

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
МЕЖВЕДОМСТВЕННЫЙ РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР МОНИТОРИНГА
И ЭКСПЕРТИЗЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ЦЕНТР ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

ТОМ I

Материалы Всероссийской
научно-практической конференции
с международным участием

16-17 ноября 2011 года



Москва 2011

ББК 88.53
П86

Психологические проблемы безопасности в образовании: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Том I. / под. ред. И. А. Басовой, В. В. Рубцова. – М.: МГППУ, 2011. – 295 с.

Редакционный совет:

В. В. Рубцов, А. А. Марголис, И. А. Баева

Редакционная коллегия:

*Г. С. Банников, О. В. Вихристюк, Л. А. Гаязова, В. В. Ковров,
А. Ю. Коджастиров, Л. В. Миллер, М. С. Мириманова,
Н. Т. Оганесян, С. Т. Посохова*

Ответственные секретари:

Ю. Ю. Горячева, Е. А. Лескина

Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психологические проблемы безопасности в образовании» отражают актуальные вопросы по проблеме обеспечения безопасности в сфере образования. В сборнике отражены результаты теоретических и прикладных исследований, посвященных проблемам обеспечения психологической безопасности образовательной среды, организации межведомственного взаимодействия в обеспечении комплексной безопасности образовательных учреждений, проблемам профилактики и предупреждения насилия в отношении субъектов образовательной среды, а также психологического сопровождения детей и подростков в трудных жизненных ситуациях. Особое внимание уделено различным аспектам обеспечения безопасности детей и подростков средствами телефонного консультирования.

Сборник адресован руководителям и специалистам образования и ведомств, решающих проблемы безопасности в образовании, администраторам и специалистам, работающим с контингентом детей группы риска, в службе «Телефон доверия», в системе социальной защиты детей. Материалы конференции могут быть использованы при подготовке и переподготовке специалистов, обеспечивающих безопасность образовательного учреждения.

ISBN 978-5-94051-051-2

ISBN 978-5-94051-088-8

© МГППУ, 2011.

© МРЦБОС МГППУ, 2011.

© ЦЭПП МГППУ, 2011.

Обеспечение безопасности образовательной среды: комплексный подход

Рубцов В. В., Баева И. А., Гаязова Л. А.

Научная и практическая дискуссия вокруг понятия «безопасность» в последние годы усилилась, отражая повышенную для общества востребованность социальной, психологической и физической защищенности в условиях нестабильности, происходящих изменений в мире. Проблема безопасности России и ее граждан, их психического здоровья имеет важное значение для жизни страны. В Законе Российской Федерации «О безопасности» безопасность определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Жизненно важные интересы представляют собой совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства.

Безопасность – состояние защищенности (человека и среды), а так же способность отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия.

Существенной частью системы национальной безопасности является безопасность образовательной среды как пространства, оказывающего значимое влияние на развитие и формирование личности граждан. Вместе с осознанием несомненной важности роли системы образования в жизни каждого современного человека, необходимо учитывать то, что даже незначительные на первый взгляд негативные тенденции, связанные с возникновением отдельных событий, несущих угрозу субъективному благополучию учащихся, могут стать причиной и пусковым механизмом процессов, последствия которых оказываются необратимыми. Подлежит ли обсуждению степень опасности, которую представляет попытки вовлечения молодежи в экстремистские движения, межнациональные конфликты, любые другие действия, связанные с нанесением вреда своему и чужому здоровью и благополучию?

Образовательная среда является очень емким и системным понятием, в силу этого, феномен ее безопасности неоднозначен и имеет полифакторную обусловленность. Вес всех факторов, так или иначе влияющих на безопасность образовательной среды учесть довольно сложно, но выделить некоторые системообразующие вполне возможно. Для этого необходимы исследования, позволяющие определить актуальное состояние условий, в которых протекает учебно-воспитательный процесс, с комплексной точки зрения, с целью их оценки, прогноза и планирования.

Обеспечение безопасности образовательной среды является не только важнейшей задачей в организации деятельности образовательных учреждений, но условием, позволяющим реализовать все те задачи, которые ставит перед системой образования общество и государство. Развитие и формирование качеств личности, требуемых современным обществом, внедрение инновационных технологий в систему обучения, ускорение процессов

информатизации – все это уже является ощутимой нагрузкой для ребенка, и отсутствие должного уровня качественных характеристик образовательной среды, в том числе и уровня ее безопасности, может вызвать большие затруднения в достижении требуемого результата.

Безопасность образовательной среды раскрывается через такое состояние организационных, пространственно-предметных и социальных аспектов образовательной среды, которое, помимо обеспечения жизни и здоровья субъектов образования, выступает необходимым условием для развития и формирования их личности и обеспечивает правовую, социальную, психологическую, информационную защищенность учащихся, педагогов, родителей. Хотелось бы отметить то, что для того чтобы образовательная среда стала безопасной и комфортной для учащихся, она должна стать такой и для педагога, поскольку именно педагог создает условия для обучения и развития ученика. Помимо этого, решая сложную задачу организации максимально благоприятных условий обучения, педагоги способствуют не только позитивному развитию личности ребенка, но и своему личностному и профессиональному росту.

Безопасность означает наличие определенных условий, необходимых для жизни, развития и деятельности. Образовательная среда есть совокупность условий, в которых происходит формирование и развитие человека на протяжении большого отрезка жизненного пути. Участников данной среды возможно рассматривать как субъектов безопасности. Осознание и принятие ответственности за себя, социальную группу, общество – важнейшая задача компетентностного подхода в образовании в целом. А это означает, что человек становится субъектом безопасности, т.е. субъектом безопасного процесса развития. Человек в данном случае выступает как субъект и объект безопасности одновременно.

Анализ проблемных ситуаций, связанных с обеспечением безопасности образовательной среды показывает, что на сегодняшний день можно выделить, как минимум, четыре категории рисков ее нарушения. В их числе риски, связанные с проявлением насилия в межличностном взаимодействии в образовательной среде школы, любых видов, типов и форм проявления агрессии одного человека по отношению к другому или группе людей с целью нанесения ущерба их физическому и психическому здоровью, нарушения их психологического благополучия. Ксенофобия и экстремизм, являющиеся, по существу, также проявлением насилия, тем не менее, выступают сегодня отдельной категорией рисков для субъектов образовательной среды. Это связано с особым содержательным наполнением и социальным значением проявлений ксенофобии и экстремизма, а также высокой степени опасности для формирующейся личности, еще не имеющей устойчивой гражданской и нравственной позицией, но довольно часто обладающей выраженной потребностью быть частью группы, противопоставляющей себя нормам общества. Следующая категория рисков нарушения безопасности образовательной среды относится к саморазрушающему поведению, вклю-

чающему разнообразные действия детей и подростков, связанные с нанесением ущерба собственной жизни и здоровью; это различные виды зависимостей, асоциальное и делинквентное поведение, суицидальное поведение. К отдельной категории рисков нарушения безопасности образовательной среды можно отнести риски, связанные с возникновением чрезвычайных ситуаций техногенного и природного характера.

Комплексный подход в обеспечении безопасности образовательной среды реализуется за счет совместной деятельности ведомств, отвечающих за различные аспекты безопасности образовательного учреждения. Комплексность – это правовые, организационные, координационные и другие аспекты, как в категории анализа, так и в категории деятельности специалистов; эта характеристика системы безопасности образования предполагает не только выстраивание концептуальной модели безопасности, но и соединение усилий тех, кто работает с субъективными аспектами среды и ее объективными факторами.

Система образования, накопившая большой опыт теоретических разработок и практических технологий по проблеме психологической безопасности образовательной среды и психологии кризисных экстремальных ситуаций в образовательной практике, может выступить основой для создания системы безопасности населения, мониторинга и экспертизы состояния безопасности социальной среды, профилактической основой психического здоровья детей и молодежи.

Важным моментом при соотнесении и выборе сил и средств обеспечения безопасности является возрастание роли психологических факторов, являющихся системообразующими в комплексном соединении с юридическими, организационными, социальными, медицинскими аспектами. Отдельно подчеркнем значимость вопроса об обеспечении прав участников образовательной среды, и, прежде всего, прав ребенка. Психологическая безопасность может быть рассмотрена только в контексте проблем безопасности общества и прав человека. Если этих позиций нет, то и о психологической безопасности говорить сложно.

Организация системы обеспечения безопасности образовательной среды с учетом комплексного подхода предполагает реализацию следующих направлений совместной деятельности образовательных учреждений, государственных органов управления образованием, силовых ведомств и ученых-исследователей и практических работников в области психолого-педагогических проблем в образовании.

Во-первых, для организации эффективной профилактики рисков безопасности образовательной среды необходимо создание и проведение мониторинговых исследований рисков и угроз безопасности образовательной среды, позволяющих систематически отслеживать наличие и уровень тех или иных рисков безопасности субъектов образования. Такая система мониторинга позволит не только осуществлять своевременное вмешательство специалистов в ситуации нарушения безопасности, но даст материалы для

построения прогностических моделей безопасности образовательной среды, которые укажут на возможное развитие ситуаций риска, что, в свою очередь, повысит результативность профилактических мероприятий в образовательном учреждении.

Для осуществления эффективного мониторинга безопасности образовательной среды необходимо решение ряда задач. Поскольку эффективность системы диагностики безопасности образовательной среды определяется, в первую очередь, ее чувствительностью к показателям нарушения тех или иных аспектов безопасности, важнейшей задачей является разработка системы индикаторов, позволяющих с достаточной долей точности выявлять не только наличие риска, но и возможность его превращения из потенциальной возможности в реальную угрозу. Разработка системы этих индикаторов требует, в свою очередь, консолидации усилий специалистов различного профиля в совместной деятельности по разработке модели безопасности образовательной среды, проявляющей механизмы возникновения тех ли иных рисков и угроз и их взаимовлияния.

Во-вторых, отдельным направлением выступает развитие психолого-педагогических и социально-правовых технологий повышения безопасности образовательной среды, включающих профилактику, устранение последствий и последующие сопровождение субъектов образовательной среды в ситуации нарушения их безопасности. В число задач данного направления входят:

- разработка и внедрение психолого-педагогических технологий, направленных на предотвращение возникновения рисков и угроз безопасности образовательной среды в соответствии со спецификой рисков, образовательного учреждения и его контингента;
- разработка и внедрение психолого-педагогических технологий, направленных на устранение последствий нарушения различных аспектов безопасности образовательной среды;
- разработка и развитие социально-правовой поддержки субъектов образовательной среды в аспекте нарушения права на безопасное развитие;
- развитие технологий формирования культуры безопасного поведения учащихся;
- разработка системы компетентностей специалистов, обеспечивающих безопасность образовательного учреждения;
- поиск путей совершенствования управленческого, правового, кадрового ресурсов по вопросам, касающимся обеспечения безопасности образовательной среды.

Разнообразие рисков нарушения безопасности образовательной среды, как и разнообразие «мишеней», на которые они воздействуют, ставят проблему развития системы фундаментальных научных исследований в области обеспечения безопасности образовательной среды с учетом наработок различных научных направлений, исследующих психологические, педагогические, социальные

ные, медицинские, правовые, информационные и материально-технические аспекты обеспечения и сопровождения безопасности в образовании.

Кроме того, актуальной задачей, решение которой является необходимым условием выполнения двух предыдущих направлений, является развитие системы профессиональной подготовки и переподготовки работников системы образования и других специалистов, деятельность которых связана с обеспечением безопасности образовательной среды, направленной на формирование компетенций в области организации, обеспечения и сопровождения безопасности образовательной среды. Обеспечение безопасности жизни детей в образовании может быть реализовано только через создание эффективной педагогической деятельности взрослых; создание системы обеспечения комплексной безопасности на базе образовательного учреждения определяется содержанием и качеством подготовки кадров, работающих в образовании.

По данным специалистов, работающих в направлении снижения опасностей техногенных и экологических катастроф, в 15 раз дешевле предупредить катастрофу, чем работать с последствиями. Это сопоставимо и с психолого-педагогической работой в образовательной практике. Важнейшей психологической задачей является перестройка сознания – от ликвидации последствий катастроф, аварий – к своевременной оценке рисков и их профилактики. Современная последовательность работы с рисками и угрозами такова: предупреждение – выявление – ликвидация последствий. Это относится к системе предупреждения техногенных и природных катастроф, и подобная же последовательность абсолютно приемлема и к вопросам обеспечения безопасности в образовательной среде.

Деятельность по обеспечению безопасности в образовании способствует трансляции ценности безопасности в общественную жизнь, снижает уровень насилия во взаимодействии людей и является мощным профилактическим средством адекватного поведения и деятельности людей, как в обычных ситуациях социального взаимодействия, так и в экстремальных и чрезвычайных. Образование, в этом случае, становится ресурсной базой сохранения здоровья подрастающего поколения, и, следовательно, и социального и психического здоровья нации.

Литература

1. Баева И. А. Безопасность как психолого-педагогический ресурс образовательной среды // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»: М-лы 6-й Всероссийской научно-практической конф. – М.: МГППУ. 2010. – С. 91–104.
2. Баева И. А., Рубцов В. В. Образование как национальный ресурс сохранения здоровья школьников и обеспечения психологической безопасности // Информационно-методический бюллетень № 2 Городской экспериментальной площадки второго уровня / ред.-сост. И. А. Баева, В. В. Ковров. – М.: Экон-Информ, 2009. – С. 3–8.

I

Теоретические и прикладные проблемы психологической безопасности в образовании и защита субъектов образовательной среды от насилия

Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды дистанционного обучения

Айсмонтас Б. Б.

На факультете дистанционного обучения Московского городского психолого-педагогического университета программа дистанционного обучения по направлению «Психология» разрабатывается и реализуется в течение более 10 лет.

За это время специально для студентов, обучающихся по дистанционной программе, были разработаны учебно-методические комплексы в электронной форме (электронные учебники), подготовлены видеокурсы лекций практически по всем основным учебным дисциплинам, созданы видеопособия по ряду психологических консультационных, диагностических и других методик.

Большое внимание на факультете уделяется разработке и внедрению в учебный процесс современных информационно-коммуникационных технологий. Учебный процесс организуется и проводится с помощью системы электронного деканата, в котором у каждого студента имеется свой личный кабинет. В последние годы сотрудниками факультета разработана и постоянно совершенствуется программа для проведения различных интернет-мероприятий – учебных интернет-семинаров, -конференций, -телемостов, -консультаций и т.п. Кроме того, обучение каждого студента строится по индивидуальному плану.

Однако каждый год на факультете отчисляется более 60 студентов из внебюджетной группы, обучающихся на платной основе. Каждый год факультет теряет большое количество студентов, несмотря на достаточно качественное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, отлаженную систему учебных занятий по вечерам, предоставленную возможность принимать участие в онлайн-трансляциях, пользоваться в любое время аудио– и видеозаписями занятий и т.д. Как показал анализ причин отчисления студентов, проблема связана с психолого-педагогическими аспектами организации учебного процесса, а точнее – психолого-педагогическим сопровождением обучающихся.

Данную проблему можно обозначить как **проблему психолого-педагогической безопасности образовательной среды дистанционного обучения.**

Неоднократные исследования, проведенные сотрудниками факультета, позволили установить ряд причин этого явления. Основными из них являются следующие:

1. **Неадекватные** (зачастую ложные) **ожидания** абитуриентов, поступающих на программу дистанционного обучения: многие из них при поступлении полагают, что дистанционное обучение значительно проще и легче, чем обычное традиционное обучение. Нередко срабатывают стереотипы восприятия заочной формы обучения как более упрощенной схемы получения образования. Безусловно, для этого есть определенные основания, так как по заочной форме учиться, в самом деле, проще, да и уровень требований, предъявляемых к обучающимся по этой форме, тоже нельзя назвать достаточно высоким. Тем более, сегодня – при явно выраженном демографическом кризисе.

Кроме того, в ряде коммерческих вузов дистанционное обучение превратилось, чуть ли не в легализованную форму продажи дипломов о высшем образовании. Во многих отечественных вузах дистанционное обучение реализуется по-разному и на разном уровне качества.

Однако если действительно придерживаться ценностей качества образования, то дистанционное обучение значительно сложнее очной формы обучения. Ведь оно строится на основе самостоятельной работы обучающихся, высоком уровне самоорганизации и самоконтроля. К сожалению, у большинства наших обучающихся, данные умения и навыки развиты недостаточно.

2. **Незнание и непонимание сути дистанционного обучения.** Эта проблема близко связана с первой причиной – неадекватностью ожиданий. Формы, методы и технологии дистанционного обучения существенно отличаются от тех, что применяются при традиционном обучении. Абитуриент при поступлении на программу дистанционного обучения не может заранее их знать, так как такого опыта обучения у большинства людей не имеется. Многие аспекты дистанционного обучения становятся понятными и известными только во время учебы. Другими словами, суть дистанционного обучения студент познает только в процессе своего обучения, нередко сталкиваясь с неожиданными для себя трудностями и тратя на их преодоление время, которое мог бы использовать с большей пользой на знакомство с учебными дисциплинами. Это обстоятельство нередко вызывает страх, стресс, сильные эмоциональные переживания и т.п.
3. **Недостаточная сформированность навыков учебно-познавательной деятельности.** Программы дистанционного обучения очень популярны среди взрослых людей, которые хотят сочетать учебу, работу и воспитание собственных детей. Особым спросом у них пользуются сокращенные программы обучения. Как правило, большинство таких студентов давно закончили институты и университеты. В процессе их профессиональной деятельности нередко в большей степени формируется практический склад ума, а такие навыки познавательной деятельности, как работа с учебной

литературой, конспектирование, написание эссе, выполнение контрольных работ и т.д., не только не развиваются, но нередко и теряются.

4. **Непонимание необходимости в изменении режима дня** и даже, может быть, стиля жизни. До поступления в университет на программу дистанционного обучения у каждого взрослого обучающегося уже имеется сложившийся образ жизни, круг друзей, характер отношений с родственниками, семейные обстоятельства. Когда он поступает на учебу, неизбежно приходится вносить изменения в эти отношения, и очень важно, чтобы родственники, близкие и друзья с этого момента уже воспринимали его как студента и понимали необходимость переопределения времени общения, отношений. Здесь можно привести некоторую аналогию с изучением английского языка: многие специалисты указывают, что более эффективно изучать иностранный язык хотя бы по 15–20 минут каждый день, чем по 2–3 часа один раз в неделю. Исходя из нашего опыта, мы знаем, что для большинства студентов очень трудно и тяжело переключиться на новый режим жизни и найти время для учебы. Такие студенты все откладывают и откладывают включение в учебный процесс на более поздние сроки – и нередко включаются в него только перед самым началом сессии. А как показывает практика, тогда уже бывает поздно. Они не успевают выполнить контрольные задания текущего контроля успеваемости, не вовремя приступают к сдаче зачетов и экзаменов. Эти обстоятельства, в свою очередь, также сопровождаются негативными эмоциями, стрессами, переживаниями. Безусловно, без соответствующего психологического сопровождения, психологической помощи и поддержки справиться с этой ситуацией непросто даже взрослому человеку.
5. **Недостаточная компьютерная грамотность**, а иногда даже и страх перед техникой. Студенты, обучающиеся по дистанционной программе, находятся на разных уровнях владения компьютерной грамотностью. А ведь обучение студентов строится на основе использования современных информационно-коммуникационных технологий. Практически все задания текущего контроля успеваемости необходимо выполнять на компьютере. Кроме того, в учебном процессе часто используются такие формы занятий, как вебинары, интернет-конференции, интернет-семинары и т.п. Это требует определенных знаний в области программного обеспечения, настройках компьютера (например, подключение и настройка веб-камер, гарнитур, инсталляция необходимых компьютерных программ и т.п.).

Итак, подводя итоги, можно сказать, что незнание, непонимание указанных, а также многих других особенностей дистанционного обучения существенно увеличивает риски у студентов. Как уже отмечалось, нередко это вызывает негативные переживания, стрессы и страхи. При поступлении на программу дистанционного обучения многие его аспекты неизвестны обучающимся, и с ними они сталкиваются, как правило, только в процессе своего обучения. Как показал наш многолетний опыт разработки и внедрения

дистанционной программы обучения по направлению «Психология», очень важную роль играет психологическое и психолого-педагогическое сопровождение студентов (несмотря на то, что большинство из них уже взрослые люди). Ведь в первом семестре новые студенты должны решить по крайней мере три крупные задачи: освоить новые для них технологии и подходы к своему обучению, переструктурировать свое время (может быть, даже поменять привычный образ жизни), а также выполнить достаточно объемную программу первого семестра.

В связи с этим деканатом факультета дистанционного обучения была разработана **пропедевтическая программа работы со студентами**.

При поступлении с каждым из студентов проводится **собеседование**. Во время такого собеседования они предварительно знакомятся с особенностями дистанционного обучения, получают первый, предварительный инструктаж по использованию информационно-коммуникационных технологий (интернет-семинары, онлайн-трансляции, электронный деканат и т.п.).

В рамках этой программы в учебный план включены такие дисциплины, как «**Введение в дистанционное обучение**» (1 сем.), «**Технологии и методики самоорганизации**» (1 сем.), «**Методика работы с учебной информацией**» (2 сем.) и др. Основная цель данных курсов – как можно раньше ознакомить студентов с особенностями дистанционного обучения, помочь сориентироваться в структуре учебного процесса и учебном плане, освоить новые информационно-коммуникационные технологии, которые будут применяться в их обучении.

Например, в первом семестре обучение новых студентов начинается с первых двух пропедевтических курсов («Введение в дистанционное обучение» и «Технологии и методики самоорганизации»). Данные курсы длятся в течение первых трех недель. За это время новые студенты знакомятся со спецификой дистанционного обучения, его основными отличиями от традиционных схем обучения, обсуждают его достоинства и недостатки, пытаются определить те риски и опасности, с которыми они могут столкнуться в своей учебе. Кроме того, они принимают участие в различных видах занятий, в том числе аудиторных, знакомятся с правилами участия в онлайн-трансляциях. Для студентов проводятся специальные интернет-семинары и конференции.

В рамках курса «Технологии и методики самоорганизации» студенты знакомятся с особенностями самоорганизации, самоконтроля, овладевают приемами саморегуляции в учебном процессе. Большое внимание уделяется проблемам тайм-менеджмента, планирования собственного времени.

Кроме того, на факультете разрабатывается и уже реализуется **подготовительная программа** для всех желающих поступить учиться по программе дистанционного обучения уже в следующем году. С абитуриентами проводится специальная работа: они получают доступ к ряду учебных и информационных ресурсов факультета, могут принимать участие в интернет-конференциях, семинарах, во всех основных мероприятиях факультета. На бесплатной основе проводятся консультации по вступитель-

ным испытаниям, желающие могут получить индивидуальные консультации у сотрудников факультета и у преподавателей университета. Посредством использования современных ИКТ они могут общаться со студентами факультета и узнавать заранее особенности дистанционного обучения. Безусловно, это уменьшает в будущем риски неправильного подхода к пониманию сути дистанционного обучения и подготовке к самостоятельной учебе.

Это только одни из первых шагов в плане пропедевтики, психологического и психолого-педагогического сопровождения наших студентов. Они были продиктованы требованиями безопасности образовательной среды дистанционного обучения, понимания рисков, с которыми могут столкнуться новые студенты. В будущем деканат факультета планирует разработать **комплексную программу психолого-педагогической поддержки** студентов, обучающихся на основе дистанционных технологий. Эти и многие другие аспекты нового типа обучения требуют дальнейшего изучения и осмысления.

Одновременно необходимо отметить, что качественная разработка и внедрение дистанционных программ обучения существенно изменяют и сам характер образовательного процесса. Данные программы являются прекрасной площадкой для апробации новых подходов к обучению. Они могут помочь существенно изменить и все наше образование (если, безусловно, у соответствующих структур будет на это желание). На это мы и надемся, разрабатывая и внедряя такие программы.

Безопасность образовательной среды и выбор профильного класса старшими подростками

Алексеева П. С., Пермякова С. А.

Особенностью современного мира профессий является то, что на смену монопрофессионализму приходит полипрофессионализм.

Кон И. С. считает, что для подростка выбор профессии, в значительной степени, является моральной проблемой. Чем шире диапазон выбора, тем он психологически сложнее. Сегодня призванием называют единство субъективных склонностей и способностей к той или иной деятельности, в которой личность видит главную сферу самореализации. Но склонности и интересы сами формируются и изменяются в процессе деятельности. Резко выраженные, устойчивые и активные склонности у детей встречаются не так уж часто.

В связи с переходом к компетентностному подходу в системе образования России возрастает роль общеобразовательной школы в подготовке выпускников. Одним из направлений модернизации системы отечественного образования является введение профильного обучения в старших классах общеобразовательных школ.

Для перехода на профильное обучение Министерством образования республики Саха (Якутия) осуществляется реализация проекта концепции и

программа введения профильного обучения. Стало уже практикой система специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы. Таким образом, сегодня среда ставит подростка перед необходимостью выбора профильного класса. Но зачастую ребенок, 14-15 лет не готов к решению данных задач и преодолевая жизненную ситуацию, подросток прибегает к активным (копинг – стратегии), а также пассивным (защитные механизмы) стратегиям, которые являются формами адаптационных процессов и реагирования индивида на стрессовые ситуации (Ташлыков В. А., 1992; Назыров Р. К., 1993; Plutchick R., 1997 и другие).

Введение профильных классов зачастую приводит к тому, что к моменту окончания школьником основной общеобразовательной программы, повышаются требования к его успеваемости, к поведению, к уровню развития личности в целом. Появляется ситуация оценивания личности подростка, конкурентности, порой превышающие возможности и ресурсы ребенка, формируя потребность общеобразовательной школы в особом типе личности – устойчивой, толерантной, социально желательной.

Учащимся девятих классов в течении учебного года постоянно напоминают о предстоящих экзаменах и возможности не попасть в профильные классы, так как во многих школах стало правилом, например из 5 классов, оставлять только 2-3 класса и идет интенсивная реклама о наборе в профильные классы желающих с других школ.

Таким образом, ситуация профессионального выбора оказывается стрессовой. Причины этого кроются в том, что, с одной стороны, человеку страшно брать на себя ответственность за свои поступки, с другой – он просто не знает, как грамотно принять решение, чтобы оно соответствовало его интересам и целям. Но также подросток не уверен в том, что родная школа оставит учиться его дальше.

И если учитывать тот факт, что баллы успеваемости и знание подростка по предмету не всегда совпадают, создается небезопасная школьная среда для подростка, которая приводит к использованию не всегда эффективных механизмов защиты личности. Основываясь, на этом мы провели исследовательскую работу на выявление копинг – стратегий при выборе профильного класса.

Проведенное нами исследование показывает наличие нерешенных психологических проблем при переходе в старшие классы, и которые требуют исследования, уточнений:

1. Большинство детей не определяются с выбором профильного класса и ждут социальной поддержки со стороны взрослых или сверстников.
2. Технические специальности, приоритет в сторону которых отдается на современном этапе развития общества, не привлекает детей предпрофильных классов, что возможно связано с формированием мировоззренческой позиции.
3. Учащиеся предпрофильных классов воспринимают переход в профильные классы как отбор по принципу «лучше», «хуже».

4. Обнаружено желание продолжить обучение в профильных классах, обусловленное в большей степени, отношением других людей, чаще всего родителей.
5. Наблюдается тенденция к раннему уходу из школ детей, не готовых к обучению в профессиональных училищах.

Также один на наш взгляд, важный момент, связан с возрастом ребенка. С возрастом меняется тенденция к выбору профильного класса: чем старше возраст, тем ребенку легче ориентироваться с профилем класса. Эту закономерность мы связываем с тем фактом, что основную образовательную школу заканчивают дети в возрасте от 14 до 17 лет. Доля детей 16-17 лет не превышает 15 %, поэтому мы не ставили задачу рассмотреть возраст как один из факторов, лежащих в основе выбора профиля класса. Обучение детей 16-17 лет в девятых классов обусловлено переходным периодом введения четырехлетнего начального образования, также есть дети, повторно обучающиеся в одном и том же классе по разным причинам. Но зависимости от возраста выбор копинг – стратегий и защитных механизмов личности не наблюдается.

Учитывая, что профиль обучения в старших классах ориентирует учащегося не на конкретную профессию, а на группу профессий, сходных по предмету труда, нам кажется целесообразным, вводить факультативы по интересам детей.

Для создания безопасной образовательной среды для учащихся старших классов необходима интеграция с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

Тренинг как активная форма обучения в старшей школе в условиях новых стандартов образования» (на примере темы «Психология общения» на уроках психологии в 10-м классе)

Анисимова Р. А.

В условиях перехода к так называемой «Новой школе», общей модернизации системы образования новые стандарты имеют крайне важное значение – во-первых, они показывают принципиальное отличие новой школы от старой, направление ее развития, а, во-вторых, это закон, исполнение которого гарантируется государством. К тому же это ближайшее будущее всех российских школьников.

Концептуальные положения нового стандарта вытекают из главных факторов масштабного характера: глобализации, формирования поликультурного общества, объективных изменений мирового уклада. В эпоху информационной культуры большое значение приобретает продуктивный, творческий потенциал человека, поэтому основной целью современного образования в Концепции стандарта названо развитие личности ребенка. Толь-

ко в этом случае наши ученики, став взрослым, смогут занять достойное место в обществе. Но каковы психолого-педагогические условия, способствующие достижению оптимального общего развития каждого ученика? Как согласовать ведущую роль обучения (внешнее воздействие) с бережным отношением к внутреннему миру школьника, с предоставлением пространства его индивидуальности?

Для этого педагогу-психологу необходимо использовать активные методы обучения – систему методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности обучаемых в процессе освоения знаний, повышения своей профессиональной компетентности. Одним из активных методов обучения является тренинг.

Тема «Психология общения», изучаемая в старших классах школы, сложна и интересна. Как объект исследования личность уникальна по своей сложности. Сложность эта заключена, прежде всего, в том, что в личности объединены различные плоскости бытия конкретного человека – от его телесного бытия до духовного – как живого тела, как сознательного и активного субъекта, как члена общества.

Данную тему в курсе психологии необходимо представлять грамотным сочетанием лекционного материала и тренинговых занятий. Следует сделать несколько замечаний терминологического характера. Для обозначения разнообразных форм групповой психологической работы используется довольно большой круг терминов, границы, области применения которых весьма размыты: групповая психотерапия, психокоррекционные группы, группы опыта, тренинговые группы, группы активного обучения, практические экспериментальные лаборатории. Часто группы одного и того же вида разные авторы называют по-разному. Без сомнения, подобное положение с неустоявшимися терминами связано с относительной новизной этой области практической психологии и в очень большой степени – с тем, что подобные группы работают на стыке психотерапии и психокоррекции, с одной стороны, и обучения – с другой. Область наших интересов несомненно лежит в пересечении психологического тренинга и обучения.

При проведении тренингов необходимо четко придерживаться следующих правил:

- соблюдение принципов групповой работы;
- нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии, при этом такая помощь исходит не только от ведущего, сколько от самих участников;
- наличие более или менее постоянной группы (обычно от 7 до 15 человек),
- определенная пространственная организация (чаще всего – работа в удобном изолированном помещении, участники большую часть времени сидят в кругу);
- акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и теперь»;

- применение активных методов групповой работы;
- объективация субъективных чувств и эмоций участников группы относительно друг друга и происходящего в группе, вербализованная рефлексия;
- атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности.

Один из ведущих специалистов по тренингам в нашей стране Ю. Н. Емельянов отмечает: «При этом термин «тренинг», по нашему мнению, в структуре русской психологической речи должен использоваться не для обозначения методов обучения, а для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности общением» [1, с. 126]. Следуя этому подходу, он предлагает четко разграничивать учебный и тренировочный аспекты в работе группы. Можно согласиться с подобным взглядом, добавив, что тренинг – это не только метод развития способностей, но и метод развития разнообразных психических структур и личности в целом.

В настоящее время в литературе и практической работе термин «тренинг» трактуется гораздо шире, чем он понимался всего лишь несколько лет назад. Так, известный специалист в области нейролингвистического программирования и акмеологии А. П. Ситников дает такое определение тренинга: «Тренинги (обучающие игры) являются синтетической антропотехникой, сочетающей в себе учебную и игровую деятельность, проходящей в условиях моделирования различных игровых ситуаций...» [4, с. 223].

В своей работе я использую такие формы тренинга, как мини-лекции, обсуждение, упражнения и расстановочная работа с личными темами и запросами учеников, самостоятельная работа в микрогруппах, получение обратной связи, индивидуальные письменные упражнения.

Примерные темы для тренинговой работы с учащимися по теме «Личность как объект психологического общения»:

1. Ответьте, пожалуйста, на следующий вопрос: «Какого человека можно считать личностью?» Дайте свое определение понятию «личность».
2. Напишите, пожалуйста, небольшую социально-психологическую характеристику на известных литературных персонажей.
3. Напишите, пожалуйста, известные Вам факторы, влияющие на конформность поведения.
4. Напишите, пожалуйста, как бы повели себя в представленной ниже ситуации люди с разными видами темперамента.
5. В чем вы видите причины педагогических конфликтов «Учитель-ученик», «Ученик-учитель», «Ученик-ученик»?
6. Какой стиль педагогического общения наиболее приемлем для современного учителя?

Как заключение, хочу привести пример занятия-тренинга в 10 классе.

Занятие «Я и взрослые»

Цель: сформировать представление о различии в стиле общения с родителями, преподавателями и другими взрослыми людьми.

Задачи:

- формирование представления о сотрудничестве со взрослыми;
- формирование уважительного отношения к мнению взрослых;
- формирование способов решения проблем в сотрудничестве со взрослыми.

1. Дискуссия на темы:

- С кем из взрослых людей вы общаетесь каждый день?
- Чем отличаются манера обращения и содержание беседы со всеми перечисленными вами взрослыми людьми?
- Что о вас думают и как к вам относятся эти взрослые люди?
- Нет ли противоречия между тем, что эти взрослые думают о вас и как ведут себя с вами?
- Нет ли такого противоречивого отношения со взрослыми у вас?

2. Упражнение «Я хочу попросить».

Участники тренинга делятся на подгруппы из пяти человек и распределяют между собой роли: подросток, папа (мама), учитель, незнакомый взрослый человек, хорошо знакомый взрослый человек. Участник игры, исполняющий роль подростка, должен по очереди попросить у остальных участников помочь нарисовать ему в полный рост тело человека.

Обсуждение после рисования: манера обращения друг к другу, как взрослые отреагировали на столь необычную просьбу, что подумали и как себя повели в такой ситуации.

3. Информация к тренингу после обсуждения:

- понятие о форме обращения к различным категориям взрослых людей;
- рассмотрение атрибутов взрослой и подростковой «картины мира»;
- чем похожи и чем отличаются в отношении к жизни подростки и взрослые;
- чему можно и чему нельзя подражать подростку из мира взрослых.

4. Упражнение «Стенка на стенку». Участники занятий делятся на две подгруппы. Одна подгруппа представляет интересы взрослых, другая защищает интересы подростков. Игра проходит в форме вопроса и ответа. Подростки задают какой-нибудь каверзный вопрос, касающийся взаимоотношений со взрослыми, а другая команда должна ответить на него. Затем в качестве ответчиков выступает и другая подгруппа. Желательно, чтобы каждый из участников ответил на вопрос и задал его.

Обсуждение: общее впечатление от игры, когда было трудно и когда легко принимать участие в обсуждении проблемы взаимоотношений со взрослыми. Подведение итогов занятия.

Литература

1. Емельянов Ю. Н. Помоги себе сам. Советы всем, кто не нашел еще не нашел свое место в жизни. – М., 1997.

2. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое мастерство. – М., 1990.
Морева Н. А. Тренинг педагогического общения. – М., 2003.
3. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии. – М., 1996.
4. Шаталов В. Ф. Точка опоры. – М., 1987.

Социальная и психологическая безопасность личности: уровнево-интегративная структура

Баранов А. А.

Уникальность процессов общественных изменений в России обусловлена, прежде всего, тем, что интегрируемые в общественное и личностное сознание ценности прежде фактически никогда не были доминирующими. Даже попытки проведения глубоких реформ второй половины XIX и начала XX веков не были полностью реализованы. Можно определенно сказать, что в России всегда сохранялись предпосылки противоречия между интересами государства и интересами общества. И на этом фоне проблемы свободы и безопасности личности становились вторичными, что порождало конфликты личности и государства, личности и общества.

Мировая история дает примеры устранения подобных противоречий и источников конфликтов в таких основных формах, как: эволюция социальной системы, основанная на развитии гражданских основ общества и утверждении прав и свобод личности; в данном случае источник противоречия интересов государства, общества и личности нейтрализуется провозглашением приоритета общечеловеческих ценностей, достижением общественного консенсуса и правовой обусловленностью функционирования государства.

Следует отметить, что различные формы снятия противоречий между личностью и обществом, личностью и государством в каждом конкретно-историческом случае их реализации имеют характерные национальные особенности, которые также могут быть рассмотрены и систематизированы как прецеденты мировой истории. Отсутствие противоречий между обществом и личностью (конечно, это может наблюдаться только в идеальной, а значит объективно несуществующей системе) и будет характеризоваться как полная социальная безопасность личности.

Из закона Российской Федерации «О безопасности» (1992) следует, что безопасность определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Жизненно важные интересы представляют собой совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства. Уже в этом документе его разработчиками использован уровеньный принцип дифференциации безопасности на личностную, общественную и государственную. Основоположником учения о психологии безопасности

образовательной среды И. А. Баевой [1], также предложены разные плоскости анализа безопасности. Безопасность рассматривается:

- 1) как процесс (психологическая безопасность создается фактически заново каждый раз, когда встречаются участники социальной среды);
- 2) как состояние, обеспечивающее базовую защищенность личности и общества;
- 3) как свойство личности, характеризующее ее защищенность от деструктивных воздействий и внутренний ресурс противостояния (сопротивляемости) деструктивным воздействиям.

Кроме того, автором заявлены приоритеты (аспекты) рассмотрения структуры изучаемого феномена: психологическая безопасность среды и психологическая безопасность личности.

Эвристичность уровневого метода изучения сущности феномена (в нашем случае – безопасности), как разновидности типологического подхода заключается в том, что появляется возможность выявления не одной, а нескольких независимо существующих различных структур изучаемых процессов и феноменов. То есть, наряду с универсальными, общими для всех свойствами существует большое количество тенденций, потенциалов и закономерностей проявляющихся только в рамках определенных типов. Соответственно, сравнивая психические объекты на основе уровневого анализа, появляется возможность более глубоко проникнуть в природу интересующего нас явления.

Если строить исследовательскую психологическую платформу, исходя из сущности человека как психофизиологической системы, то есть, из его биологической организации (организма) и социальной репрезентации, то в качестве более продуктивной идеи, на основе которой существенно легче операционализировать (создавать необходимые условия) и конвертировать научное знание в конкретные прикладные превентивные и коррекционные технологии обеспечения безопасности личности, на наш взгляд, может выступить несколько иная уровневая структура.

Первый уровень приложения – безопасность индивида («Я-организм»).

Второй – безопасность собственно личности («Я-индивидуально-своеобразная система»).

Третий уровень, социально-психологическая безопасность личности («Я-другие»).

Такое структурное деление позволяет облегчить процесс соотнесения запросов личности с необходимыми внешними условиями обеспечения ее безопасности.

Так в нашей схеме на первом, психофизиологическом уровне обеспечения безопасности участников образовательного процесса, прежде всего релевантными будут соблюдение противопожарных требований, санитарно-гигиенических норм, профилактика терроризма и экстремизма, все то, что связано с превенцией угроз наносящих вред физическому благополучию (здоровью) субъектов учебного заведения.

Второй уровень безопасности личности (и ее обеспечение) вытекает, в первую очередь, из основного регулятора активности – потребностно-мотивационной сферы. Состояние эмоционального комфорта и потребность в нем специально выделяются представителями гуманистического направления в психологии. А. Маслоу [2] в своей иерархии потребностей человека выделяет потребность в безопасности, которая в раннем возрасте обеспечивается родителями. Это защита (безопасность) от страха, боли, гнева, неустроенности. Она относится к потребностям первого уровня, и должна быть удовлетворена после удовлетворения потребностей нужды (физиологических). Удовлетворение потребности в безопасности служит необходимым условием для возможности удовлетворения потребностей второго уровня – потребностей развития. Удовлетворение потребности в безопасности продуцирует чувство благополучия.

Межличностные отношения становятся определяющими для социально-психологической безопасности потому, что именно отношения к Другим и с Другими обуславливают ощущение защищенности, сохранности, целостности субъекта. В условиях, когда каждый субъект взаимосвязан с множеством Других возникает система отношений, нарушение которой приводит к снижению ее устойчивости, разбалансированности всех ее элементов, напряженности внутри всей системы. Наличие угрозы и опасности хотя бы для одного элемента (отдельного субъекта) приводит к возникновению опасности для всех остальных. Таким образом, можно говорить о социально-психологической безопасности как явлении, возникающем в процессе общения и взаимоотношений людей друг с другом. При этом именно субъект отношений – активный, общающийся, развивающийся, в отношениях с другими имеет возможность, осознавая свои взаимосвязи с миром и людьми, преодолевать различного рода неблагоприятные воздействия для обеспечения своей безопасности, сохранения своей целостности.

Основными показателями социально-психологической безопасности (в соответствие с когнитивным, эмоционально-мотивационным и конативным компонентами межличностных отношений) могут являться: гармоничный характер взаимодействий и взаимоотношений, удовлетворенность межличностными отношениями, чувство защищенности (устойчивость к негативным психологическим воздействиям), отсутствие напряженности, трудностей, нарушений в отношениях (в том числе в общении), защищенность от несанкционированных вторжений (интервенций).

И именно на этом уровне репрезентации субъекта познания, общения и деятельности происходит интеграция (определяется общее, а не особенное) психологической (внутренне заданной) и социальной (внешне обусловленной) безопасности личности.

Литература

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании. – СПб., 2002.
2. *Маслоу А.* Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.

Экспертная оценка образовательной среды в контексте психологической безопасности младшего школьника

Беляева П. И.

В современной школе остро стоит вопрос о сохранении здоровья детей, в том числе психического. Важным условием этого является обеспечение психологической безопасности школьника, так как в противном случае можно говорить о наличии стресса или даже дистресса, последствия которых очень серьезны для здоровья. Особенно важно обеспечить психологическую безопасность в младшем школьном возрасте, так как, по мнению психологов и медиков, начало школьного обучения – это один из критических периодов развития человека, возраст существенных изменений в психическом развитии, от успешности прохождения которого зависит его дальнейшая жизнь.

В нашем исследовании мы исходим из понимания психологической безопасности младшего школьника как интегративного психического состояния, обусловленного характером образовательной среды и её субъективным отражением. Психологическая безопасность личности проявляется в переживании школьником своей защищённости, уверенности в себе и удовлетворённости собой как личностью и субъектом деятельности, а также своими социальными отношениями, результатом чего является манифестация уверенного (ассертивного) поведения. Следовательно, особую актуальность и остроту приобретает вопрос определения характеристик образовательной среды, влияющих на психологическую безопасность младшего школьника.

Для решения этой задачи, прежде всего, необходимо было выделить характеристики среды, с помощью которых она может быть описана. На основе анализа подходов разных авторов (И. А. Баева, С. Д. Дерябо, Г. А. Ковалев, В. В. Рубцов, В. А. Ясвин, В. П. Лебедева, В. И. Панов, В. А. Орлов, В. И. Слободчиков, Т. Г. Ивошина и др.) нами были выделены три компонента образовательной среды, которые характеризуют ее всесторонне. Это пространственно-предметный компонент, характеризующий физическую сторону образовательной среды, в которой осуществляется процесс обучения, психодидактический компонент, отражающий учебно-воспитательный процесс и социально-психологический компонент, отражающий процесс межличностных отношений между субъектами образовательного процесса – учениками, учителями и родителями.

Изучение образовательной среды в контексте психологической безопасности младшего школьника подразумевает выделение угроз, которые в ней содержатся. Эти угрозы могут быть явными (открытыми) и потенциальными (скрытыми), осознаваемыми и неосознаваемыми школьником, непосредственными и опосредованными.

Угрозы для психологической безопасности младшего школьника, содержащиеся в пространственно-предметном компоненте среды являются скрытыми и мало осознаваемыми, так как ребенок в этом возрасте ча-

сто не обращает внимания на этот аспект и не задумывается о том, что условия могут быть другими. Эти угрозы влияют на переживание психологической безопасности не прямо, а косвенно, опосредованно. К содержащимся в этом компоненте угрозам можно отнести следующие: неудовлетворение потребности в физической активности вследствие тесноты школьных помещений, недостаточного пространства рекреаций, угрозы физическому здоровью (осанка, зрение и пр.) из-за нефизиологичной мебели и освещения, быстрая утомляемость как следствие низкой комфортности учебного помещения, недостаточного проветривания, а также трудности в понимании и усвоении учебного материала из-за ненадлежащей оснащённости дидактическими материалами. Если учащиеся начальной школы учатся вместе со старшими, то имеется угроза насилия со стороны последних. Низкий уровень эстетичности, заформализованность в оформлении среды действует угнетающе на настроение и исподволь формирует скорее негативное отношение к ней, принуждая считать школу чем-то скучным, неинтересным.

Угрозы, содержащиеся в психодидактическом компоненте среды, являются явными, осознаваемыми и опосредованными. Опосредованность проявляется в том, что ученик не прямо переживает ощущение опасности, но испытывает трудности в осуществлении своей ведущей деятельности, что влияет на его защищённость и удовлетворённость, уверенность в себе. Прежде всего угрозы связаны с высокими учебными нагрузками, объёмными или трудными домашними заданиями, требующими от ученика больших временных и умственных затрат, с недостаточным учетом индивидуальных особенностей детей, с подавлением их инициативы и самостоятельности. Также сюда можно отнести низкую мотивацию и успеваемость, невысокий интеллектуальный уровень класса и отсутствие или недостаток профилактических здоровьесберегающих мероприятий.

Угрозы для психологической безопасности, содержащиеся в социально-психологическом компоненте образовательной среды, являются явными, осознаваемыми и непосредственными, так как прямо влияют на переживание чувства защищённости или незащищённости, удовлетворённости отношениями и уверенности в себе. Это, прежде всего неблагоприятный психологический климат, отсутствие поддержки, недостаточный психологический контакт между всеми субъектами образовательного процесса, в результате чего между ними возникает недоверие, предвзятое отношение, конфликты, а также проявления нетерпимости и психологического (а иногда и физического) насилия.

Для оценки образовательной среды с точки зрения психологической безопасности младшего школьника, с нашей точки зрения, наиболее адекватным будет метод экспертного опроса участников образовательного процесса, при котором каждый может высказать свое субъективное мнe-

ние. Обобщение мнений даст некоторую общую картину. Кто же должен осуществлять эту экспертизу? Педагоги и администрация школы вряд ли смогут быть непредубежденными экспертами. Сторонние участники в лице сотрудников комитета образования или других контролирующих органов могут подойти к этой процедуре слишком формально. Сами дети еще слишком малы. С нашей точки зрения, лучше всего роль экспертов в оценке образовательной среды с точки зрения психологической безопасности младших школьников могут выполнить их родители, которые видят эту среду сквозь призму проблем, чувств, состояний и переживаний, а также поведения своего ребенка. Однако очень важно обеспечить анонимность самого процесса экспертизы.

Исходя из угроз, содержащихся в образовательной среде для младшего школьника, мы составили методику экспертной оценки, в которой содержатся три блока вопросов, связанных с пространственно-предметным, психодидактическим и социально-психологическим компонентами.

Пространственно-предметный компонент образовательной среды оценивается с точки зрения технического состояния, материально-технической базы, автономности начальной школы, эстетичности оформления и физической комфортности среды (всего 5 вопросов).

Психодидактический компонент оценивается на основании уровня дисциплинарных требований к учащимся со стороны педагогов, соответствия учебных нагрузок физическим и психическим возможностям учащихся, реализации педагогами индивидуального подхода к детям, стимулирования ими инициативности и самостоятельности детей. Сюда входят также, интеллектуальный климат класса, учебная мотивация, уровень познавательной активности детей, доступный уровень трудности домашних заданий, наличие в школе профилактики нарушений физического и психического здоровья учащихся. В этот блок входит 10 вопросов.

Социально-психологический компонент включает в себя следующие показатели: благоприятность психологического климата, вовлеченность родителей в дела школы, наличие психологического контакта родителей с педагогами, наличие внимания и уважения к учащимся, психологической поддержки педагогов, а также учет степени предвзятости педагогов по отношению к детям. Кроме того, сюда вошли показатели доверия детей к педагогам, уровень взаимопомощи и поддержки среди одноклассников, а также проявление нетерпимости, физического и психического насилия со стороны одноклассников и более старших детей. В данный блок также входят 10 вопросов.

Оценка осуществляется по 7-балльной шкале, где 1 балл – минимальная выраженность, 7 баллов – максимальная выраженность признака. При этом наряду с прямыми имеются и обратные вопросы, которым при обработке приписывают противоположные баллы. Результат представляется в виде суммы данных по каждому компоненту и общему (суммарному) показателю (см. табл.1).

Таблица 1.

Уровни оценки образовательной среды

| № | Параметры среды | Уровни оценки | | |
|---|----------------------------|---------------|---------|---------|
| | | низкий | средний | высокий |
| 1 | Пространственно-предметный | 5–14 | 15–24 | 25–30 |
| 2 | Психодиактический | 10–29 | 30–49 | 50–70 |
| 3 | Социально-психологический | 10–29 | 30–49 | 50–70 |
| 4 | Суммарный показатель | 25–74 | 75–122 | 125–170 |

На основании экспертного опроса можно выделить особенности конфигурации образовательной среды школы/класса, которая представляет собой количественно выраженные показатели трех параметров и суммарную оценку среды в целом. Чем ниже уровень оценки параметра или суммарного показателя, тем больше угроз психологической безопасности младшего школьника содержится в образовательной среде.

Созданная нами методика экспертной оценки дает возможность в перспективе выйти на типологию образовательных сред.

Литература

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб., 2002.
2. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. – № 1. – С. 13–23.
3. Панов В. И. Психодиактика образовательных систем: теория и практика. – СПб., 2007.

**Принципы межгрупповой адаптации в организации
как основа возможной теоретической и прикладной
концепции обеспечения безопасности образовательной
среды в российских вузах**

Булгаков А. В.

Безопасность может быть максимально обобщенно классифицирована как физическая и психологическая безопасность [2]. В свою очередь **психологическая безопасность** может быть определена как состояние психологической защищенности, а также – способность человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия. Основными психологическими ресурсами являются: личностный потенциал, потенциал группы, потенциал организации образования. В тоже время являются важными вопрос или дилемма: управлять или манипулировать своей организацией, или делать и то и другое в каком-либо сочетании, пропорции, например, «золотой». Для решения вопроса целесообразным считаем использование разработанной нами концепции межгрупповой адаптации. Концепция определяется как концепция среднего уровня, имеющая как теоретическое значение для

развития психологической науки, так и прикладное, так как может быть использована для решения практических задач, включая проблему обеспечения психологической безопасности образовательной среды вуза [6].

Межгрупповая адаптация (МГА) представляет собой процесс оптимизации взаимодействия групп организации, характеризующихся соответствующими субкультурами, основу которых составляют мотивационные, когнитивные, эмоциональные, поведенческие и интегральные компоненты [3]. Критериями МГА являются:

I. Критерий адаптации групп к совместной деятельности в следующих показателях: 1) результат совместной деятельности групп; 2) адаптационный потенциал групп; 3) соответствие профессионально-должностных и социально-статусных требований своей группы потребностям и ожиданиям, мотивам, интересам других групп – мотивационный потенциал групп; 4) профессиональная приверженность.

II. Социально-психологический адаптационный критерий в следующих показателях: 5) соответствие организационной субкультуры взаимодействующих групп общей организационной культуре [4].

Нами обоснованы следующие взаимосвязанные психологические принципы межгрупповой адаптации в организации: главный принцип – принцип сопряжения амбивалентных подходов в изучении и управлении межгрупповой адаптацией; принцип иерархии – параллельной соподчиненности групп в организации; организационно-культурный принцип межгрупповой адаптации; эргономические принципы или принципы «русской модели управления организацией», цикличность. Раскроем подробнее содержание перечисленных принципов.

Принцип сопряжения амбивалентных подходов в изучении межгрупповой адаптации в организации несёт основную методологическую нагрузку в концепции МГА, является главным принципом. Выявлено, что всё многообразие понятий социально-психологической адаптационной проблематики в отечественной и зарубежной литературе в той или иной степени тяготеет к двум ведущим парадигмам, причём в различных классификациях эти уже ставшие традиционными парадигмы обозначаются по-разному: объективизм и субъективизм; «нормативная» (функциональная) и «интерпретативная» парадигмы. *Конструктивистская методология позволяет преодолеть антагонизм интерпретативного и нормативного подходов к межгрупповой адаптации, сопрячь их вместе, адекватно отразить сущность и многообразие свойств и проявлений.* В качестве инструмента сопряжения целесообразно использовать принцип дополнительности Нильса Бора и понятие амбивалентности Александра Ахиезера, который определяется «как фундаментальная логическая характеристика мышления, культуры (выделено А.Б.), нравственного идеала, всей человеческой жизнедеятельности» [1]. Это способность членов групп организации идеально и материально осваивать, осмысливать любое явление

межгруппового взаимодействия через дуальную оппозицию, постоянно искать пути формирования смысла через полюса этой оппозиции, находить смысл как фокус преодоления оппозиции, как меру снятия противоречия, соотнося, их друг через друга между полюсами. Амбивалентность межгрупповой адаптации – диалектический процесс, исключающих друг друга полюсов дуальной оппозиции, механизм их взаимного изменения, взаимодополнения, взаимопроникновения, механизм постоянного «переваривания» смысла через каждый из полюсов «осмысления», – переход между ними. При таком понимании управление МГА процессом и его трансформация в вузе на деле означают целенаправленную (либо стихийную) коррекцию в процессе межгруппового взаимодействия интерпретативных моделей с помощью поиска и внедрения в групповое и индивидуальное сознание новых социально значимых смыслов, интерпретативных моделей и нормативно-ценностных установок. Процедура адаптивной коррекции может осуществляться как в рамках социализации, так и с помощью группового и индивидуального целеполагания (самоадаптация). Разумеется, не меньшим адаптационным ресурсом приспособительной коррекции обладают СМИ, различные институты социализации и информационного воздействия целенаправленно навязывающие группам те или иные интерпретативные модели и смыслы, отражающие как реальные, так и вымышленные социально-психологические процессы и взаимодействия. Кроме того, в качестве результативного метода психологического воздействия на взаимодействующие группы в организации могут использоваться различные формы социально-психологических тренингов (номотетический, межгруппового ассимилятора, смысложизненных ориентаций, межгрупповых дебатов и т.д.), организуемых и проводимых психологами.

Принцип иерархии – соподчиненной параллельности групп в организации. В основе содержания данного принципа находится двойственность субъекта МГА: индивиды как члены своей и другой групп и в целом групп как отдельных субъектов. Так, например, номинальная иерархия построения вузовской организации, определяет и предопределяет жизнедеятельность всех групп вуза. В вузе существуют как группы с номинальным статусом – различные категории: студент, преподаватель, административно-хозяйственные сотрудники и др., так и группы – подразделения, имеющие свои задачи и включающие в себя, как правило, представителей всех этих категорий. Принцип иерархии – соподчиненной параллельности групп раскрывает МГА как процесс, отстаивающий целостность своей группы в ответ на внутреннюю угрозу разрушения группы под воздействием другой группы. При этом иерархия является изначальным условием, защищающим членов групп от подобного рода внешних факторов межгруппового взаимодействия, представляющих угрозу для целостности групп. МГА опосредуется механизмами групповой психологической защиты – межгруппового взаимопонимания на личностном и на групповом уровнях субъектности, выступая на каж-

дом из них в специфическом аспекте. Принцип иерархии – параллельной соподчиненности групп может сделать более понятной для управленцев саму постановку вопроса МГА в вузе. Так как зачастую изучаемая проблема идентифицируется ими в восприятии образа «факультета», «университета» как устоявшегося, достаточно четко определенного в своем функционировании механизма, системы, организма, где адаптационная проблематика приемлема лишь на межличностном или личностном уровнях. При этом межгрупповой уровень чаще определяется в ситуациях взаимодействия с представителями других факультетов, вузов, учредителем вуза.

Организационно-культурный принцип межгрупповой адаптации в организации образования вытекает из определения социально-психологической адаптации как изменения системы отношений в социальном или культурном плане [8]. Содержанием МГА процесса, во многом определяется результатом взаимодействия организационных субкультур адаптирующихся друг к другу групп организации. При этом для исследования МГА в вузе целесообразно использовать модернизированную модель конкурирующих ценностей К. Куинн и Р. Камерон [5], позволяющей проводить стандартизированные измерения организационной культуры в сочетании с методикой диагностики образовательной среды В. А. Ясвина [9].

Принцип цикличности в МГА в вузе служит свидетельством единства дискретности и континуальности целостного социально-психологического адаптационного цикла. Образно цикл межгрупповой адаптации можно представить как ряда этапов МГА в вузе, который структурно может включать в себя пять логических этапов единичного цикла: 1) фиксация группой информации о состоянии образовательной среды, 2) МГА ситуация, 3) барьеры социально-психологической адаптации, 4) стратегии МГА, 5) коррекция итоговых результатов МГА. При этом каждый последующий этап детерминирован предыдущим. Подчеркнем, что необходимость подобного структурного членения единого адаптационного цикла вытекает из нашего представления об относительном характере как промежуточных, так и конечных результатов МГА. Не менее значима для нас и гипотеза о неизбежной цепи повторных реадаптаций до тех пор, пока не будет получен удовлетворяющий группу адаптационный результат.

Эргономические принципы МГА или МГА принципы «русской модели управления организацией». Данные принципы выведены нами из анализа русской модели управления А. С. Прохорова [7]. Совокупность ее основных положений можно в традиции постмодернизма сконцентрировать в метафористической форме, своего рода визуальном образе изучаемого психологического явления.

Управление организацией (вузом) часто сравнивают с управлением парусником, идущим в бушующем море. Для того чтобы оценить, успешно ли он держит курс в конкретный момент времени, необходимо: во-первых, выяснить, нет ли у корабля течи; во-вторых, нет ли опасности, что его за-

хлестнет волна, правильно ли он расположен по отношению к волнам и течениям; в-третьих, нужно знать, куда он вообще движется, соответствует ли его курс хоть в какой-то степени выбранному направлению, позволяющему прибыть в порт назначения. При положительном ответе в формулируемой метафоре организация представляется как совокупность четырех типов субкультур в едином корпусе парусника. МГА между носителями этих культур вызывает социально-психологическую активность групп в формате подъема именно такого паруса, какой необходим, а возможно и дополнительного, резервного паруса. В результате факторы агрессивной внешней среды-стихии «наполняют паруса ветром», а организация-корабль специально дает крен на соответствующую субкультуру, что необходимо для быстроты движения, но не всегда безопасно. Управление МГА – подобно управлению парусом, когда шкоты то ослабляют, «потравливают», то натягивают, «выбирают». Организация в зависимости от ситуации «кренится» (опирается) то на одну, то на другую субкультуру. Важно совместить направление активности (выбрать нужную субкультуру) и нужный курс к цели, к решению поставленной задачи. Если процесс/результат МГА совпадает с целью организации, серьезных проблем практически не будет, если нет – используется известный маневр обмана ветра – факторов внешней среды – лавирование, т.е. зигзагообразное движение организации к цели. Внешние и внутренние условия, их сочетание определяют характер управления организацией. При этом взаимодействие колебательного развития организации с внутренней пульсацией (индикатор – социально-психологический климат) каждой из взаимoadaptирующихся групп может создать резонанс, способный как конструктивно усилить, так и деструктивно разрушить планируемые организационные мероприятия изменения, совершенствования или сохранения существующего положения организации. Особую функцию в предлагаемой метафоре выполняет группа руководителей (в вузе – ректорат). Ректорат действует не только по своему прямому управленческому предназначению (рулевое устройство), но и выполняет стабилизирующую роль (аналогично шверту, управляемому противовесу в нижней части киля, способного менять величину остойчивости парусника).

Принципы МГА составляют основу концепции МГА. Для решения проблемы обеспечения психологической безопасности образовательной среды вуза необходимо: 1) провести исследования психологической защищенности различных субъектов образовательной деятельности; 2) продолжить конкретизацию основных положений концепции МГА для различных образовательных организаций; 3) разработать программы обеспечения психологической безопасности образовательной среды в комплексном соединении с юридическими, организационными, социальными, медицинскими аспектами.

Литература

1. Ахиезер А. С. Методология социокультурных исследований переходных процессов (на материале России): Дис... д-ра философ. наук. – М., 1997.

Валиуллина Е. В.

2. *Баева Л. В.* Образование в XXI веке и проблемы социально-гуманитарного знания // *Философия образования.* 2007. – № 3 (20). – С. 88–94.
3. *Булгаков А. В.* Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации (по материалам экспериментального исследования на кораблях ВМФ России). Монография. – М.: МГОУ, 2006.
4. *Булгаков А. В.* Психология межгрупповой адаптации в военной организации: теория, методология, практика (на примере Военно-морского флота России). Монография. – М.: ВУ, 2006.
5. *Камерон К., Куинн Р.* Диагностика и изменение организационной культуры / пер. с англ. – СПб., 2001.
6. *Корчемный П. А.* Концепция межгрупповой адаптации в организации А. В. Булгакова как теория среднего уровня: области применения, результаты, перспективы. Вестник МГУ. Серия «Психологические науки». 2011. – №1. – С. 74–85.
7. *Прохоров А. П.* Русская модель управления. – М., 2002.
8. *Ребер А.* Большой толковый психологический словарь. – М., 2000.
9. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001.

Психологическое сопровождение кризисов профессионального самоопределения студентов (на примере Кемеровской государственной медицинской академии)

Валиуллина Е. В.

Профессиональное самоопределение представляет собой одну из ведущих форм самоопределения личности в целом, выступает как многокомпонентный и многоуровневый, непрерывный процесс поиска субъектом смысла в избираемой, осваиваемой и реализуемой профессиональной деятельности.

Процесс профессионального самоопределения осуществляется в ходе взаимодействия между личностью и ситуацией, когда люди выбирают, создают и изменяют ситуации, а ситуации участвуют в формировании личности.

Данной проблематике посвящены работы многих исследователей, таких как Е. И. Головаха [2]; Е. А. Климов [4]; И. С. Кон [5]; Н. С. Пряжников [9] и др.

Главными характеристиками профессионального самоопределения являются: принадлежность субъекту, динамичность, сознательность, самостоятельность. На реализацию профессионального самоопределения оказывают влияние ценностные ориентации личности, система ее представлений о себе и о профессии, отношение к профессии и людям соответствующей профессии.

Необходимой составляющей профессионального становления личности выступают кризисы профессионального самоопределения. В рамках концепции профессионального развития личности проведены исследования, раскрывающие психологические особенности кризисов профессионального самоопределения и факторов их детерминирующих.

Данная тематика отражена в работах Э. Ф. Зеера [3]; Е. А. Климова [4]; А. К. Марковой [7]; Э. Э. Сыманюк [10]; Л. И. Кунц [6]; Ю. П. Поваренкова [8] и др.

Под кризисами профессионального самоопределения понимают непродолжительные по времени периоды кардинальной перестройки профессионального сознания и структуры субъекта деятельности, сопровождающиеся изменением вектора профессионального развития [10, с.191].

На этапе вузовской подготовки встречаются следующие виды кризисов профессионального самоопределения: кризис учебно-профессиональных ориентаций, кризис выбора профессии, кризис профессиональных ожиданий и ненормативный кризис.

Индикаторами факторов, обуславливающих кризисы, являются объективные факторы: смена ведущей деятельности, изменение способа выполнения деятельности, изменение социальной ситуации и т.д. И субъективные факторы: социально-профессиональная активность, неудовлетворенность потребностями личности, стремление к саморазвитию, неготовность к профессиональному самоопределению и т.д.

Современное высшее медицинское образование, как и любое профессиональное образование, главной своей целью ставит реализацию профессиональной составляющей развития личности. Освоение системы основных ценностных представлений, характеризующих врачебную профессиональную общность, начинается с первых курсов обучения. Развиваются профессионально важные качества, начинает формироваться профессиональное самосознание, профессиональная пригодность, происходит овладение и принятие норм профессионального общения, понимание смысла профессии врача и причастности к ней.

Переоценка профессиональных намерений – характерная черта студентов, неуверенных в своем профессиональном будущем, может привести не только к снижению уровня профессиональной подготовки, но и к негативному отношению к проблеме профессионального самоопределения, что выражается в тревожности, безразличии, пассивному принятию профессиональных ролей [6, с.1].

Психологический дискомфорт, отрицательные эмоции, пассивное отношение к себе часто приводят к деструктивному профессиональному поведению [10, с.191]. Поэтому необходимо создавать оптимальные условия для преодоления уже возникших кризисов и психологические методы сопровождения профессионального самоопределения на этапе вузовской подготовки будущих врачей.

Божович Л. И. рассматривала психологическое сопровождение как совместное с обучаемым, определение его интересов, ценностей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни [1, с.428].

Традиционно к основным задачам психологического сопровождения относят: предупреждение возникновения проблем психологического характера; помощь и содействие в решении актуальных задач развития, обучения, социализации, коммуникации и пр.; психологическое обеспечение образовательного процесса; помощь в профессиональном самоопределении.

Психологическое сопровождение кризисов профессионального самоопределения будущих врачей на этапе вузовской подготовки обеспечивается взаимодействием профессорско-преподавательского состава и сотрудников психологической службы, в рамках изучаемых психолого-педагогических дисциплин, индивидуальной и групповой психодиагностической, консультативной, психологической коррекционной и, при необходимости, психотерапевтической работы.

Поставленная задача психологического сопровождения кризисов профессионального самоопределения студентов-медиков имеет комплексное значение и включает в себя:

1. Усиление лекционной и практической части учебных курсов психолого-педагогического блока, акцентирующее внимание на проблеме профессионального самоопределения и кризисов в его процессе;
2. Введение дополнительного спецкурса, посвященного психологической профилактике негативных последствий и деструктивных путей выхода из кризисов профессионального самоопределения;
3. Мониторинг Психологической службой вуза содержания профессионального самоопределения студентов и индивидуальная работа с лицами, переживающими кризис профессионального самоопределения.

Усиление лекционной и практической части учебных курсов психолого-педагогического блока, акцентирующее внимание на проблеме профессионального самоопределения и его кризисов, а также предполагает внесение элементов работы по развитию преподавателями субъектности студентов.

Учебный план вуза допускает наличие дисциплин «по выбору студента», факультативных или элективных курсов. Следующим направлением деятельности психолого-педагогического сопровождения по профилактике кризисов профессионального самоопределения будущих врачей на этапе вузовской подготовки является введение дополнительного спецкурса в программу обучения.

Спецкурс состоит из двух частей, в каждой предусмотрены лекционные, семинарские и практические занятия, а также самостоятельная работа студентов. Первая часть знакомит студентов с теоретическими основами психологии личностного и профессионального самоопределения. Вторая посвящена вопросам профилактики и конструктивного преодоления кризисов профессионального самоопределения.

Студенты, у которых в ходе мониторинга выявлялись переживания кризиса профессионального самоопределения, повышение уровня невротизации, определялось состояние внутреннего конфликта и т.д., получают помощь в рамках работы Психологической службы вуза.

Представленные формы работы по психологическому сопровождению кризисов профессионального самоопределения будущих врачей на этапе вузовской подготовки могут быть рекомендованы психологическим службам высших медицинских учебных заведений, преподавателям дисциплин психолого-педагогического блока.

Литература

1. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва: Директмедиа Паблишинг, 2008.
2. *Головаха Е. И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст]. – Киев: Наукова Думка, 1988.
3. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М.: Ось, 2005.
Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст]. – Ростов н/Д: Феникс, 2003.
4. *Кон И. С.* Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал, 1987. – № 4. – Т. 8. – С. 126–137.
5. *Куц Л. И.* К вопросу профессионального самоопределения студентов [Текст], 2008. Электронный ресурс – http://totem.edu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=378&Itemid=28
6. *Маркова А. К.* Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996.
7. *Поваренков Ю. П.* Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю. П. Поваренков. – М.: «УРАО», 2002.
8. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение [Текст]. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996.
9. *Сьманюк Э. Э.* Психология профессионально обусловленных кризисов [Текст]. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004.

Школьные антикризисные подразделения как фактор психологической безопасности образовательного пространства

Вознесенская И. Н., Ухалова Н. Г.

Множество действующих в современном обществе факторов объективно разрушают у людей ощущение безопасности – и в семье, и на работе, и в школе. Между тем, потребность в безопасности, являясь базовой, основанной на врожденном инстинкте самосохранения, сильнейшим образом влияет на все поведение человека. И очень часто главной причиной того, что в поведении окружающих раздражает, настораживает, пугает, удивляет, обижает – главной и, часто, единственной причиной – является именно фрустрация потребности в безопасности. При этом взрослый человек, личностно и социально зрелый, ответственный и компетентный, в состоянии осознать свои ощущения, проанализировать, с чем они связаны, отрефлексировать, как они повлияли на его поведение и взаимоотношения, и затем скор-

ректировать то и другое. Ребенок же в силу своей незрелости и неопытности зачастую способен лишь продемонстрировать нам разнообразные варианты бессознательного защитного поведения, порой довольно причудливые и небезобидные. Впрочем, и значительная часть взрослых ведет себя так же, а формы защитного поведения зависят от воспитания, общей культуры, личностных особенностей. Важно, что угроза безопасности приводит не только к ситуативным временным нарушениям поведения, систематически действующая угроза деформирует личностное развитие человека, разрушает психику, закрепляет деструктивные поведенческие модели. И особенно велики риски для детей и подростков, ведь их психика не достигла устойчивой зрелости, а личность еще не сложилась. Именно с такими детьми чаще всего обращаются за помощью родители и педагоги к психологам. Именно такие дети дают нерадостную статистику правонарушений, наркомании, бродяжничества, нервных срывов и школьной тревожности.

И именно поэтому эта проблема оказалась в фокусе внимания специалистов-практиков Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков города Рязани, руководителей и педагогов нескольких рязанских школ и ученых Рязанского государственного университета. Как взяться за благородное и вместе с тем бесконечно сложное дело повышения уровня психологической безопасности в школьной среде? Ведь отвечают за это все участники образовательного процесса, в первую очередь администрация, педагоги. Все и, вместе с тем, никто конкретно. Для достижения поставленной цели нужна определенная движущая сила, и такой силой может стать специально созданное школьное подразделение, которое займется предотвращением и, при необходимости, преодолением кризисных ситуаций, повышением психологического комфорта и благополучия участников образовательного процесса. В 2007 году начался городской эксперимент, направленный на обеспечение психологической безопасности образовательного пространства посредством организации школьных антикризисных подразделений. Для реализации эксперимента объединили свои усилия Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков, Институт психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета и пять общеобразовательных школ города.

Важнейшей составляющей успеха любого психолого-педагогического эксперимента и, тем более, по такой мало разработанной теме, является развитие компетентности участников эксперимента в соответствующей сфере – подготовка координаторов, педагогов, специалистов, чему послужила серия обучающих семинаров, а также деловая игра «Основные проблемы обеспечения психологической безопасности образовательной среды», тренинг для координаторов, педагогов и специалистов «Мотивация и целеполагание участия педагогов в деятельности школьных антикризисных подразделений», деловая игра «Моделирование деятельности школьных антикризисных подразделений».

Важными результатами такой работы стали осознанная мотивация педагогов-экспериментаторов (при этом происходит и отсеивание людей с внеш-

ними краткосрочными мотивами) и обретение собственных личностно-значимых смыслов экспериментальной работы. Это привело к смене позиции «скажите, что надо делать, и мы вам сделаем, если уж это так нужно нашему директору», на позицию «надо разобраться, что в нашей школе действительно нужно и можно сделать, и понять, как этого добиться» – то есть смена позиции пассивно-репродуктивной на активно-исследовательскую позицию. Не менее важный результат этого этапа эксперимента – сплочение команды антикризисного подразделения в каждой школе.

Проведенные на следующем этапе исследования (использовалась методика «Выявление интегрального показателя психологической безопасности образовательной среды» И. А. Баевой) обнаружили картину внешне довольно благополучную, но внутренне противоречивую, что говорит о выраженном стремлении к социально одобряемым не только ответам, но и собственным мыслям, впрочем, поведенческий компонент указывал на реальную картину: наименьшая удовлетворенность взаимоотношениями с учителями, возможностью обратиться за помощью, выступить с инициативой, надеждой на учет личных проблем; не так высок уровень защищенности, как хотелось, а ведь немало детей, которым только школа и могла бы дать это ощущение – от семьи и ближайшего социума им ждать этого не приходится.

Опираясь на данные диагностических исследований, наблюдения и опыт, участники школьных антикризисных подразделений признали основными рисками и угрозами безопасности в школе:

- деструктивные конфликты,
- распространенность нетерпимого, отвергающего отношения,
- педагог в состоянии эмоционального выгорания.

Приоритетными на практическом этапе эксперимента стали такие направления профилактической работы как развитие толерантных отношений в школьной среде, предупреждение выгорания педагогов, формирование конструктивного поведения в конфликтных ситуациях. И это оправдано, так как масштабные экстремальные ситуации случаются по счастью редко, но зато повседневные, становящиеся привычными так называемые «мелочи» разрушают ощущение безопасности у школьников, учителей и родителей.

Вся эта деятельность достаточно органично вписывается в общую систему учебно-воспитательной работы школы, а специальная подготовка, которую получили участники эксперимента, помогает им грамотно представлять необходимые психологические акценты. Но даже самая совершенная система профилактики не в состоянии уберечь образовательное учреждение от кризисных ситуаций – такова объективная реальность. Это не умаляет значимости профилактического блока деятельности школьных антикризисных подразделений, но делает необходимым разработку и внедрение кризисного блока, направленного на минимизацию негативных психологических последствий ситуаций кризисного характера. Поэтому участниками эксперимента было разработано нормативное и информационно-

методическое обеспечение действий в сложных ситуациях, которых в жизни немало: смерть близкого, распад семьи, тяжелая болезнь, несчастная любовь, попытки суицида, предательство друга, гибель одноклассника, техногенные или природные катастрофы, теракт.

В настоящее время участники эксперимента не только сами значительно продвинулись в осмыслении задач антикризисных подразделений и содержания их деятельности, что позволяет им достаточно успешно работать над повышением уровня психологической безопасности в своих школах, профилактикой и преодолением кризисных ситуаций, но и активно привлекать внимание всего педагогического сообщества к этой весьма актуальной и важной теме. Дни открытых дверей в антикризисных подразделениях для педагогов, городские семинары для руководителей, сборники методических материалов – все это способствует распространению успешного опыта участников школьных антикризисных подразделений. Что является главными результатами эксперимента уже сегодня? Прежде всего, формирование педагогического сообщества, понимающего ценность психологической безопасности, способного активно влиять на различные показатели школьной среды и готового это делать, объединяя усилия с детьми и родителями.

Литература

1. *Амбрумова А. Г., Тихоненко В. А.* Диагностика суицидального поведения. – М., 1980.
2. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании. – М., 2002.
3. *Баева И. А., Бурмистрова Е. В., Лактионова Е. Б., Рассоха Н. Г.* Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство. – М., 2006.
4. *Вознесенская И. Н.* Актуальные направления работы по созданию психологически безопасного образовательного пространства. – Рязань, 2011.
5. *Вознесенская И. Н.* Организация школьных антикризисных подразделений как средство создания психологически безопасного образовательного пространства. – Рязань, 2009.
6. *Вознесенская И. Н.* Основные направления деятельности школьных антикризисных подразделений по укреплению психологической безопасности образовательной среды. – Рязань, 2010.
7. *Вознесенская И. Н.* Преодоление кризисных ситуаций и их последствий в школе: роль школьных антикризисных подразделений. – Рязань, 2010.
8. *Вознесенская И. Н.* Психологическая безопасность образовательного процесса и компетентность его участников в разрешении конфликтных ситуаций. – Рязань, 2009.
9. *Дмитриевский В. А.* Психологическая безопасность в учебных заведениях. – М., 2002.
10. *Зайчиков В. М.* Деятельность Антикризисного подразделения Центра психолого-медико-социального сопровождения: основные задачи и перспективные направления. – Рязань, 2010.
11. *Зайчиков В. М.* Организация специализированного уровня психологической помощи в кризисной и посткризисной ситуации. – Рязань, 2011.

12. *Зиновьева М. В.* Психолого-медико-социальное сопровождение эмоционального состояния детей и подростков в постэкстремальный период. – М., 2007.
13. *Ромек В. Г., Контарович В. А., Крукович Е. И.* Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – СПб., 2007.

Безопасность образовательной среды в детском доме

Гейденрих Л. А.

Ростовский областной центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции (ОЦППРиК) занимается оказанием практической помощи детям, испытывающим трудности в процессе обучения и развития, находящимся в неблагоприятных жизненных условиях, их родителям и специалистам, работающим с такими детьми.

Одним из приоритетных направлений деятельности ОЦППРиК является оказание психосоциальной помощи воспитанникам и специалистам детских домов Ростовской области. Большинство воспитанников детских домов – дети из неблагополучных семей. Жестокое обращение, издевательства, физическое и сексуальное насилие нередко имеют место в жизни этих детей до их поступления в детский дом.

Это определяет необходимость создания образовательной среды в детском доме, способствующей их развитию, социальной адаптации и реабилитации.

Образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития ребенка. По мнению многих авторов, признаком хорошей среды может являться психологическая безопасность, которая позволяет личности раскрыться и реализоваться.

Баева И. А. под психологической безопасностью понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников (1).

Все это определило задачу организации мониторинга безопасности образовательной среды в детских домах области.

В качестве параметров обследования были выделены: взаимоотношения и удовлетворенность образовательной средой; защищенность (отсутствие/наличие в образовательной среде элементов психологического насилия); эмоциональное состояние (нервно-психическое состояние, уровень тревожности, уровень активности); пространственно-предметные характеристики безопасности образовательной среды (оформление общих и подсобных помещений, спален, вывесок, наличие информации о членах детского дома).

Исследование проводилось с использованием следующих психологических методик: анкеты для воспитанников и сотрудников, анкета для оцен-

ки пространственных характеристик безопасности образовательной среды, тест Люшера, Цветовой тест отношений (ЦТО).

В исследовании приняли участие 330 воспитанников и 122 сотрудника из 12 детских домов Ростовской области.

Результаты исследования показали, что большинство воспитанников и сотрудников удовлетворены и позитивно оценивают свои взаимоотношения с сотрудниками и детьми, позитивно относятся к детскому дому, воспитанникам и сотрудникам. Дети более позитивно оценивают свои отношения с сотрудниками и в большей степени удовлетворены своими отношениями с сотрудниками, чем с другими детьми.

Удовлетворенность взаимоотношениями воспитанников зависит от возраста детей и времени пребывания в детском доме. С возрастом детей удовлетворенность отношениями с сотрудниками и воспитателями снижается, а с другими детьми – повышается. Наименее удовлетворены взаимоотношениями с другими детьми учащиеся начальных классов и дети, находящиеся в детском доме от одного года до 3 лет.

Небольшая часть детей (6 %) отмечают, что у них нет друзей в детском доме. Время пребывания воспитанников в детском доме способствует появлению близких друзей.

В меньшей степени удовлетворены своими взаимоотношениями с детьми воспитатели и сотрудники, работающие в детском доме от одного года до 3 лет. Наименее удовлетворены своими отношениями с коллегами сотрудники, работающие в детском доме менее одного года.

Эмоциональное состояние у большинства детей и сотрудников благополучное и удовлетворительное. Высокий и повышенный уровень возбуждения характерен для большинства детей (78 %) и почти половины сотрудников (45 %).

Воспитанники и сотрудники отмечают, что в их детских домах происходят следующие случаи насилия: публичное унижение детьми друг друга, конфликты и драки между детьми, неуважительное отношение детей к воспитателям. Частота возникновения обозначенных случаев в детских домах низкая, по мнению детей и сотрудников, это происходит «редко».

Большинство воспитанников имеют в детском доме тех, кому доверяют и обращаются за помощью и защитой в сложных, конфликтных и угрожающих ситуациях. Для большинства детей это воспитатели и другие дети. Но, небольшая часть детей (5 %) никому не доверяют и не обращаются за помощью в сложных ситуациях.

Степень соответствия восприятия ситуации детьми и сотрудниками высокая. Восприятия ситуации в детском доме в отношении случаев психологического и физического насилия в основном совпадает. И сотрудники, и дети отмечают, что в детском доме имеют место конфликты, драки между детьми, публичное унижение детьми друг друга, публичное унижение детей воспитателями.

Сотрудники, чаще, чем воспитанники, отмечают, что в детском доме бывают конфликты, драки между детьми, случаи неуважительного отношения

детей друг к другу и к сотрудникам. Сотрудники реже, чем воспитанники, отмечают, что в детском доме бывают случаи физического насилия по отношению к детям со стороны сотрудников, случаи неуважительного отношения сотрудников друг к другу

Точность понимания детей сотрудниками средняя. Сотрудники точно оценивают настроение детей, насколько уверенно дети чувствуют себя в детском доме, определяют любимые, безопасные и комфортные места детей в детском доме, недооценивают степень удовлетворенности детей взаимоотношениями с как сотрудниками, так и с другими детьми, недостаточно адекватно определяют, что нравится детям в детском доме, кому дети доверяют и обращаются за помощью и защитой в сложных, конфликтных и угрожающих ситуациях.

Детские дома имеют более высокие показатели предметной среды по таким параметрам как оформление спален, общих помещений. Часто туалетные комнаты оборудованы лучше для сотрудников, чем для детей. Вывески во многих детских домах имеют официально-формальный характер. Представлены фотографии, творческие работы большинства, но не всех детей.

Проведенное исследование позволило определить необходимые меры для повышения уровня безопасности образовательной среды в детских домах области:

1. Проведение психолого-педагогической работы с воспитанниками детских домов, направленной на коррекцию взаимоотношений детей, предупреждение случаев насилия (психологического и физического) в их среде.
2. Организация и проведение групповых занятий для детей и сотрудников по регуляции эмоционального состояния, для снятия повышенного возбуждения.
3. Проведение мероприятий (групповых и индивидуальных консультаций, семинаров, тренингов), направленных на улучшение психологического климата в коллективе и повышение психологической компетентности сотрудников детского дома (воспитателей), способствующих их лучшему пониманию детей.
4. Оформление и оборудование детских домов с учетом пространственно-предметных характеристик безопасности образовательной среды.

Литература

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании. – СПб., 2002.

Стрессирующие факторы личностного развития детей в современной системе образования и воспитания

Данилков А. А.

В последнее время все большую актуальность в системе современного образования России приобретает проблема психологической безопасности детей. Речь идет о стрессирующем воздействии различного рода фак-

торов при нахождении детей в различного рода образовательных и воспитательных учреждениях. Особое место в перечне этих учреждений занимает школа и детские оздоровительные лагеря – учреждения, которые ребенок очень часто посещает помимо своей воли и желания. Школа – это «неминуемая неприятность, растянутая во времени» (как охарактеризовал её один из старшеклассников), а, следовательно, изначально вызывающая повышенный уровень ситуативной тревожности. Детский же лагерь для многих детей также является нежелательным в силу определенных причин и служит местом, где ребенок переживает ряд негативных эмоций, переживаний, стрессующих моментов и т. д.

И действительно, очень много исследователей в последние два-три десятилетия отмечают то, что достаточно большое количество детей рассматривают школу как место, где они переживают негативные эмоции. Связаны эти переживания с различными явлениями школьной жизни: со сверстниками и их поведением, с отношением к самим детям как со стороны других детей, так и учителей, с «инновационными» программами обучения и т.д. Все эти факторы вызывают, по мнению исследователей (Г. А. Жук, 1989; Т. Ю. Андрущенко, 1993; В. А. Крутецкий, 1976; М. М. Рыбакова, 1990; В. Е. Каган, 1984 и др.) формирование и развитие тревожных состояний в структуре личности школьника, а, следовательно, негативно влияют на их личностное развитие.

Каковы же механизмы формирования данных явлений, причины их возникновения и формы проявления тревожности? На первых этапах поступления ребенка в школу на смену сложившимся формам жизнедеятельности ребенка приходят новые. Игра заменяется учением, необходимо приспособляться к новым требованиям, режиму. Тревога ребенка по поводу своего соответствия этим требованиям, своих способностей и возможностей занимает едва ли не центральное место его внутренней психической жизни. Данные эмоциональные переживания очень часто приводят к возникновению широкого спектра психосоматических заболеваний у детей-первоклассников: желудочно-кишечный тракт, сердечно-сосудистая система, эмоциональная сфера – все они подвержены негативному действию тревожности. Характер этой тревожности – ситуативен. Именно в этом возрасте исследователи отмечают у детей резкий рост тиков и тикообразных движений.

Эти тики имеют свое название – *временные расстройства в виде тиков*. Одиночные или множественные двигательные или голосовые тики, проявляющиеся по много раз в день. Время проявления не более 12-ти месяцев. Быстро проходящие тикоподобные привычные движения или нервно-мышечные подергивания встречаются у детей довольно часто. По разным данным, Г. И. Каплан и Б. Дж. Сэдок определяют, что от 5 до 24 % детей школьного возраста переносили эти расстройства. Временные тики, скорее всего, имеют и органическое, и психогенное происхождение. Средний возраст появления тиков – 7 лет.

Наиболее часто встречающиеся тики, выделяемые различными специалистами, можно условно разделить на: лицевые, связанные с руками, связанные с телом и ногами, связанные с дыханием и органами пищеварения.

Кстати, очень интересно то, что данные тики исследованы нами в условиях детского лагеря. Они возникают у большинства детей-новичков, попавших в новые для них условия (новая обстановка, новые дети, новые взрослые, новая деятельность и т. д.). В большинстве случаев временные тики не прогрессируют и со временем либо уменьшаются, либо исчезают совсем. Но следует отметить, что основной причиной их возникновения является повышенный уровень ситуативной тревожности, который имеет социальную природу, подкрепленную физиологическими особенностями индивида.

Фролова Н. В. (1995) отмечает, что школьная тревожность возникает как реакция на столкновение ребенка с требованиями обучения и невозможностью их освоить. Причинами могут также выступать школьные и домашние санкции морального и физического характера, неблагополучие в общении со сверстниками, неуверенность в себе, чувство неполноценности, дискомфорт в общении с учителем. Повышенный уровень тревожности, отмечает автор, характерен для периода поступления ребенка в школу.

По нашему мнению, повышенный уровень тревожности в период поступления ребенка в школу – нормативное явление его психического развития. Вопрос заключается только в том, каким образом научить ребенка справляться с этой тревожностью (научить ли его регулировать свои состояния, избегать тревогеновых ситуаций, оценивать их не как потенциально опасные, а как конструктивные?). Данные способы избегания тревожности осложнены возрастной особенностью детей-первоклассников. Их развитие не позволяет взрослым применять способы научения избеганию тревожности, принятые в более старших возрастах. Именно в силу этого необходимо наряду с психологическими средствами избегания (регуляции) тревожности в этом возрасте, применять и *педагогические* средства.

К таким средствам мы относим коммуникативно-деятельностные технологии работы как с отдельными детьми, так и с целыми классными коллективами (коммуникативные игры, командообразующие дела, коллективно-творческую деятельность, event-технологии, совместную творческую деятельность, элементы социально-психологического тренинга, педагогическую анимацию).

Очень интересно, что ряд исследователей рассматривают формирование и развитие школьной (учебной) тревожности в рамках проблемы психогенной школьной дезадаптации (В. Е. Каган, 1984; Б. И. Кочубей и Е. В. Новикова, 1988). Дезадаптация проявляется как психогенные реакции, заболевания и формирования, нарушающие субъектно-объектный статус ребенка в школе и семье и затрудняющие процесс обучения и воспитания. В данном случае речь идет не только о нарушении личностного развития ребенка, но и на формирование его субъектности, что очень актуально для подростков. Развитие психогенной школьной дезадаптации связывают со следующими факторами:

1. Процесс обучения сам по себе является психотравмирующим фактором. Школьные нагрузки и требования часто избыточны и непосильны. Но это, с одной стороны, является стимулирующим моментом. Учение и развитие личности наилучшим образом протекают не тогда, когда тревожность близка к нулю, а когда она находится на оптимальном уровне, и когда ребенок обучен адекватным способам борьбы с ней (Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова, 1988).
2. Неразрывная связь младшего школьника с личностью и поведением учителя. Доминирование в этот период отношений «ученик – учитель» отмечают Л. И. Божович (1968), Г. М. Бреслав (1990). Особое положение учителя в социальной ситуации младшего школьника предопределяет его исключительный авторитет. Соответствовать требованиям для того, чтобы понравиться учителю – это одна из основных внутренних задач многих детей в этом возрасте. Тревога по этому поводу вызывает часто не совсем адекватное поведение ребенка, доходящее до подражания, желания угодить учителю, полностью соответствовать его требованиям.
3. Врожденная и конституциональная уязвимость центральной нервной системы ребенка. Чем больше такая предрасположенность, тем меньшей силы средовые влияния требуются для возникновения невротических реакций.
4. Личностные особенности родителей, нарушение отношений и неправильное воспитание в семье.

Завершая рассмотрение проблемы психогенной школьной дезадаптации, нельзя не привести точку зрения Е. В. Новиковой, отмечающей, что причиной возникновения психогенных школьных нарушений являются не сами промахи в учебной деятельности младшеклассников, а их переживания по поводу этих промахов. Эти психотравмирующие ситуации и неблагоприятные условия, действуя в довольно долгий промежуток времени, могут стать базисом для патологического развития личности (В. В. Лебединский, 1985). В большинстве случаев это приводит к поведенческим расстройствам, изменениям характера, эмоциональным кризисам, стойкой депрессии, соматическим заболеваниям, имеющим психологическую природу.

Если же рассматривать данные проблемы в жизни детей более старшего возраста, то к имеющимся стрессирующим факторам и причинам возникновения (не зависимо школа это или детский лагерь) прибавляются и другие. В первую очередь, это факторы межличностного взаимодействия, коммуникации между детьми, между детьми и взрослыми. Если в детском коллективе отсутствует благоприятный психологический климат, если отношения между детьми или отношения взрослых к детям имеют негативные или асоциальные оттенки, то ребенок в данном коллективе испытывает явный дискомфорт. Эти негативные эмоциональные состояния приводят к нежеланию детей посещать школу, к различным «уходам» (например, в болезнь), к различного рода аддикциям (курение, алкоголь, наркотики, лудомания и

т. д.), о чем указывают Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриева. Очень часто возникает ситуация, когда ребенок, чувствуя безвыходность своего положения, условно принимает ценности таких коллективов и отношения, сложившиеся в нем. В данном случае он просто приспосабливается, мимикрирует, что не означает полной его адаптации, но в любом случае оказывает негативное влияние на развитие его личности.

Существует еще один момент, который влияет на личностное развитие современных детей и является объективным. Исследователи отмечают, что в последнее время в связи с изменившимися условиями жизни и негативными явлениями в сфере социальной защищенности личности возникает культ личностных достижений и успеха (так называемый культ «рацио»), соответствия самым высоким стандартам (социальным, интеллектуальным, физическим и т. д.). Культ «рацио» возносится до степени сверхценной значимости для человека. Осознание того, что на каком-то этапе жизни, в определенных ситуациях ребенок может не соответствовать им, приводит к мучительному ожиданию возможного неуспеха и неудач в среде сверстников, сопровождающемуся низким порогом возникновения тревоги. Современные атрибуты успешного человека (дорогой мобильный телефон, айпод, «навороченный» компьютер, ноутбук и т. д.), рассматриваются ребенком как крайне необходимые для формирования его социального статуса.

В данном случае мы видим смещение ценностных приоритетов современных детей. Оно в свою очередь вызвано реалиями информационной цивилизации. А это ещё один фактор, влияющий на личностное развитие современных детей. Реалии этой цивилизации таковы, что у каждого из нас есть свое личное информационное пространство. Оно находится не около нас как личности или телесной субстанции, а за пределами тела – в виртуальном мире. Так же как и личностно-интимное пространство, эта сфера человеческого бытия очень тщательно оберегается нами, хотя некоторые люди стремятся «выложить» в это пространство достаточно интимную информацию. Несмотря на то, что данное пространство любого человека доступно практически для каждого желающего, в отдельные его сферы и уголки допускаются только особо приближенные люди.

Все усиливающийся ритм жизни, динамика развития событий вокруг каждого из нас, бешенные информационные потоки, всеобщие «телефонизация», «интернетизация» и «телевизоризация» – все это приводит к очень печальным последствиям. И мы, и наши дети очень быстро научаются псевдообщению: интернет-форумы, СМС-сообщения, блоги, «Живой журнал» и прочие явления информационного мира заменяют живое человеческое общение. В большинстве из этих форм общения «размывается» живой человек как объект и субъект общения. На основной план выходят средство и предмет общения. Привычка эта порождает ещё более печальное явление – дети все больше перестают общаться непосредственно друг с другом: один на один или с группой сверстников. Да и предмет общения зачастую оставляет желать лучшего.

С точки зрения психологии общения (да и с общечеловеческой точки зрения) люди все более отдаляются друг от друга: меньше времени проводят в разговорах, уделяют времени беседам друг с другом, своими детьми. Уходят такие необходимые атрибуты общения как взгляд, прикосновение, мимика, жесты и т. д. На смену им приходят символы, знаки, «сетевые» речевые обороты и т. д. Вслед за этим происходит не только межпоколенное дистанцирование, удаление друг от друга и общества, но и внутриспоколенное дистанцирование. Это парадокс современности: информации и общения становится все больше, они приобретают все новые и новые формы, а удовлетворенности от общения – все меньше. Нарушение живых связей в общении приводит к изменениям в психике человека (что уж говорить о детях!): психологический дискомфорт, эмоциональная нестабильность, невротизация – всё это последствия возникновения глобальной тревоги, вызванной вышеперечисленными явлениями и занимающей все большее место в жизни каждого из нас. Уже необходимо говорить о глобальном общечеловеческом конфликте: между вышеназванными последствиями информационной цивилизации, вызванном шквалом информации и ментальной необходимостью глубины и проникновенности человеческого общения.

Данный конфликт очень остро проявляется у подрастающего поколения. Он накладывается на особенности определенных возрастных групп детей и наиболее ярко выражен у подростков и юношества. Дело в том, что, по мере своего взросления ребенок вынужден вступать во взаимоотношения все с большим количеством людей. Расширяется не только круг общения, но и способы и формы этого общения, изменяется его содержание. Кроме близких родственников и друзей он неизбежно общается с другими взрослыми, сверстниками, детьми младших и старших возрастов. По мнению Е. Б. Ковалевой (1998), в подростковом возрасте вероятность возникновения тревожных ситуаций увеличивается пропорционально расширению сферы общения и сферы деятельности, в которые постепенно включается ребенок. Тем не менее, общение современных детей становится все более поверхностным не только среди сверстников, но и в семье, в других социальных институтах. Смысловая составляющая этого общения все чаще сводится к обиходным: «Как дела?» – «Все в порядке». Именно эти особенности подростничества усиливаются названными последствиями информационного общества и приводят к весьма печальным последствиям.

Как одно из условий, усугубляющих данный конфликт, многие психологи и педагоги, занимающиеся исследованием процессов, происходящих в школе, выделяют несформированность коллективистского начала в школьных классах или других детских сообществах. Дети все менее приспособлены жить в коллективе, эффективно взаимодействовать со сверстниками, работать на командный успех. А от этого страдает психологический климат детских коллективов, мироощущение каждого отдельного ребенка, его эмоциональное благополучие и успешность усвоения знаний, умений, навыков. Эффективному общению, жизни в коллективе, командной деятельности необхо-

димо обучать! Ведь в позитивно направленном детском коллективе со сформированным коллективистским началом, развитой системой взаимопомощи все эти неприятные моменты переживаются гораздо легче и не приводят к тяжелым негативным последствиям, к личностным деформациям.

Ещё один важный фактор возникновения личностных деформаций лежит в специфическом сегменте современного образования и воспитания – семье. Мы относим этот институт к глобальной системе образования. Справедливости ради стоит сказать, что мы рассматриваем только возможное влияние семьи на возникновение и развитие тревожности её влиянии на личностное развитие ребенка, т.к. доказанных фактов, проведенных в рамках специальных законченных исследований нами не обнаружено. В силу этого обстоятельства мы позволим себе встать на точку зрения ряда авторов (Г. В. Майер, 2003; Г. И. Каплан и Б. Дж. Сэдок, 1994; Э. Берн, 1992 и др.) и высказать свои предположения относительно этого вопроса. Данное предположение основывается на многолетних собственных наблюдениях автора и материалах, изложенных в ряде научных статей и монографий.

В частности, в статье «Генетические факторы» Г.Майер (2003) отмечает, что часто обнаруживаются внутрисемейные сходства различных психических расстройств (в т.ч. и тревожных). Два или более члена семьи чаще, чем другие, демонстрируют похожую выраженность расстройств, чем два или более индивида в нормальной популяции (не являющиеся родственниками). В этой связи возникают закономерные вопросы:

1. Можно ли идентифицировать и выделить типы поведения и паттерны расстройства, сходные у членов семьи. Какова степень этого сходства?
2. Какие компоненты участвуют в данном семейном сходстве (генетические и не генетические компоненты как причинные условия)?
3. Какие механизмы, обусловленные детерминирующими генами, участвуют в развитии фенотипа?
4. Какие социальные (в данном случае внутрисемейные) факторы влияют на развитие данных расстройств?

Отвечая на первый вопрос, можно прибегнуть к наблюдениям за многопоколенными семьями, в которых одинаковые черты тревожного поведения (как типа поведения) встречаются, практически, в каждом поколении. Нами явно не отслежено, по каким линиям (материнским или отцовским) происходит повторение, но то, что оно встречается достаточно часто – это очевидно. Степень этого сходства достаточно высока и варьируется только от особенностей типа темперамента того или иного члена семьи.

Второй вопрос представляет достаточную трудность, но имеет подтвержденные данные молекулярной генетики. В частности, по мнению специалистов, 23 пары хромосом представляют совокупность всех наследуемых факторов и задатков, содержащихся в клеточных ядрах (геном). В настоящее время доказано наличие генетической вариабельности в ДНК. Поскольку ДНК идентична во всех соматических клетках одного человека, всю генетическую информацию можно извлекать даже из ядер периферийных клеток. Варианты

одного и того же гена могут, таким образом помочь в объяснении вариабельности признаков и состояний. Именно изучение интериндивидуальной изменчивости признаков и состояний (фенотипов) средствами биохимической и биометрической генетики может дать ответ на интересующий нас вопрос.

В этом плане интересным представляется то, что психологические переменные тоже можно понимать как фенотипы: это и относительно стабильные во времени свойства (например, личностные признаки), и наступающие время от времени, нередко, интермиттирующие состояния (например, эпизоды болезни). По мнению Г. Майера, неслучайное частое проявление одного признака (или похожих признаков) в семье может быть обусловлено:

- 1) генетическими причинами, т.е. определенные свойства гена повышают вероятность проявления какого-либо признака;
- 2) факторами семейного окружения, которые неслучайно часто влияют на членов одной и той же семьи;
- 3) суммарным взаимодействием или взаимодействием между семейными причинами (1 и 2); это можно предположить для большинства неорганических психических заболеваний и расстройств. На проявление поведения могут влиять три типа взаимодействия:
 - *пассивное взаимодействие*. Если члены семьи живут вместе, то не только генетическая вариантность, но и характеристики семейного окружения у них общие; генетические факторы и факторы окружающей среды ассоциированы друг с другом, и эта ассоциация передается в семье;
 - *реактивное взаимодействие*. Генетически обусловленное поведение кого-то из членов семьи (идентифицированного случая) индуцирует реакции у связанных с ним лиц. Это, в свою очередь, воздействует на идентифицированный случай. Следовательно, эта реакция представляет собой фактор окружения, который передается генетически;
 - *активное взаимодействие*. Некоторые генетические диспозиции могут мотивировать носителя гена к созданию определенных окружающих условий.

Рассматривая эти положения, мы частично ответили на третий вопрос о механизмах, обусловленных детерминирующими генами, участвующими в развитии фенотипа. Тем не менее, автор считает, что «эмпирически подтвержденных моделей семейной и генетической передачи тревожных расстройств у нас на сегодняшний день нет. Но очень вероятно, что генетический компонент передается через один-единственный ген. Исследования генетического сцепления и ассоциаций при тревожных состояниях, проведенные к настоящему времени, пока не дают никакой информации о казуальных или способствующих генах» (Майер).

Изучив социальные (в нашем случае – внутрисемейные) факторы, влияющие на развитие тревожных расстройств, мы выделяем следующие:

- индивидуальные психологические особенности семейного окружения;
- особенности взаимоотношений между членами семьи;

- особенности воспитания (в т.ч., и тип семейного воспитания);
- религиозные, культурные, национальные особенности членов семьи (в том числе, наличие установок и стереотипов, присущих этим особенностям);
- особенности поведения членов семьи;
- наличие других детей в семье и особенности отношения к ним;
- традиции отношения к детям, принятые в данной семье;
- многопоколенность семьи;
- материальное благополучие семьи и степень уверенности старших в завтрашнем дне.

Таким образом, можно с определенной долей уверенности сделать предположение о том, что развитие тревожности у детей в семье обусловлено данными факторами и может протекать по нескольким возможным вариантам:

1. Передача тревожности на генном уровне (наследственный вариант развития тревожности).
2. Неосознанное подражание ребенка поведению взрослых членов семьи, имеющих высокий уровень тревожности.
3. «Научение» тревожности: влияние на ребенка, заключающееся в его «научении» взрослыми членами семьи идентифицировать достаточно широкий диапазон ситуаций как опасных для жизни, здоровья, личности. Данную тревожность можно назвать внушенной.
4. Недостатки и перекосы воспитания, имеющиеся в семье (от жесткой требовательности до гиперопеки).

В качестве вывода необходимо отметить, что отслеженные нами и такие разноплановые тенденции в современной системе образования и воспитания приводят к весьма печальным последствиям. А именно к нарушениям личностного развития и формирования субъектности. На наш взгляд, личностный рост ребенка, психолого-педагогическое сопровождение его развития, смыслообразование, ценностный потенциал и целеполагание личности – это те современные направления образования и воспитания, которые актуальны в настоящее время. Необходимо использовать личностно-ориентированные технологии и методы в работе с детскими коллективами. А через коллектив влиять на каждого из его членов – отдельного ребенка. Ориентиром в данном направлении являются положения ряда психологов о том, что регулирующее воздействие и психологическая помощь, сформированная субъектность личности, в конечном счете, должны обеспечить ребенку личностный рост (К. Рудестам, С. Л. Братченко, Е. Б. Ковалева, С. А. Вадмаев, И. В. Вачков и др.). В этом огромная роль должна принадлежать разработанному и применяемому в практике коммуникативно-деятельностному подходу.

Литература

1. *Вадмаев С. А.* Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. – М.: Изд-во «Магистр», 1997.
2. *Берн Э.* Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. – СПб.: МФИН, 1992.

Дарвиш О. Б.

3. *Божович Л. И.* Избранные психологические труды: Психология формирования личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.
4. *Данилков А. А.* Ситуативная тревожность у детей: возникновение и генезис, диагностика и опыт преодоления: монография. – Новосибирск: Твердый знак, 2006.
5. *Дмитриева Н. В., Короленко Ц. П.* Психоанализ и психиатрия: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003.
6. *Каган В. Е.* Психогенные формы школьной дезадаптации // *Вопр. психологии*, 1984. – № 4.
7. *Каплан Г. И., Сэдок Б.Дж.* Клиническая психиатрия. – М.: Медицина, 1994.
8. *Новикова Е. В.* Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков / Проблемы психодиагностики обучения и развития школьников. – М.: 1985.
9. *Рудестам К.* Групповая психотерапия: Психокоррекционные группы: теория и практика. – М.: Прогресс, 1993.
10. *Фролова Н. В.* Влияние рассогласованного когнитивного стиля и технологии обучения на развитие тревожности у детей. / Дис... канд. психол. наук. 19.00.07. – Бийск, 1995.

Образовательная среда и ее влияние на обеспечение психологической устойчивости подростков общеобразовательной школы

Дарвиш О. Б.

Исследования в области психологии обращаются к проблеме образовательной среды как фактора психологического благополучия-неблагополучия учащихся, педагогов, родителей, социума в широком смысле. Такие ученые как М. В. Григорьева, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др. [1] рассматривают методологические и методические основания для анализа развития образовательной среды, модели образовательных сред, структурируют образовательную среду в соответствии с ее функциями, оценивают эффективность образовательного и воспитательного результата включения ребенка и взрослого в образовательное пространство школы.

В зарубежных исследованиях образовательная среда оценивается термином «эффективность школы» как социальной системы – эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса. При этом отмечается, что не существует заранее заданных показателей, которые определили бы «эффективную школу», поскольку каждая школа уникальна и одновременно является «слепком с общества».

Под образовательной средой понимается педагогически организованная система условий, влияний и возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности и трансформации этих потребно-

стей в жизненные ценности, что обеспечивает активную позицию учащихся в образовательном процессе, их личностное развитие и саморазвитие [6].

По мнению И. В. Дубровиной [3], любая образовательная среда определяется совокупностью локальных сред, в которых функционирует ребенок: 1) я – ситуация; 2) семья; 3) класс (группа); 4) учреждение образования; 5) двор, микрорайон и др. Среда как совокупность возможностей успешного присвоения социального опыта представляет собой совокупность условий. Данные условия позволяют оптимизировать процесс взаимодействия и взаимовлияния в системе «ребенок – среда». Каждое условие представляет собой образовательный средовой ресурс. Основными характеристиками образовательной среды выступают: комфортность; эмоциональная насыщенность; аутентичность, обеспечивающие благоприятный режим, ритм и темп жизнедеятельности; стимулирующие различные виды активности; побуждающие к самостоятельности и творчеству.

Психологическая безопасность рассматривается на разных уровнях: общества, локальной среды обитания (семья, ближайшее окружение), а также личности. Психологическая безопасность личности проявляется в её способности сохранять сопротивляемость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям и отражается в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации [1].

Под психологической безопасностью И. А. Баева [8] понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психологическую устойчивость включенных в нее участников. Образовательной средой является совокупность условий, организуемых администрацией школы, всем педагогическим коллективом при обязательном участии самих учащихся и их родителей с целью создания оптимальных условий для всестороннего развития личности учащихся и педагогов. Школа, в которой удаётся создать такие условия, превращается в территорию грамотной, комплексной и неустанной заботы о здоровье учащихся и педагогов.

Для обеспечения развития устойчивости подростков необходимо построение развивающей среды. Школа должна по возможности реагировать на социокультурные изменения среды, на социально-педагогическую ситуацию. Чем богаче образовательная среда, тем легче раскрыть индивидуальные возможности детей, опираясь на их субъективный опыт, накопленный ими в семье, в общении со сверстниками, в реальном взаимодействии с окружающим миром.

Для формирования устойчивости личности наиболее благоприятные предпосылки создаются в подростковом возрасте. В этот период вырабатывается внутренняя позиция личности, стремление быть ответственным

за себя, свои личностные качества, способность к самостоятельному отстаиванию своих убеждений, саморегуляции, самоконтролю своих эмоциональных проявлений. Исследование Д. В. Иванова показывает что «...подростки, обучающиеся в творческой образовательной среде, имеют более высокие показатели сформированности всех компонентов эмоциональной устойчивости, чем учащиеся из традиционных образовательных сред» [4].

В ходе исследования с целью создания условий для развития психологической устойчивости учащихся была разработана и внедрена специальная программа для подростков общеобразовательной школы. Тематика занятий направлена на снижение напряженности, повышение настроения, активизацию внимания и мыслительных процессов; развитие уверенности, снятие негативных эмоций; поиск и обсуждение форм достижения взаимопонимания, принятие себя через самооценку и оценку других; определение личностных ценностей, актуализацию личностных ресурсов; формирование умения выражать свое эмоциональное состояние и понимать актуализацию ресурсов эмоциональной сферы.

Ведущие психологи (Л. И. Анцыферова, Л. С. Выготский, Б. Ф. Ломов, В. Э. Чудновский и др.) зрелость личности, психологическую устойчивость связывают с умением человека ориентироваться на определенные цели, с характером временной перспективы, организацией деятельности. Мы исходим из того, что преодолению трудностей способствует достижение целей. «Чем более крупные (социально-значимые) цели ставит личность, тем больше она встречает трудностей... Чем меньше у личности ресурсов сохранения и восстановления душевного равновесия, оздоровления, поддержания устойчивости, тем более ограничены возможности достижения жизненных целей» [5].

В процессе исследования подростки определяли цели (ближние, дальние), намечали жизненные планы, определяли сколько потребуется времени для достижения успеха в каком-либо виде деятельности, какие качества при этом должны проявиться. Каким должен быть подросток, чтобы достичь поставленной цели (например, дисциплинированным, собранным). Какова самооценка подростка (может быть, ее надо повысить).

Подростку важно было выявить, что препятствует ему в достижении цели (большая загруженность, неумение планировать время, неуверенность в своих силах; каково позитивное (негативное) влияние со стороны членов семьи, родственников, окружающих; кто из референтных лиц может ему помочь в достижении цели. В процессе достижения целевых установок (готовность к достижению осознаваемого предвидимого результата) подростки находили и преодолевали препятствия и определяли ресурсы для развития психологической устойчивости.

Наблюдение за выполнением намеченных планов давало возможность замечать даже небольшие продвижения ребенка в позитивную сторону, поощрять его по необходимости за успехи, обсуждать дальнейшую работу по достижению цели (например, представить картину будущего успеха).

В развитии психологической устойчивости подростков общеобразовательной школы большое значение приобретает психологическое сопровождение, которое предполагает внедрение в образовательно-воспитательный процесс диагностического инструментария, позволяющего отслеживать развитие ребенка в процессе обучения и воспитания через изучение уровней его актуального развития, зоны ближайшего развития и зоны саморазвития.

Психологическое сопровождение направлено на осознание подростка себя как части развивающей образовательной среды. Подросток оценивает себя на каждом этапе деятельности, анализирует свои личностные качества, приобретает умения организации деятельности в нестандартных ситуациях.

Наши наблюдения дают основание утверждать, что психологическое сопровождение ребенка опирается, прежде всего, на его личностные достижения, на положительное в ребенке: ценности, потребности, интересы, внутренний мир ребенка.

Реализация программы предполагала помощь ребенку в адаптации к школьной среде, в освоении им новых социальных ролей, методов познания себя и других, в освоении системы отношений с миром, выборе способов проявления своего «Я»; в умении ориентироваться и действовать в заданных условиях, создавать условия для максимального развития психологической устойчивости.

Принципиально важно было, чтобы подростки сами включались в решение своих образовательных и социокультурных проблем посредством выработки с помощью психолога, педагогов собственной индивидуальной образовательной траектории.

В результате проведения коррекционно-развивающей программы, состоящей из комплекса занятий по повышению уровня психологической устойчивости личности, в экспериментальной выборке произошло значительное повышение выраженности показателей психологической устойчивости, повышение в среднем составило 34 %, что вывело испытуемых с низкого уровня сформированности психологической устойчивости на средний уровень, а со среднего – на высокий. Сравнительный анализ полученных данных показал, что на констатирующем этапе эксперимента с высоким уровнем психологической устойчивости в экспериментальной группе было 0 % испытуемых, на формирующем этапе стало 33 %, со средним уровнем было 25 % испытуемых, а стало 67 %, с низким уровнем было 75 % испытуемых, а стало 0 %. В контрольной группе значительных изменений не выявлено.

Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что достижению цели по повышению психологической устойчивости личности подростков способствует использование разнообразных методов, приемов стимулирования различных видов деятельности и поведения подростков, ориентирование образовательной среды на актуализацию их потенциальных возможностей.

Литература

1. *Баева И. А.* Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. – СПб.: Питер, 2008.

Дренева В. В.

2. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. – М.: Генезис, 2007.
3. *Дубровина И. В.* Психологическое здоровье детей и подростков. – М., 2000.
4. *Иванов Д. В.* Влияние образовательной среды на формирование эмоциональной устойчивости подростка. Автореф. дис...канд. психол. наук. – Курск: КГПУ, 2002.
5. *Куликов Л. В.* Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2000.
6. *Слободчиков В. И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. – М., 1997. – С. 171–184.

**Психологическая готовность учащихся
общеобразовательных учреждений к службе
в вооруженных силах Российской Федерации –
необходимое условие безопасности будущих призывников**

Дренева В. В.

В настоящее время подрастающее поколение не горит желанием идти в ряды Российской армии. Этому немало причин: слабо сформированная, а нередко и вовсе негативная установка на военную службу; отсутствие четких представлений о характере воинской деятельности, необходимых для ее осуществления навыков, в том числе по самообслуживанию в быту; слабое физическое развитие; низкая психологическая подготовленность к преодолению трудностей, связанных с выполнением задач в специфических условиях, и др. Практически все перечисленные проблемы в общеобразовательных учреждениях пытаются решать на уроках ОБЖ, кроме психологической готовности, поскольку преподаватели, в основном, не подготовлены к решению психологических вопросов. Именно поэтому, на наш взгляд, юноши не спешат становиться солдатами. Они не готовы к службе в армии психологически. Несмотря ни на что, многим молодым людям все равно придется служить в армии. В связи с этим морально преодолевать огромные трудности, иногда просто «ломая» свою личностную основу под воздействием обстоятельств.

Нужно отметить, что вопросами психологической готовности юношей к военной службе никто не занимается: не выделено для этого учебных часов в учебном плане, не записано ни у кого из работников образовательного учреждения в должностных обязанностях, поэтому и методических рекомендаций на эту тему очень мало. Нам кажется такое состояние дел крайне опасно, так как психологически не подготовленный к чему-либо человек становится очень уязвимым.

Мы решили разработать определенную систему работы педагога-психолога в общеобразовательных школах по психологической готовности к службе в вооруженных силах.

Начали свою работу с изучения документов министерства обороны по этому вопросу. Выяснили, параметры психологической готовности.

Оказалось, что в общем виде задачи профессионального психологического отбора (ППО) можно определить как выявление характерных для призывника устойчивых базовых психологических свойств и соотнесение их с профессионально важными качествами, которые требуются для успешного прохождения военной службы на воинских должностях («командных», «операторских», «связи и наблюдения», «водительских», «специального назначения», «технологических»).

Личностные свойства призывника изучаются для уточнения его пригодности к обучению определённой воинской специальности.

Изучение ведётся по трём основным направлениям: психологическому, социально-психологическому, психофизиологическому.

Социально-психологическое изучение направлено в основном на выявление психологических причин возможных затруднений в адаптации призывника к военной службе и трудностей в общении. Поэтому для успешного решения задач ППО психологу важно знать, какие качества человека подвержены изменениям, а какие относительно стабильны. Наиболее «консервативными» являются те качества, которые обусловлены наследственностью. Многие исследователи считают, что личностные свойства изменяются на протяжении всей жизни человека, но только в определённой степени. Основные из них формируются в период детства и юности.

Тестирование в военном комиссариате проводится с применением тестовой батареи, в которую входят: «S-test» – графический субтест для оценки зрительного восприятия, внимания, способности к идентификации объектов в условиях ограниченного времени; «Краткий ориентировочный тест» (КОТ) для оценки общих познавательных способностей; «Опросник воинской профпригодности» (ВПП) для определения общей направленности на военную службу, а также на отдельные воинские специальности (командные, операторские, связи и наблюдения, водительские, технологические и специального назначения); анкета «Прогноз» – для дополнительного уточнения нервно-психической устойчивости призывника и для оценки вероятности нервно-психических срывов.

Оценка нервно-психической устойчивости (НПУ) проводится с целью раннего выявления состояний психической дезадаптации, которые характеризуются склонностью к срыву адекватного реагирования в условиях эмоционального напряжения. Это основное направление психологического обследования в военном комиссариате при проведении ППО.

Диагностика НПУ – сложная задача, так как всегда трудно определить, являются ли проявленные признаки неустойчивости свойством личности молодого человека или реакцией на незнакомую обстановку. Уровень НПУ – не абсолютно стабильное, навсегда данное человеку свойство; это совокупность

врождённых и обусловленных влиянием внешней среды свойств личности.

При проведении ППО психолог ориентируется на 4 уровня НПУ:

- высокий – соответствует повышенным требованиям к психическому здоровью;
- хороший – нервно-психические срывы маловероятны;
- удовлетворительный – срывы вероятны при значительных психических и физических нагрузках, в экстремальных ситуациях;
- неудовлетворительный – высокая вероятность срывов, признаки психической неустойчивости

По итогам ППО психологом выносятся одно из следующих заключений о пригодности призывника к конкретным воинским должностям:

I категория – рекомендуется в первую очередь, полностью соответствует требованиям выбранной специальности;

II категория – в основном соответствует;

III категория – минимально соответствует и допускается при недостатке кандидатов;

IV категория – не соответствует и не рекомендуется для обучения по данной специальности.

Исходя из вышесказанного, целесообразно, в образовательном учреждении применять те же методы обследования, что и в военкомате, для того, чтобы получив результаты диагностики, иметь возможность провести коррекционно-развивающую работу с допризывниками.

Выстраивать коррекционно-развивающую работу необходимо, учитывая следующие принципы: познавательные процессы детерминированы наследственными факторами примерно на 70 %, а личностные качества – на 50 %. В остальном влияние оказывают средовые факторы, включая влияние семьи, внесемейного окружения, социальные и бытовые компоненты, направленное воспитательное и образовательное воздействие. По данным исследователей, зависимость личностных черт от генетических факторов следующая: стремление к эмоциональной и социальной открытости – 33 %, осторожность, рациональность – 43 %, агрессивность, враждебность – 48 %, сдержанность, уравновешенность – 51 %, оптимизм – 54 %, неустойчивость к стрессам – 55 %, консерватизм – 60 %, стремление к лидерству – 61 %. Такое распределение даёт психологу представление о возможных особенностях характера и поведения обследуемого призывника в динамике.

Учитывая вышесказанное, психолог составляет индивидуальную коррекционно-развивающую программу, реализация которой позволяет допризывнику не только успешно адаптироваться в будущем к службе в вооруженных силах, но и безболезненно отслужить.

Литература

1. *Селиванова М. Н.* Особенности проведения психологического отбора среди призывников «Психологическая газета: Мы и Мир» (№7 [119]2006) <http://www.sunhome.ru/psychology/54796>

Образовательная среда вуза как фактор психологической безопасности личности в профессии

Ефимова Н. С.

Основной целью профессионального образования выступает профессиональное становление студента, основу которого составляет развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности. Данный процесс предполагает наличие субъективной активности самого студента, реализации им права самому принимать решения о путях своего профессионального становления и необходимости нести ответственность за их последствия. Критериями эффективной организации профессионального образования выступают параметры как личностного, так и профессионального развития, среди которых могут занимать важное место ожидания студентов, связанные с психологической безопасностью будущей профессиональной среды. В то же время сама образовательная среда ВУЗа может стать тем системообразующим фактором, который влияет на формирование психологической безопасности личности в профессии.

Технологии обеспечения безопасности (информационной, экологической, экономической) раскрываются Л. А. Михайловым, А. Л. Михайловым, Т. А. Беспаятных, Э. М. Киселевой, Р. И. Поповой, Э. М. Ребко [1]. Они считают, что освоение студентами компетенций и технологий в области информационной, экологической и экономической безопасности возможно посредством формирования у них качеств личности безопасного типа поведения. Будущий профессионал должен обладать широкой эрудицией, необходимой для понимания глобальных и социальных последствий чрезвычайных ситуаций информационного, экологического и экономического характера и применения приобретенных навыков, современных технических приемов и средств в практике по обеспечению безопасности.

Вопросы подготовки специалистов в области психологической безопасности личности и общества рассматриваются в работах И. А. Баевой, Л. А. Гаязовой, Е. Б. Лактионовой, О. И. Леоновой и др. Исследователи анализируют пути концептуализации нового направления исследования – психологии безопасности, обозначенные как в отечественной, так и в зарубежной науке и практике. Ими раскрываются междисциплинарные возможности данного направления как основы для гуманитарных технологий, обеспечивающих психологические аспекты безопасности человека и социальной среды взаимодействия. Особое внимание уделяется технологии обеспечения психологической безопасности в социальном взаимодействии [2].

В системе химико-технологического образования и подготовки кадров для химической промышленности и науки России проводятся исследования в области психологических аспектов безопасности и психологических особенностей обеспечения безопасной профессиональной деятельности

[3]. Однако проблема формирования психологической безопасности личности в профессии остается малоизученной.

В РХТУ им. Д. И. Менделеева в профессиональную подготовку инженеров-химиков введен курс «Инженерная психология и психология труда», который является важным образовательным компонентом для личностного и профессионального развития будущих специалистов.

В основе курса находится междисциплинарный подход, включающий:

- 1) индустриальную деятельность инженера (инженер – субъект, занятый преимущественно знаковой деятельностью, направленной на исследование, эксплуатацию, усовершенствование и разработку технических объектов или организацию производства, основанную на использовании научно-технических знаний и средств умственного труда);
- 2) психологию человека труда (когнитивные функции, эмоционально-волевую сферу, сенсомоторику, психомоторику, психофизиологию).

Предметом дисциплины «Инженерная психология и психология труда» является не только процесс труда (деятельность, переработка информации), но и профессия и даже жизнь человека труда. Структура инженерной профессии сложна и многообразна. Она детерминируется внутренними особенностями деятельности, общественным разделением труда, состоянием технического базиса общества. Программа курса построена на основе теоретико-эмпирических исследований отечественных психологов в области инженерной психологии и психологии труда. Программа отражает основные разделы и темы психологических знаний о трудовой деятельности человека, ее теоретических и методологических основах, о структуре, процессах, свойствах и состояниях субъекта труда.

Основной целью курса является формирование у студентов-химиков понимания необходимости применения психологических знаний при проектировании и эксплуатации сложных технических систем.

Задачи курса:

1. Дать студенту знания по основам психологии труда, эргономике и инженерной психологии, необходимые для проведения собственных исследований.
2. Научить использованию методов психологического отбора и психологической подготовки в различных условиях деятельности.
3. Сформировать понимание и умение использовать знания о проблемах надежности человека как в особых условиях, так и в повседневной деятельности.
4. Показать возможности использования специальных знаний как при проектировании деятельности, так и проектировании систем человек-машина.

В содержание дисциплины «Инженерная психология и психология труда» включены четыре модуля. Первый модуль «Введение в инженерную психологию и психологию труда» рассматривает профессиональную деятельность как предмет и объект психологического изучения; предмет, объект, задачи инженерной психологии и психологии труда; основные понятия

профессии; профессионально важные качества инженера-химика; профессиональная пригодность специалиста.

Второй модуль «Психология трудовой деятельности» посвящен изучению психологической структуры и содержанию профессиональной деятельности инженера-химика, профессиональных рисков, психологии совместного труда и профессиональной коммуникации.

Третий модуль «Человек как субъект труда» рассматривает вопросы трудовой мотивации и удовлетворенности трудом, условий развития человека как субъекта труда, профессионализма и карьеры.

Четвертый модуль «Основы психологической безопасности» является необходимым для формирования знаний будущих специалистов в области психологии безопасности. Знакомство студентов с теориями подверженности человека несчастным случаям, исследование психологических характеристик человека и определение их значения для безопасного профессионального поведения дает возможность будущим специалистам в достаточно опасной химической индустрии осознанно учитывать роль «человеческого фактора» в своей профессиональной деятельности.

Специфической чертой преподаваемой дисциплины является направленность содержания на изучение психологических характеристик профессиональной деятельности инженера-химика. В процессе изучения курса рассматриваются различные аспекты содержания данной профессии. Кроме этого, в программу включен достаточно емкий блок по развитию психологической, личностной компетентности студентов, необходимой для дальнейшего успешного вхождения в профессиональную среду – основы психологии управления, развитие навыков делового общения, планирования карьеры.

Занятия, как правило, организуются в диалоговых формах с элементами психологических тренингов и деловых игр, включающих проигрывание ситуаций трудоустройства, самопрезентации, приемы релаксации для снятия стрессовых состояний, способы решений конфликтных ситуаций, принятие решения в экстремальных ситуациях и т.д. В конце каждого занятия, учащиеся получают серии вопросов для самоконтроля и целенаправленные тренировочные упражнения с целью отработки навыков специфического плана, необходимых в практической деятельности профессионала.

Самостоятельные практические занятия включают:

1. Проведение исследовательской работы направленной на изучение трудовой среды инженера-химика. Содержание исследования включает внешние и внутренние характеристики: санитарно-гигиенические, психофизиологические, эстетические и социально-психологические. Результатом является выявление степени влияния тех или иных характеристик труда на качество работы.
2. Написание психологического эссе на тему «Профессиональная карьера инженера-химика». Данная работа помогает студентам расширить и систематизировать свои представления о возможных областях дальней-

шей трудовой деятельности, а также смоделировать построение профессиональной карьеры.

3. Выполнение практических работ, содержащих методики, направленные на самостоятельное изучение психологических характеристик личности. Результаты заданий фиксируются в рабочей тетради. Самоанализ полученных результатов способствует развитию профессионального самосознания. Таким образом, психологические знания, полученные в ходе изучения курса «Инженерная психология и психология труда» способствуют развитию профессиональной компетентности будущих специалистов.

В качестве получения дополнительных знаний и формирования психологической компетентности, необходимой для успешного вхождения в профессиональную среду, студентам РХТУ предлагаются психологические практикумы: «Планирование карьеры», «Имидж профессионала», «Конкурентоспособность и ценности профессионала», «Лидер и его команда», «Психология управления» и др. Участие в психологических практикумах позволяет студентам лучше разобраться в своих профессиональных предпочтениях, осознанно спланировать свой профессиональный путь. Участники практикума получают представления об уровне развития своих лидерских, коммуникативных качеств, учатся самостоятельно ориентироваться в выборе эффективной стратегии поведения, совершенствуют способность рефлексивного мышления, улучшают навыки делового общения.

В РХТУ им. Д. И. Менделеева с 2006 года организована кафедра психологии и создана психологическая служба, работа психологов позволяет системно и целенаправленно обеспечивать психологическую безопасность образовательного процесса и помогать студентам в их профессиональном развитии. Основными направлениями деятельности психологической службы являются: психологическое сопровождение студентов и их родителей на этапе поступления в ВУЗ; помощь первокурсникам в период изменения привычного образа жизни (оторванность от родителей, смена места жительства), вхождение в новый коллектив (общежитие, студенческая группа), формирование готовности и способности к самоорганизации и самоконтролю; психологическое сопровождение студентов на всех этапах профессионального обучения в ВУЗе, способствующее профессиональному самоопределению, соотносению своих возможностей с реальными требованиями выбранной специальности.

Создание условий для полноценного профессионального становления личности связано с оказанием своевременной помощи и поддержки, в случае необходимости, – с осуществлением коррекции профессионального развития. Особенно это важно для формирования у студентов профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности в соответствии с получаемой специальностью. Нахождение студентом профессионального поля для реализации себя, смысла будущей жизнедеятельности и места работы связано с отождествлением себя с будущей профессией, формированием готовно-

сти к ней. В определенной мере это обусловлено теми или иными ожиданиями в отношении психологической безопасности будущей профессиональной среды. В связи с этим, в процессе профессионального становления и формирования готовности к профессиональной деятельности важную роль играет психологическое сопровождение студентов в процессе обучения в ВУЗе.

Литература

1. Технологии обеспечения безопасности (информационной, экологической, экономической) / Л. А. Михайлов и др. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
2. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии: Научно-методические материалы / под ред. проф. И. А. Баевой. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.
3. *Ефимова Н. С.* Безопасность человека: психологический аспект. – М.: РХТУ им. Д. И. Менделеева, 2009.

Гармонизация как механизм обеспечения психологической безопасности личности

Исаева Э. Г.

Современное образование определяет в качестве своего основного ориентира развитие у детей способностей самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность и социальное бытие. Такая смена парадигмы образования актуализирует вопрос о сущности психического здоровья школьников. (И. А. Баева, И. В. Дубровина, В.А.Петровский, В. В. Рубцов, Д. И. Фельдштейн).

В условиях социальной напряжённости в качестве механизма, обеспечивающего психологическую безопасность личности, мы рассматриваем механизм гармонизации, основанный на трансформации внутриличностной конфликтности во внутриличностную устойчивость.

На основе концептуальных и эмпирических разработок понятий, описывающих феноменологическое поле конфликтности-устойчивости, определили систему показателей, позволяющих охарактеризовать состояние психологической безопасности личности.

Гармонизация представляет функцию организации индивида самого себя, внутренний центр, регулирующий осознание бытия и себя. Кризис личностной гармонизации является ядром внутриличностной конфликтности и проблем психологической безопасности.

Внутриличностная конфликтность – это функциональное состояние организма, включающее совокупность параметров, максимально полно характеризующих дезинтеграцию индивида, проецируемую в паттернах сознания и поведения, характеризующегося наличием противоположных диспозиций, устремлений, тенденций, порождающих дисгармоничные взаимоотношения различных его структур, недостаточность физических и психических ресур-

сов для реализации мотивированного поведения. Симптомокомплекс внутренних конфликтов образуется метаиндивидуальными трансформациями, обусловленными несоответствием между возможностями и действительностью, реальным — идеальным образом мира и Я. Их конкретными проявлениями являются: неразрешимые переживания, фрустрированность, незащитность, ограничения, запреты, табу в выборе деятельности, диффузные опасения, тревожные ожидания, напряженность, неуверенность, ущербность, заниженная самооценка, раздражительность в общении в семье, с коллегами, отчужденность, пессимистическая оценка перспективы, скрытая враждебность к более удачливому на фоне чувства отчаяния и поражения, появление неприятного эмоционального оттенка ранее индифферентных раздражителей, изменение социальных ориентаций. Отсюда вытекает девиант, суицид и наши нравственные планетные кризисы (экстремизм, терроризм и т. д.).

Столь мрачная симптоматика рассматривается как устойчивый приоритет людей, неспособных преодолеть сложности бытия. Но для многих внутриличностная конфликтность может рассматриваться как временное стихийное бедствие, фаза объективации и личностной перестройки.

Внутриличностная конфликтность является следствием кризиса идентичности барьера в режиме непродуктивной социализации, которую можно рассматривать и как компонент, отражающий личностные, энергоёмкие затраты и личностную идентичность.

В процессе гармонизации как механизма взаимодействия индивида и группы, осуществляется присоединение к своей идентичности ценностей и чувств значимых других на уровне бессознательной эмоциональной связи. Идентификация предполагает отражение качества, благодаря которому личность может быть отнесена к какому-либо классу, типу, сообществу и оказывается способной к интериоризации их ценностей. Сознание строится по типу «идентификационной матрицы». Ее основу составляют множество принадлежностей или идентичностей: общечеловеческая, половая, религиозная, этническая, профессиональная. Распределением информации в ней руководит доминирующая в данный момент идентичность или группа идентичностей. Исследования, проводимые на основе гипотезы идентификационной матрицы, подтвердили правомерность рассмотрения организации сознания на основе данного подхода.

Нарушение динамики развития идентичности характеризуется: отсутствием витальной идентичности (любви к близким), снижением самоуважения, преобладанием чувства одиночества, ослаблением или разрушением доверительных отношений с окружающими, отчуждением, неприятием, диффузией временной перспективы, отсутствием активного поиска и сопровождается изменением соматической симптоматики. Внутриличностная конфликтность как драма нереализованного «Я», генерализованная диспозиция, интегральная система связей личности с объективной действительностью, затрудняет формирование чувства самодостаточности, собственного достоинства.

В результате проведённых нами исследований установлено, что внутриличностная конфликтность имеет ядро инвариантных феноменов на глубинном иерархическом уровне и динамический слой изменчивого психогенеза, зависящий от социальной ситуации, жизненных успехов, стиля жизни. Оба этих слоя являются функцией дихотомии идеальной и реальной атрибуции личности.

Нейродинамический, психодинамический и социальный уровни субъективных реальностей отличаются по особенностям воздействующего стимула, механизму возникновения и характеру ответной реакции. Энергоемкость внутриличностной конфликтности – устойчивости включает характеристики степени тяжести (силы, интенсивности, напряженности, форма сущности протекания) и нервно-психической напряженности, (минимальный или максимальный режим затраты силы «я»). Обращаясь к структуре кризисных феноменов мы выделили проблему кластеризации черт личности. Анализ интрапсихической реальности не будет полным, если не осветить спектра психических качеств, прогностически благоприятных и неблагоприятных в плане перспективы развития психологической безопасности личности.

Последствия социальной напряженности во внутриличностном пространстве возможно проследить, но с определённой коррекцией, по стадиям, выделенным Г.Селье в адаптивном синдроме: резистенция (изменения), шок (поворот) и трансформация. Степень резонанса психологического нездоровья проецируется в формировании негатива или позитива в фонде личности, её дезадаптации, распаде, раздвоении, неврозах. Более частным блоком можно считать угнетение личности, её дискомфорт, разочарование, психическую напряженность, агрессивность, подавленность, погружение в субъективную реальность, отчуждение от собственных контекстов миропонимания. Обозначенные показатели негативной трансформации субъективных реальностей иногда приводят к формам моббинга или виктимности. Возможен так же переход на другую стадию личностного нестандартного проявления (по схеме стокгольмского синдрома).

Фазой выхода из экзистенциального кризиса является конструктивное преобразование, ориентированное на обеспечение безопасности личности. Психологическая безопасность возникает благодаря функционированию механизма гармонизации, приводящего к внутриличностной устойчивости – полярного полюса внутриличностной конфликтности. Она представляет:

- стратегию индивида и группы, позволяющую удерживаться в определенных эволюционных рамках и обеспечивающую прогресс;
- результат деятельности целостной самоуправляемой системы, активность которой реализуется не просто совокупностью отдельных компонентов (подсистем), а их взаимодействием и содействием, обеспечивающим новые интегративные качества; не присущие отдельным образующим подсистемам;
- процесс достижения функционального комфорта, характеризующийся оптимальной мобилизацией психофизиологических процессов, сниже-

нием утомляемости, интеллектуальной продуктивностью, прогностичностью, повышением работоспособности, эмоциональной стабильностью, устойчивой позитивной самореализацией.

Выводы

Механизм гармонизации личности выполняет регулятивную, конструктивную и стратегическую функцию в процессе трансформации негативных субъективных реальностей в позитивные, таким образом обеспечивая психологическую безопасность личности.

Достижение уровня психологической безопасности на основе трансформации внутриличностной конфликтности во внутриличностную устойчивость возможно при создании комплекса необходимых и достаточных условий организации педагогического процесса.

Внутриличностная устойчивость как проявление внутреннего состояния и глубинного отношения к жизни является условием психического здоровья личности и общества.

Литература

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании. – СПб., 2002.
2. *Исаева Э. Г., Мусалаева А. Р.* Стратегии консультативной работы психолога. – М.: Илекса, 2011.
3. *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Теоретическая психология. – М.: Академия, 2003.

Межличностное взаимодействие как фактор формирования психологически безопасной социализирующей среды в учреждениях социальной помощи детям

Калинина Т. В., Щелина Т. Т.

Современные исследования убедительно доказывают, что успешность социального развития и социализированности, а также степень интегрированности в общество во многом зависит от способности человека к общению и сотрудничеству с другими людьми, от опыта взаимодействия с ними, приобретенного в детстве и юности. Особую роль в этом играет опыт межличностного взаимодействия ребенка, формирующий у него позитивные или негативные социальные установки, обуславливающие соответствующие отношения к миру и с миром, к себе и с самим собой. Выявленная исследователями связь межличностного взаимодействия непосредственно с социальным развитием акцентирует проблему обеспечения психологически безопасной социализирующей среды для детей, объективно являющихся жертвами неблагоприятных условий социализации, число которых в последние три десятилетия в России неизменно увеличивается.

Особую категорию риска в связи с неблагоприятными условиями социализации представляют собой дети, по разным причинам, оказавшиеся без попе-

чения родителей, а среди них – социальные сироты, чьи родители лишены родительских прав, либо находятся в местах лишения свободы. Значительную долю среди воспитанников учреждений социальной помощи детям, созданных государством для обеспечения опеки и попечительства детей при отсутствии возможности семейного жизнеустройства, составляют младшие школьники (от 6 до 10 лет). Именно этот период признается возрастной психологией и педагогикой детства одним из благоприятных для усвоения социально приемлемых и полезных норм поведения и отношений под влиянием значимых взрослых и переноса их на взаимодействие со сверстниками, что окончательно будет отрабатываться в подростковом и раннем юношеском возрастах.

Интерес к проблеме межличностного взаимодействия младших школьников в современной педагогике, возрастной и педагогической психологии обусловлен вниманием к причинам неготовности ребенка к школе, к факторам школьной, а впоследствии и в целом социальной дезадаптации. При этом неготовность и неумение устанавливать и поддерживать отношения со сверстниками и взрослыми, взаимодействовать с ними в соответствии с возрастом и изменившейся социальной ситуацией становится серьезной причиной нарушений в личностном и социальном развитии. Названное явление рассматривается современными специалистами в области психологии образования как одно из основных направлений профилактики и преодоления школьной дезадаптации и девиантного поведения [5].

С позиций социальной педагогики описанный феномен может рассматриваться в качестве так называемой опасности или виктимогенного фактора [4] в указанном возрастном периоде развития и представляет собой одно из центральных направлений обеспечения психологически безопасной социализирующей среды в образовательном или ином учреждении для детей. Необходимость такого акцента в обеспечении социализирующей среды для младших школьников обусловлена свойственной этому возрасту активизацией межличностного взаимодействия детей друг с другом и с взрослыми в связи с изменением условий социального развития и сменой ведущего вида деятельности (учеба и общение), а также с активным развитием самосознания, становлением субъектности ребенка.

В норме становление личности младшего школьника происходит под влиянием новых отношений с взрослыми (учителями) и сверстниками (одноклассниками), новых видов деятельности (учения) и общения, включения в целую систему коллективов (общешкольного, классного). Этот возраст характеризуется началом формирования социальных чувств, навыков общественного поведения (коллективизм, ответственность за собственные поступки, товарищество, взаимопомощь и др.) [6], появлением особого типа детского общения как потребности в совместном времяпрепровождении со сверстниками, в общении с ними по поводу событий их жизни, впечатлений об окружающем мире [8].

Проявление младшим школьником социальных чувств и соответствующих поведенческих навыков, реализация себя в общении и удовлетворен-

ность дружкой в классе свидетельствуют о наличии психологически комфортной (безопасной) социализирующей среды в образовательном учреждении. Напротив, как доказано исследованиями О. В. Бескровной, И. М. Захаровой, Я. Л. Коломинского, Н. В. Поповой и др., опасность социальной изоляции в детской группе, неблагоприятное положение ребенка в ходе межличностного взаимодействия со сверстниками приводит к личностному дефекту как в характерологической, так и в познавательной сферах, снижает творческую активность, тормозит социальное развитие, создает почву для недоверия к людям, одиночества, формирования отрицательных качеств, возникновения отрицательных эмоциональных состояний, иногда нервных психических заболеваний [2].

Особенности взаимодействия детей младшего школьного возраста с взрослыми, по данным М. И. Лисиной, отличаются стремлением к сотрудничеству, выражающемуся в деловых контактах, общении с целью получения информации, что отражает познавательные мотивы, интерес к взрослому и доверительной беседе с ним, потребность в личностных контактах. Непонимание взрослыми детей, особенно в ситуациях решения конфликтов в детских отношениях, порождает замкнутость, узкую избирательность взаимодействия не только с взрослыми, но и с другими детьми [3]. Нередко из-за необоснованных и чрезмерно высоких требований со стороны взрослых у детей развивается постоянное чувство тревоги, страха и вины перед ними, боязнь говорить правду, уход в игру, возникает стремление к объединению в замкнутые группы («тайные общества»), лжи и безудержному фантазированию.

Содержание и характер взаимодействия младших школьников с взрослыми зависят от жизненных ценностей взрослых, от стиля их общения, отношения к детям. Общение с взрослыми для младших школьников является лично значимым, выполняет регулирующую, руководящую, планирующую функции по отношению к детям, служит источником формирования способов и содержания воздействий детей друг на друга. Успешность общения с взрослыми обуславливает уверенность ребенка, благоприятный фон для успеха общения со сверстниками [8].

В целом указанные обстоятельства позволяют рассматривать межличностное взаимодействие как фактор (условие) формирования психологически безопасной социализирующей среды в детском учреждении. Такой подход к изучению межличностного взаимодействия (в частности, младших школьников) в контексте проблем психологической безопасности образования и социализации становится возможным, если среда, организованная в детском учреждении, предусматривает общение с разными категориями партнеров (сверстники, учителя и другие взрослые) в рамках учебной и внеучебной деятельности, которое способствует усложнению характера взаимодействия детей с окружающими людьми; разнообразие видов деятельности (учеба, общение, игра), в ходе которых удовлетворяется потребность детей в позитивном эмоциональном контакте со значимыми другими

и реализуется активность, направленная на взаимные изменения их поведения и отношений; обеспечение постепенного освоения, реализации и развития субъектной позиции ребенка в процессе межличностного взаимодействия с окружающими; профилактическое влияние на развитие последующего ведущего вида деятельности – общения со сверстниками в младшем, а затем и старшем подростковом возрасте.

Результаты исследований со всей очевидностью доказывают необходимость особого внимания к организации психологически безопасной социализирующей среды в учреждениях социальной помощи детям, имеющим негативный опыт межличностного взаимодействия в дисфункциональной родительской семье. Именно он обуславливает психологические особенности общения современных социальных сирот с взрослыми и сверстниками – неспособность выстраивать отношения дружбы, соответствующие текущему этапу возрастного развития; примитивность совместных игр и способов проведения досуга; отсутствие способности согласовывать и соподчинять собственные интересы и желания в процессе межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми; неразвитость эмпатии и рефлексии; распространенность шантажных отношений, манипулирование друг другом и взрослыми; нестойкость привязанностей детей, поверхностность и кратковременность, в том числе и негативных реакций друг на друга в условиях вынужденно непрерывного общения [9].

Выявленные у воспитанников социальных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей, отсутствие социальной компетентности, наличие вербальных и невербальных поведенческих стереотипов, проявление излишней агрессивности, тревога и враждебность по отношению к взрослым [7] свидетельствуют о свойственном им социально неуверенном поведении. В этой связи в контексте изучения проблем психологического сопровождения детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, сотрудниками психолого-педагогического факультета ГБОУ ВПО «АГПИ им. А. П. Гайдара» разработана и реализована модель организации межличностного взаимодействия младших школьников в учреждениях социальной помощи детям. В основу разработки модели положена гипотеза, согласно которой организация межличностного взаимодействия младших школьников с учетом его особенностей в учреждениях социальной помощи детям будет способствовать их относительно успешным социальному развитию, социальной адаптации и интеграции в общество, если:

- оно встроено в систему повседневной совместной жизнедеятельности детей и взрослых и направлено на поддержку и улучшение ее продуктивности;
- содержание и формы организации межличностного взаимодействия в повседневной жизнедеятельности младших школьников позволяют реализовать их социальную активность и удовлетворять потребность в позитивных эмоциональных контактах со сверстниками и взрослыми;

- в воспитательном процессе учреждения создаются условия для обучения эффективным способам межличностного взаимодействия младших школьников со сверстниками и взрослыми;
- в воспитательной системе учреждения предусмотрены и реализуются возможности расширения социального пространства и социальных контактов воспитанников за счет привлечения к взаимодействию с ними социально успешных взрослых и сверстников;
- индивидуальная помощь в установлении и поддержании межличностных контактов со значимыми другими направлена на развитие эмпатии, рефлексии, формирование установок на доброжелательное отношение к партнерам и самому себе, на диалог и сотрудничество во взаимодействии со сверстниками и взрослыми [1].

Разработанная в контексте обеспечения психологически безопасной социализирующей среды модель представляет собой систему планомерного создания условий для коррекции негативного и освоения позитивного опыта общения детей-сирот со значимыми для них сверстниками и взрослыми в совместной деятельности, игре и общении. Практика реализации модели свидетельствует об относительно положительной динамике личностной и поведенческой готовности воспитанников социальных учреждений к межличностному взаимодействию, их социальной адаптированности, раскрывающей характер изменившихся отношений к себе и социальному окружению, адекватности самооценки в ходе межличностного взаимодействия со значимыми сверстниками и взрослыми.

Представленные в статье размышления, положения и выводы позволяют констатировать определенные ресурсы известных механизмов социализации и возможности их реализации в изменившихся условиях развития современного детства. Это относится непосредственно к межличностному механизму [4], обеспечивающему усвоение и воспроизводство ребенком социального опыта во взаимодействии со значимыми людьми и под влиянием взаимоотношений с ними. Особое значение этот механизм приобретает в ситуации искажений и нарушений социально-психологического и социального развития детей и подростков, ставших жертвами неблагоприятных условий социализации. В этой связи обращение к исследованию особенностей межличностного взаимодействия воспитанников детских социальных учреждений, возможностей и психолого-педагогических условий организации позволяет рассматривать его как фактор психологически безопасной социализирующей среды в учреждениях социальной помощи детям.

Литература

1. Калинина Т. В. Педагогические условия организации межличностного взаимодействия младших школьников в учреждениях интернатного типа. – Арзамас, 2009.
2. Коломинский Я. Л. Психология педагогического взаимодействия. – СПб., 2007.

3. Лисина М. И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное// Исследование по проблеме возрастной и педагогической психологии. – М., 1986.
4. Мудрик А. В. Социализация человека. – М., Воронеж, 2010.
5. Нелидов А. Л. Профилактика наркологических заболеваний несовершеннолетних. – Н.Новгород, 1997.
6. Подласый И. П. Педагогика начальной школы. – М., 2004.
7. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. – СПб., 2005.
8. Селиванов В. С. Основы общей педагогики. – М., 2000.
9. Щелина Т. Т. и др. Психологическое обеспечение развития личности детей-сирот в учреждениях интернатного типа. – Арзамас, 2003.

Профилактика профессиональных деформаций будущих учителей как предпосылка безопасности образовательной среды школы

Карпович Т. Е.

В современной социальной ситуации общеобразовательная средняя школа остается единственным институтом, обязательным для посещения всеми учащимися. В связи с этим целевым ориентиром каждого учреждения образования становится минимизация рисков безопасности школьников, которые лежат в плоскости условий обучения, учебной нагрузки, взаимоотношений с учителями. На первый план выходит потребность в педагоге, способном обеспечить каждому ребенку адекватное, физиологически и психологически безопасное проживание школьного периода его жизни. Сказанное предполагает не только поддержание достаточного уровня психологической компетентности педагогических работников, но и заботу о их психологическом здоровье.

По мнению А.Адлера, процесс овладения профессией может проходить конструктивным или деструктивным путем [1]. Негативные профессиональные изменения, обуславливающие жесткое ролевое поведение, нарушающие целостность личности, снижающие её адаптивность и устойчивость, рассматриваются в психолого-педагогических исследованиях как *профессиональные деформации*. При этом наибольшее влияние профессиональные деформации оказывают на личностные особенности представителей профессий типа «человек – человек» (врачей, педагогов, психологов, социальных работников, спасателей, юристов, журналистов, чиновников и т.д.). Крайняя форма деформации личности в таких профессиях выражается в формальном, функциональном отношении к людям, что может составлять угрозу их безопасности.

Так, под влиянием длительного выполнения профессиональной деятельности у педагога могут меняться стереотипы восприятия, ценностные ориентации, характер, способы общения и поведения. С возрастанием педагогической нагрузки, увеличением стажа работы и возраста происходит накопление усталости, нарастание тревожных переживаний, вегето-сосудистые нарушения и поведенческие срывы. Эти проявления лежат в основе таких

психосоматических расстройств, как синдром хронической усталости и синдром эмоционального выгорания, которые составляют угрозу психологическому здоровью всех участников образовательного процесса.

Исследования С. П. Безносова, Р. М. Грановской, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Е. И. Рогова и др. убедительно доказывают, что негативные личностные изменения педагога под влиянием профессиональной деятельности не являются неизбежными. Вопросы профессионального развития учителя получили широкое освещение в работах Л. М. Митиной и ее учеников, где раскрываются концептуальная модель профессионального развития, методическая программа обследования педагогов и психологическая технология конструктивного изменения поведения учителя через различные виды тренинговой работы [2]. В нашей статье мы укажем на *психолого-педагогические условия* профилактики профессиональных деформаций учителя в процессе его обучения в вузе. Эти условия будут способствовать укреплению психологического здоровья начинающих педагогов и благоприятно отразятся на их взаимодействии с учащимися.

С целью выявления психолого-педагогических условий была осуществлена диагностика эмоционального выгорания выпускников Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ) после прохождения ими производственной педагогической практики. Для проведения исследования была подготовлена анкета, состоящая из двух частей. В основу первой части анкеты был положен опросник на выгорание К. Маслач и С. Джексона (*MBI – Maslach Burnout Inventory*), адаптированный Н. Е. Водопьяновой. Входящие в опросник утверждения отражали проблему профессионального выгорания по трем шкалам: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений.

Вторая часть анкеты содержала вопрос выпускникам: «Что обеспечило успех в Вашей работе в период производственной педагогической практики?» и варианты ответа с возможностью свободного высказывания, которые следовало расположить в порядке убывания значимости.

В целом результаты диагностики указывают на значительные эмоциональные затраты молодых учителей, впервые столкнувшихся с профессионально-педагогической деятельностью в реальных условиях современной школы в течение длительного периода (15 недель).

Сравнительный анализ результатов по шкалам показывает низкую степень выраженности у выпускников эмоционального истощения и деперсонализации. Это свидетельствует о достаточном запасе эмоциональных ресурсов начинающих учителей, их способности к адекватным эмоциональным реакциям в профессиональных ситуациях и гуманному отношению к различным субъектам образовательного процесса. В то же время высокая степень выраженности у студентов-практикантов редукции личных достижений говорит о переживании ими некомпетентности в профессиональной сфере с жесткой фиксацией на своих неудачах. Эти данные показывают, что производственная педагогическая практика носит для молодых педаго-

гов стрессовый характер и не позволяет им в полной мере пережить успех в начале своей профессиональной деятельности, что может снизить их мотивацию к последующему профессиональному развитию и совершенствованию. Таким образом, результаты исследования указывают на необходимость принятия мер по профилактике деформаций личности педагога уже на этапе его профессионального обучения.

Рефлексию возможностей образовательной среды вуза в решении данной проблемы позволяют получить результаты ранжирования студентами-практикантами условий, которые обеспечили успех в их профессиональной деятельности.

Анализ и обобщение результатов анкетирования позволяют наметить *два* основных *пути* профилактики профессиональных деформаций педагогов в процессе их обучения в вузе. Эти направления являются отражением общего методологического принципа единства сознания и деятельности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн), который должен составлять основу организации профессиональной подготовки учителя.

Первый путь лежит в поле формирования профессионального сознания будущих педагогов, что отразилось в анкете в выборе таких условий успешности студентов, как глубокая теоретическая подготовка в университете (1 ранг), занятия в рамках спецкурсов непосредственно перед производственной практикой (4), консультации преподавателей университета в процессе практики (7), регулярный самоанализ и рефлексия своей работы (11), постоянная самоподготовка в процессе работы (13).

Второй путь профилактики профессиональных деформаций связан с включением студентов в разнообразную педагогическую деятельность, наблюдение и анализ ее образцов. Сказанное отразилось в анкете в выборе студентами таких условий успешности, как умения и навыки, полученные во время педагогической практики на предыдущих курсах (2 ранг), консультации школьных учителей и методистов (3), посещение учебных занятий других студентов-практикантов (6), наличие учебников (15), доступность учебно-методической литературы при подготовке к урокам (16).

При этом наряду с *дидактической помощью* в процессе профессионализации начинающие педагоги нуждаются в *эмоциональной поддержке* своих первых самостоятельных профессиональных шагов. В анкетировании это отразилось в выборе студентами таких условий успешности, как доброжелательное отношение со стороны учащихся (5 ранг), высокий уровень воспитанности школьников (9), благоприятная обстановка в школьном коллективе (10), высокий уровень обученности школьников по предмету (12), поддержка со стороны других студентов-практикантов (14).

Результаты анкетирования выпускников МГЛУ позволяют сделать следующие выводы.

1. С целью формирования позитивно-ориентированных моделей профессионального развития будущих педагогов целесообразно организовать

такую совместную продуктивную деятельность преподавателей и студентов в вузе, которая обеспечивает адекватную дидактическую помощь и эмоциональную поддержку студента на различных этапах его профессионализации. При этом способы организации такого взаимодействия должны способствовать развитию рефлексии, осознанию и выработке у студентов целей и смыслов будущей профессиональной деятельности, обучению общим способам и средствам самоконтроля и саморегуляции своей деятельности и поведения, расширению их круга общения и интересов.

2. Профилактика профессиональных деформаций будущих педагогов будет более эффективной, если вопросы развития профессионального сознания учителя как важнейшего регулятора его творческой педагогической деятельности будут выступать целью и средством организации образовательной среды в университете. Очевидно, что даже самые совершенные цели, стандарты, методы, технологии не отразятся на результате педагогической деятельности, если они не пройдут через сознание учителя, которое является носителем внутренних, субъективных критериев педагогического профессионализма.
3. Включение студентов в практическую педагогическую деятельность, наблюдение и анализ ее образцов в реальных условиях образовательного процесса следует осуществлять на всех этапах профессионализации в вузе с широким привлечением учителей-практиков. При этом особое внимание необходимо уделить аспектам воспитательной работы, значение которой в современных условиях существенно возрастает. Согласно результатам анкетирования, взаимодействие студентов-практикантов с классными руководителями во время производственной педагогической практики занимает последний ранг среди условий, обеспечивших их успешную профессиональную деятельность. С одной стороны, это может свидетельствовать о недооценке роли классного руководителя и недостаточной компетентности студентов в выполнении его функций в результате университетской психолого-педагогической подготовки. С другой стороны, это может быть обусловлено проблемами организации воспитательной работы конкретных школ, которые выступили базами производственной педагогической практики в данный период.

В целом же важно подчеркнуть, что забота о психологическом здоровье будущего учителя на этапе его профессионализации – это важнейшая предпосылка укрепления безопасности образовательной среды современной школы.

Литература

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 1995.
2. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М., 2004.

Уроки «технологии общения» в системе развития коммуникативно-личностных компетенций. Преодоление школьных трудностей

Кисельникова К. Г., Каримулина Е. Г.

Результатом процесса глобализации, происходящего в мире и выражающегося в стирании границ между государствами (объединение Европы, арабские революции и др.) и общечеловеческих проблемах (потепление климата, рост численности населения Земли, философия катастрофы), явилась необходимость перестройки образовательной системы, реформы ее структуры, именуемой Болонским процессом (Байденко В. И., 2006). На первый план выходят проблемы способности человека извлечь пользу из опыта (индивидуального и коллективного), способность систематизировать и упорядочивать знания, находить взаимосвязи между прошлым и настоящим, уметь предвидеть и выдвигать гипотезы, критически осмысливать проблемы, вырабатывать и уметь отстаивать свою позицию. Все большую актуальность стала приобретать проблема индивидуальной ответственности на рабочем месте, в быту, на уровне самосознания как ответственность за судьбу людей.

Учебная деятельность становится инструментом формирования разных видов компетенций. Большинство авторов, несмотря на различия в определении компетенции, сходятся во мнении, что компетенция является основной характеристикой личности, обладатель которой способен добиться высоких результатов, независимо от области его профессиональных интересов (Klemp G. O., 1980). У Попова А. А. находим следующее определение компетенции: компетенция как рефлексивная возможность человека по саморазмещению (или по капитализации) своего или коллективного накопленного ресурса и потенциала.

Применительно к практике образовательного учреждения проблема формирования разных видов компетенций (существуют разные типологии компетенций: см. Зимняя И. А., Попов А. А., Хуторской А. В. и др.) приводит к необходимости введения в образовательный процесс в начальной школе таких уроков, как: «Введение в психологию», «Уроки общения»; в средней и старшей школе – «Психология» (как учебный предмет), занятия по профориентированию (Л. М. Митина). Компетенции такого вида, как коммуникативная способность, необходимо развивать, обогащать на специальных занятиях для усвоения этико- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладения техникой общения.

Для развития разных компонентов коммуникативной способности Петровская Л. А. (1982) предложила социально-психологический тренинг. По мнению Петровской Л. А., социально-психологический тренинг является активным методом обучения, средством воздействия, направленным на развитие знаний, установок, навыков межличностного общения. Основная цель социально-психологического тренинга – повышение компетентности

в общении. Внедрение уроков «технологии общения» в начальном звене школы ЦО № 1811 «Измайлово» ВАО г. Москвы подтверждает значимость работы в этом направлении.

Для развития и коррекции навыков социального взаимодействия разработаны и апробированы некоторые программы, такие как «Жизненные навыки» (Кривцова С. В.), «Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1–4)» (Хухлаева О. В.), «Уроки общения» (Блинова Л. Н.), «Приглашение в мир общения» (Пилипко Н. В.) и другие.

Появление таких программ в последнее десятилетие подтверждает, что внутри школы образовались предпосылки и понимание необходимости в проведении подобных занятий. На протяжении восьми лет (начиная с 2003 года) психологическая служба начальной школы ЦО № 1811 организует и проводит уроки «технологии общения». Целью этих занятий является создание психолого-педагогических условий, позволяющих учащимся начальной школы овладеть навыками социализации, способствовать повышению адаптации ребенка в школе и обществе через формирование коммуникативных навыков. Занятия направлены на формирование у учащихся начальных классов умения ориентироваться в новой социальной среде; формирование положительной Я – концепции и защитных качеств личности, уверенности в себе, открытости, чувства юмора; формирование коммуникативной культуры обучающихся; развитие умения общаться и сотрудничать; развитие волевой регуляции учебной деятельности и поведения в целом; воспитание духовно-нравственных качеств личности; развитие навыков рефлексивных действий. Уроки общения проводятся 1 раз в неделю. Класс делится пополам на 2 группы. С каждой группой занятия проводятся один раз в неделю. Место проведения: специальный зал (переоборудованный класс). Всего занятий в течение года: 33–34. Продолжительность: 40 минут. В течение последних 3-х лет эти уроки стали составной частью учебного процесса, являются обязательными для всех классов начальной школы, наряду с такими предметами, как русский язык, математика и другие.

В основу работы были положены идеи Т. Гордона в изложении Гиппенрейтер Ю. Б. о тренинге общения, разработанные им в США и изложенные в книгах «Тренинг родительской активности» (1970) и «Тренинг учительской активности» (1975). Далее общая схема программы Т. Гордона и Гиппенрейтер Ю. Б. дополнялась собственными идеями и наблюдениями по мере практического применения, которое в некоторых случаях был больше основано на опыте работы со школьниками в качестве практического психолога. В дальнейшем появление таких программ, как «Тропинка к своему Я» Хухлаевой О. В., приводила к систематизации и проработке работы на протяжении всей начальной школы.

Приведем пример одного занятия.

Занятие по теме: «Школьные трудности».

Цель занятия: способствовать обобщению представлений о том, что такое школьные трудности и о путях их преодоления.

Ход занятия. Занятие состоит из трех частей: введение, основная часть и заключение.

Введение. Актуализация опыта предшествующего занятия по теме «Чем люди отличаются друг от друга» (качества личности). Разминка. Задание 1 направлено на улучшение взаимодействия в группе и повышение активности. Задание с передачей ритмов всей группой (2-4 минуты). Задание 2 состоит в том, чтобы по очереди назвать как можно больше положительных качеств людей. Задача психолога – помочь в назывании разных качеств людей, возможна подсказка в виде определения этих понятий или называния первых звуков или слогов. (10 минут)

Основная часть занятия: рефлексия школьных трудностей и школьных страхов. Закончи предложение: «В школе бывает трудно ...», «Меня ругают, если в школе я ...», «Я расстраиваюсь, если в школе ...», «Мне кажется, что я плохо справляюсь ...». Возможны варианты выполнения задания: а) все дети отвечают по очереди и заканчивают предложение; б) дети выборочно заканчивают разные предложения. Основой вывод: любой ученик может переживать неудачу в школе.

Работа в мини-группах. Каждая группа формулирует только три школьные трудности. Задача состоит в том, чтобы актуализировать школьные проблемы, обозначить, записать или зарисовать их в альбомах, предварительно обсудив в мини-группе, и представить их остальным группам. Необходимо обосновать, почему данная трудность является самой актуальной, и ответить на вопрос, какие трудности чаще всего встречаются у детей данной группы и почему они относят эти трудности к наиболее важным для себя. Страхи детей: ответ у доски, непринятие со стороны классного руководителя и одноклассников, страх осуждения со стороны родителей и т.д.

Работа с рассказом: «Лисенок в школе». Дети отвечают на вопросы по тексту о лисенке, который не верил в свои силы.

Заключение. Подвести итоги занятия. Все дети могут переживать школьные трудности. Вывод из данного обобщения. Подготовка детей к следующему занятию: какие качества личности и средства самовоспитания способствуют преодолению трудностей.

Положительным опытом работы школьного психолога и всей психологической службы начальной школы можно считать запрос учителей и родителей к администрации о включении занятий по «технологии общения» в обязательный цикл предметов в начальной школе.

Литература

1. *Байденко В. И.* Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
2. *Блинова Л. Н.* Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. – М.: Издательство НЦ ЭНАС, 2002.
3. *Кривцова С. В.* (ред.) Жизненные навыки: уроки психологии в 1 (2, 3, 4) классе. – М.: Издательство «Генезис», 2002, 2004, 2005.

4. Петровская Л. А., Соловьев О. В. Обратная связь в межличностном общении. // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология, 1982. – № 3.
5. Пилипко Н. В. Развивающие занятия по психологии. Ч.3 – М., Перспектива, 2006.
6. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / пер. с нем.; в 4-х томах. Т. 4. – М.: Генезис, 2001.
7. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1–4). – М.: Генезис, 2009.
8. Klemp G. O. (1980). *The Assessment of Occupational Competence*. Washington, DC.: Report to the National Institute of Education.

Психологическая устойчивость педагога как фактор обеспечения безопасной среды в образовательном учреждении

Кисть Е. А., Назметдинова И. С., Столярова С. С.

Реалиями современной жизни стали кризисные ситуации, связанные со стихийными бедствиями, техногенными катастрофами, межнациональными конфликтами, террористическими актами, боевыми действиями и другими экстремальными происшествиями, к которым человек, как правило, не готов.

Рощин С. К. и Соснин В. А. проанализировали содержание понятия психологической безопасности на основе определений, даваемых в толковых словарях различных стран. В разных культурах сформировались примерно одинаковые представления о безопасности, акцент в которых делается на чувствах и переживаниях человека, связанных с его положением в настоящем и перспективами на будущее. Для человека безопасность переживается, в первую очередь, как чувство защищенности от действия различного рода опасностей.

Сухов А. Н. сформулировал определение психологической безопасности как состояние общественного сознания, при котором общество в целом и каждая отдельная личность воспринимают существующее качество жизни как адекватное и надежное [5].

Многие исследователи определяют безопасность как состояние защищенности. Котик М. А. под защищенностью человека от опасностей профессиональной деятельности понимает способность человека не создавать опасные ситуации, а в случае их возникновения – успешно противодействовать им [2].

Дмитриевский В. А. указывает на то, что процесс исследования психологической безопасности в учебных учреждениях во многом зависит от принятых основополагающих понятий, таких как «психотравмирующая ситуация», «педагогическое общение», «затруднения в педагогическом общении (в деятельности)» [1]. Психотравмирующими ситуациями он называет

те ситуации, в которых человек, участвующий в событиях, испытывает или может испытывать ущерб в виде психических травм, понижения авторитета, престижа, неприятных эмоциональных переживаний и т.п.

Выделяют основные составляющие структуры безопасности в образовательных учреждениях:

- 1) объект психологии безопасности;
- 2) угрозы;
- 3) субъект безопасности;
- 4) факторы безопасности;
- 5) уровни безопасности;
- 6) цель обеспечения безопасности;
- 7) функции безопасности.

Основными объектами, подвергающимися опасности, могут быть только люди и их объединения. Объектами психологии безопасности в образовательных учреждениях являются: организация в целом, персонал, учащиеся, здание, ценности.

Выделим угрозы в образовательных учреждениях внешние и внутренние.

Внешние угрозы, в свою очередь, можно подразделить на угрозы:

- 1) социального характера: террористические акты, социальные конфликты, захват заложников, «телефонный терроризм», дефицит продовольствия, демографические проблемы;
- 2) техногенного характера: различного рода аварии, отопительные проблемы, пожары, взрывы и пр.;
- 3) эпидемиологические: эпидемии гриппа, гепатита, дизентерии, туберкулеза и т. д.;
- 4) природные: загрязнение окружающей среды, повышение радиационного фона; природные катаклизмы: землетрясения, наводнения, природные пожары и т. д.

Среди внутренних выделяют угрозы:

- 1) социально-психологического характера: конфликты, «группы риска», малые неформальные группировки, аддиктивное поведение, наркомания, злоупотребление алкоголем, суицид, агрессия, криминальная субкультура, негативные традиции;
- 2) со стороны семьи: алкоголизм, наркомания, конфликты в семьях;
- 3) со стороны персонала: вымогательства, проявления сексуальности, коррупция, проявление агрессивности по отношению к учащимся;
- 4) социальная напряженность среди педагогического персонала;
- 5) насилие как групповое, так и индивидуальное;
- 6) распространение религиозных организаций, сект экстремистского характера[1].

Безусловно, никакой план, никакие профилактические меры не гарантируют полную безопасность, спокойствие, отсутствие экстремальных ситуаций, но они могут существенно снизить вероятность возникновения насилия в образовательном пространстве, дать возможность быстро и эффек-

тивно реагировать в чрезвычайной ситуации, уменьшить ее жертвы и последствия в отношении коллектива и психического здоровья.

Одним из важных факторов обеспечения безопасности в образовательной среде, с нашей точки зрения, является формирование психологической устойчивости у участников образовательного пространства. Обращаясь к определению понятия, психологическая устойчивость, следует отметить, что при всем многообразии подходов к его определению – речь идет о способности индивида противостоять тем эмоциональным раздражителям, которые могут отрицательно влиять на протекание деятельности.

Анализ психологической и педагогической литературы по данной проблеме показал, что исследователи широко используют понятие «психической устойчивости» (Р. И. Хмельюк, З. Н. Курлянд, Н. А. Шевченко) наряду с понятиями «эмоциональная устойчивость» (Л. М. Аболин, Ю. Н. Кулюткин, Я. Рейковский, М. И. Дьяченко, В. А. Пономаренко) и «эмоциональная регуляция» (Р. П. Мильруд).

С нашей точки зрения, обладать психологической устойчивостью в профессиональной деятельности – это значит, в условиях такой деятельности уметь быстро ориентироваться в измененных условиях жизни организации, находить оптимальные решения в сложных нестандартных ситуациях и сохранять при этом выдержку, самообладание [4].

Психологическая устойчивость исследовалась, как способность работника противостоять разного рода трудностям (экстремальным ситуациям) без утраты психологической адаптации, в основе которой лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход из ситуации с другой.

Заметим, что в качестве показателей психологической устойчивости деятельности педагога выделяют:

- уверенность в себе как учителе;
- отсутствие страха перед детьми;
- умение владеть собой (саморегуляция, самоконтроль);
- отсутствие эмоциональной напряженности, ведущей к раздражительности, невыдержанности, неуравновешенности;
- наличие волевых качеств (целеустремленности, организованности, выдержанности, настойчивости, решительности, самообладания, терпимости);
- удовлетворенность деятельностью;
- нормальная утомляемость.

Под условиями формирования психологической устойчивости к экстремальным ситуациям в образовательной системе мы понимаем следующее:

1. Психологические – наличие у участников образовательной системы таких качеств, которые характеризуют их стрессоустойчивыми при возникновении кризисных и экстремальных ситуаций:

- *эмоциональная устойчивость*, как способность преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при возникающих кризисных ситуациях.

- *осознание экстремальной ситуации и адекватное к ней отношение*, как мобилизация внутренних ресурсов и поиск конструктивных путей ее преодоления.
- *гибкость в реализации своих ценностей в поведении*, взаимодействии с окружающими людьми и способности быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, преодолевая любые трудности.

2. Организационные

- *проектирование антикризисного плана*. Антикризисный план включает в себя блоки: организационный (решается, кто будет отвечать за планирование и порядок действий в экстремальной ситуации), методический (выявляются критерии для оценки эффективности работы), ресурсный (материально-технические и кадровые).
- *диагностика психологической устойчивости* членов образовательного пространства.
- *создание антикризисной бригады*. Все функции в такой бригаде заранее распределяются. В антикризисную бригаду входят педагоги, показавшие по результатам исследования высокие показатели психологической устойчивости и изъявившие желание сотрудничать.

3. Методические

Просветительская работа психолога с педагогическим коллективом, учащимися или студентами проводится с целью ознакомления с действиями в случае возникновения экстремальной ситуации.

Преподавательский состав – ознакомить с правилами поведения, жизнеобеспечения и выживания в чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера, обучить способам выхода из экстремальных ситуаций путем тренинга по формированию психологической устойчивости, направленного на развитие стрессоустойчивого поведения преподавателей образовательных учреждений.

Студентов – познакомить с правилами, которые следует соблюдать во время кризисных ситуаций, с возможными реакциями на трагическое событие, с путями помощи.

С учащимися – проводить тренинговые занятия, направленные на формирование представлений о стрессе, актуализацию стратегий поведения в стрессовых ситуациях, формирование навыков саморегуляции, а также нацеленные на обучение навыкам конструктивного выражения негативных эмоций.

Основная работа по формированию психологической устойчивости в образовательной системе должна строиться на основе проведения тренингов, направленных на развитие стрессоустойчивого поведения педагогов образовательных учреждений.

Данный курс направлен на решение следующих задач:

- Формирование представлений о стрессе, актуализация стратегии поведения в стрессовых ситуациях, формирование навыков саморегуляции;
- Расширение сферы осознаваемого в понимании собственных психических состояниях, вызванных кризисными ситуациями;

- Гармонизация внутреннего мира педагога за счет освоения новых знаний навыков психической саморегуляции, адекватного снятия эмоционального напряжения;
 - Укрепление личностной и профессиональной самооценки педагогов, осознание ими своих личностных особенностей и творческих возможностей. Предлагаем примерные темы занятий:
1. **Эмоции и чувства.** Эмоции и чувства человека. Осознание своих чувств и их адекватное проявление как необходимое условие здоровья и успеха. Как управлять эмоциями? Умение контролировать свои чувства как неотъемлемое качество счастливого человека. Саморегуляция эмоционального состояния.
 2. **Здоровье.** Психологическое здоровье как цель и критерий успешности в профессиональной деятельности. Психологический комфорт как профилактика психосоматических заболеваний. Стрессоустойчивость: поиск в трудной ситуации сил в самом себе и как следствие этого позитивные самоизменения.
 3. **«Педагогические кризисы».** Роль кризисов в жизни человека. Психологическая поддержка в ситуации кризиса. Синдром эмоционального выгорания.
 4. **Стресс.** Что такое стресс? Виды стресса. Стресс – это хорошо или плохо? Последствия стресса. Стрессовые ситуации. Как справиться со стрессом? Стресс и депрессия.
 5. **Поведение в экстремальной ситуации.** Что такое экстремальная ситуация? Психологическая поддержка в такой ситуации. Контроль своих эмоций.

Литература

1. *Дмитриевский В. А.* Психологическая безопасность в учебных заведениях. – М., 2002. – С. 67.
2. *Кузьмин С. В.* Организация инновационной деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.iro.yar.ru:8101/resouree/distant/school_manager, свободный.
3. *Назметдинова С. С.* Психологические барьеры и барьероустойчивость в профессиональной деятельности педагога: Дисс. канд. псих. наук. – М., 2004. – С. 80.
4. *Сухов А. Н.* Социальная психология безопасности. – М., 2002. – С. 49.

Воспитание духовности как основа обеспечения психологической безопасности личности школьника

Ковров В. В.

Воспитание подрастающего поколения представляет собой отдельную, особо сложную проблему, которая становится национальным делом, целью которого является формирование у школьников духовности и культу-

ры, гражданской ответственности и правового самосознания, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

В условиях модернизации российского образования при обновлении содержания и организации образовательного процесса значительно должны быть актуализированы его воспитательные функции. Но, к сожалению, приходится констатировать, что в школьной образовательной практике заметны тенденции девальвации ценности воспитания, снижения воспитательной и социализирующей функций образования, распространения отношения к образованию как «образовательной услуге».

В организации воспитательной работы в школе деградируют формы воспитательной деятельности, искажаются методики воспитания. В частности это проявляется в том, что коллективные творческие дела осуществляются без коллективного планирования и анализа, социальные проекты без самостоятельной инициативы детей и молодежи, ученическое самоуправление без передачи учащимся сферы ответственности и ресурсов для ее освоения.

В образовательных учреждениях наблюдается доминирование «мероприятийной» педагогики, исходящей негласно из положения: качество результата воспитания определяется количеством проводимых мероприятий. Такой подход к воспитанию характеризуется преобладанием мероприятий, проводимых взрослыми для детей, над делами, совместно организованными взрослыми и детьми. Наблюдается усиление объективно существующей в современной культуре тенденции к изоляции детской и молодежной субкультур от мира взрослых. Практически отсутствует учет психологических механизмов личностного развития и возрастных особенностей детей и подростков.

Важно отметить: зачастую деятельность школьной учебно-воспитательной практики отличается, с одной стороны, дефицитарностью, а с другой – заорганизованностью форм, методов, технологий работы по формированию культуры выбора мировоззренческих, нравственных, политических идеалов, по формированию социокультурной идентичности учащихся, формированию потенциала гражданского действия у современного школьника. Рассогласованность действий различных субъектов воспитания (образовательных институтов, семьи, детских и молодежных объединений, средств массовой информации, органов власти и общественных организаций), излишняя бюрократизация управления воспитательным процессом, стимулирующая имитацию воспитательной деятельности, избыточное администрирование, авторитарность в ущерб развитию потенциала самоорганизации не позволяют обеспечить необходимые психолого-педагогические условия для становления личности взрослеющего ребёнка. [7]

Эти обстоятельства являются серьёзной угрозой для обеспечения психологической безопасности образовательной среды, учебно-воспитательного процесса, свидетельствуют о наличии проблем в деле обеспечения психологической безопасности воспитания и развития личности современного школьника.

Совершенно очевидным является то, что сегодня подростка нужно защищать от агрессивной пропаганды вседозволенности и насилия, примитивизма и цинизма, учить достойно жить в меняющемся социуме, создавая «островки безопасности» в различных детских (молодёжных) общественных объединениях и проектировать дружественную социальную среду. С другой стороны, взрослеющего ребёнка необходимо активно вводить в практику личного самоопределения, формирования собственных взглядов и позиций, основанных на ненасильственном и толерантном взаимодействии с окружающими его людьми.

Известно, что отношение к чему-либо закрепляется в поведении ребёнка и становится его привычкой в том случае, если у него есть опыт соответствующей деятельности. А. С. Макаренко отмечал, что ребенок должен правильно поступать не потому, что он сел и подумал, а потому, что у него сформированы привычки нравственного поведения. Поэтому определяющим в системе воспитания является организация разнообразной деятельности ребенка, закрепляющей нравственные навыки. [4; 11]

Важно подчеркнуть: каким бы ни был воспитательный шаг (пусть он всего лишь реплика), он будет тогда эффективным, если воздействует одновременно на разум и чувства, на поведение и деятельность ребенка. Знание даже нравственных норм не делает человека лучше. Один использует это знание, чтобы подняться нравственно выше, а другой – чтобы занять повыше положение в свете. «Научить ребенка считать очень просто. Методическая наука достигла в этом совершенства. Главное, чтобы с этим умением считать, – говорил известный педагог С. Т. Шацкий, – ребенок не стал ... обсчитывать». [4]

Таким образом, воспитание, являясь важнейшей и неотъемлемой составляющей образования, сегодня требует самого пристального внимания со стороны государства и общества, постепенно возвращающихся к осознанию приоритетности в образовании именно духовно-нравственного воспитания, интегрированного в единый процесс обучения и развития.

Духовность и нравственность, как известно, не врожденные, а приобретенные качества человека, которые формируются в процессе воспитания и самовоспитания, усвоения культуры, удовлетворения эстетических потребностей человека, обмена научными и культурными достижениями, что происходит в течение всей жизни человека и являются предметом его гордости и достоинства.

В отечественной общественной мысли – философской, социально-экономической, культурологической, этической – рельефно представлен широкий спектр проблем, относящихся к сфере духовности и нравственности личности. С нашей точки зрения, проблема актуализация системы духовно-нравственных ценностей в современной образовательной практике приобретает существенное значение в связи с обеспечением психологической безопасности образовательной среды в её психологическом аспекте.

В философских работах Н. К. Бородиной, Ф. А. Гайсина, Р.П. Лившица, И. В. Налетовой, Л. Н. Смирновой, З. В. Фоминой, Ф. А. Хараева, Л. А. Шумихиной и др., духовность рассматривается с различных позиций как:

- психическое явление, представляющее собой процесс непрерывного самосовершенствования личности;
- ориентация на решение проблем смысла жизни;
- целенаправленность, полагание замысла и стремление к нему;
- определенный способ жизнедеятельности человека, ориентированный на широкий спектр общечеловеческих и культурных ценностей;
- способность активно развивать собственный личностный потенциал на благо всему человечеству;
- ценностное содержание сознания;
- специфический вид деятельности;
- система личностной активности и отношений к различным сферам жизнедеятельности человека;
- индивидуальная выраженность потребности познания;
- поиск, усвоение, создание и распространение духовных ценностей в процессе самореализации личности. [2; 3; 6]

Представленные подходы (как и ряд других), возможно, оттеняют основные грани духовности, ее существенные черты, но подчёркивают общее, интегральное в определении данного феномена. В выделенных трактовках акцентируется внимание на функциональных особенностях духовности, а не на ее смысловом содержании, онтологических основаниях; в этих определениях фиксируется «всеобщее–внешнее». Между тем важно выделять «особенное–внутреннее», то есть специфические особенности организации психики, сущность и механизмы самодетерминации, самоорганизации, самоопределения. В психологической литературе эти вопросы достаточно обстоятельно обсуждены в работах В. П. Зинченко, И. М. Ильичёвой, Н. А. Коваль, В. Д. Шадрикова. [5]

Теоретическими предпосылками в разработке педагогической теории воспитания духовности школьников явились идеи религиозного воспитания (И. А. Ильин, В. В. Зеньковский) гуманистического воспитания (В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, Е. Г. Осовский, В. А. Сухомлинский), гуманитаризации социальных факторов в развитии личности (В. Г. Бочарова, Б. З. Вульф, А. В. Мудрик), теория личностно-ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, Е. Н. Шиянов, И. С. Якиманская), концепция воспитания Человека культуры (Д. С. Лихачев), личностно-ориентированные дидактические технологии (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. Т. Фоменко). [11]

В психологии и педагогике в интерпретации и содержательном наполнении понятия «духовность личности», выделяются следующие трактовки данной дефиниции:

- выражение сущности человека; психологическое качество субъекта, достигшего определенного уровня развития; принцип жизнедеятельности и специфическая активность, направленная на самопознание и саморазвитие. (Ильичёва И. М.);

- интегральное качество, обеспечивающее целостность личности и ее устремленность к духовному саморазвитию (В. Г. Пряникова, З. И. Равкин);
- специфическая форма бытия человека, выражение собственно человеческой сущности, его самоценности, стремление к гармонии Истины, Добра, Красоты (Л. Д. Гирева);
- внутренний мир личности, обогащенный великими общественно значимыми ценностями и идеями, ставшими объектом непрерывного сопоставления и осмысления, порождающими стремление личности к нравственному совершенствованию и творческой самореализации, создающими критериальную основу для внутреннего сопоставления своих поступков и достижений (Я. С. Турбовской);
- сложное социально-ценностное образование, включающее в себя совокупность личностных свойств и качеств, которые выражают позитивно действенное, творческое отношение человека к окружающему миру, людям, обществу, природе, делу, самому себе (Г. С. Вяликова).

Как видно все эти определения в той или иной форме отражают стремление человека к саморазвитию и совершенству, его ориентацию на высшие ценности и идеалы. На уровне индивидуального сознания человек стремится к духовности, существующей вне и помимо него, к идеальной сфере человеческого бытия. [2; 6]

Применительно к современным педагогическим проблемам духовность можно рассматривать как особенное состояние человека, выражающееся в высоком уровне сформированности нравственных качеств личности, понимания своего места в жизни, гуманном отношении к природе, труду, к людям и самому себе, в бескорыстном служении обществу. [10]

Духовность есть высшая ступень нравственного развития человека, как гармония его идеалов с общечеловеческими ценностями и высоконравственными поступками, в основе которых лежат потребность служить людям, добру, постоянное стремление к самосовершенствованию.

С точки зрения педагогики духовность следует рассматривать и как сопричастность человека к окружающему миру, осознанную им в форме обобщений и идей. Духовность человека не сводится к цивилизованности, информированности и тем более развитию интеллекта. Роль педагога заключается в содействии духовным усилиям субъекта (ребенка) через формирование в его сознании образа жизни, достойного Человека, демонстрируя образцы соответствующего ненасильственного (по отношению к себе и к окружающим его людям) поведения, опираясь при этом на то, что образ жизни всегда является продуктом усилий самого человека. [7]

Мы полагаем, что специально организованные психолого-педагогические условия воспитания духовно-нравственных качеств личности (на основе соответствующих им ценностных ориентиров), создаваемые в образовательном учреждении возможности их проявления в общении и взаимодействии участников учебно-воспитательного процесса, «порождают» фено-

мен психологической безопасности в образовательной среде школы, исключая (значительно минимизируя) угрозы (риски) проявления психологического насилия. [7] При этом, под психологическим насилием мы, вслед за А. И. Бaeвой, понимаем такое физическое, психическое, духовное воздействие на человека (социально организованное), которое понижает его нравственный, психический (т.е. моральный, коммуникативный) и жизненный статус (в том числе правовой, социальный), причиняя ему физические, душевные и духовные страдания, а также сама угроза такого воздействия. [1]

Духовно-нравственные отношения в образовательной среде исключают притеснение, принуждение, злоупотребление властью в школьной среде и иные виды психологического насилия. Духовность как основа воспитывающих отношений в образовательной практике исключают возможность реагирования субъектов образовательного процесса в агрессивной и насильственной форме, порождают основу для регулирования отношения субъектов на основе диалога и сотрудничества. Это, в свою очередь исключает нарушение общепринятых норм, нарушение дисциплины, аутоагрессию, деструктивные действия.

Кроме этого, можно с уверенностью сказать, что духовность и нравственность – есть основа построения лично-доверительного общения и отношений субъектов образовательной среды, обеспечения референтности образовательной среды для учащихся и педагогов.

Ориентация школьников на духовно значимые ценности приобретает характерные сущностные черты, если:

- в учебно-воспитательном процессе обеспечивается восхождение личности к общечеловеческим ценностям: Познание (истина), Человек (добро), Красота (гармония); к ценностям мира: Жизнь – Отечество – Труд, в общей совокупности составляющих системообразующие, интегрирующие линии содержания образовательной деятельности школы;
- в единстве учебной и внеучебной деятельности школьников, регулируемой духовно-нравственными ценностями, актуализируется и происходит возвышение потребностей в саморазвитии: самопознании, самоуважении, самосозидании, самореализации;
- реализуются возможности построения жизненной перспективы, профессионального и нравственного самоопределения на основе ненасильственного взаимодействия с окружающим миром;
- происходит обмен ценностями между учеником и учителем в процессе учебного самоуправления, восхождение учителя к ценностям детства;
- обеспечивается овладение механизмами ориентации: происходит интеграция и расширение свободы поиска-оценки-выбора и проекции в жизнедеятельности школьника, обращенных к присвоению ценностей культуры (прошлое), к преобразованию личности на основе присвоенных ценностей (настоящее) и к самопроектированию (будущее). [7]

Процесс воспитания духовности школьников может быть представлен как

смыслопоисковое взаимодействие субъектов образовательной среды (ученик, педагог, родитель), включающее следующие этапы: целеполагания, переживания (формирование образов духовно-нравственных ценностей), осмысления, отношений, саморефлексии, моделирования и «преодоления». Педагогическим механизмом воспитания духовности учащихся является перевод объективированных ценностей (сфера культуры) в субъективные смыслы (сфера личности), осуществляемый на базе культурологического содержания различных экзистенциальных смыслов. Результатом воспитания духовности является целостная личность, обладающая духовным содержанием (субъективной подлинностью экзистенциальных ценностей), включающим взаимосвязь единичности, уникальности конкретного смысла жизни (субъективность) и универсальности общечеловеческого смысла жизни (подлинность). [8]

Духовность как обобщённая характеристика ценностных ориентиров ученика, его референтной группы в образовательном учреждении, безусловно, влияет на психологическую безопасность, посредством минимизации проявления рисков насилия в образовательной среде школы. Уровни проявления духовности в целостном образовательном процессе будут различаться именно тем, в какой степени учащиеся и педагоги осознают необходимость следовать не только законам природы, но и нормам общественной жизни, в том числе правилам нравственности, утвердившимся представлениям о прекрасном и безобразном, о возвышенном и низменном. Конечно, духовность включает знания, но не сводится к ним, ибо здесь особенно важно, каким целям служат приобретённые знания, соответствуют ли эти цели требованиям гуманизма, безопасности, ненасильственного взаимодействия, сохранения окружающей природной и социальной среды, мира и доброжелательности в отношениях между людьми, группами, странами и народами. Высокая духовность предполагает высокую нравственность и отсутствие угрозы проявлять насилие по отношению к другим. Низкий уровень нравственности, эгоистичность и антигуманность целей, которые преследует человек, означают низкий уровень духовности, высокую вероятность проявления насилия, являются угрозой психологической безопасности средовому окружению человека.

Литература

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании. – СПб., «Союз», 2002.
2. *Власова Т. И.* Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников : Автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 – Ростов н/Д, 1999.
3. *Зотова О. Ю.* Социально-психологическая безопасность личности : Автореферат дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. – СПб., 2011.
4. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980.
5. *Ильичева И. М.* Введение в психологию духовности: учеб. пособие. – М., 2006.

6. *Ильичева И. М.* Психология духовности: Автореферат дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. – СПб., 2003.
7. *Ковров В. В.* Духовность как основа образования человека // Культура и образование: реальность и перспективы: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции (23 марта 2007 г.). – Киров: Изд-во: ВятГГУ, 2007. – С. 74–79.
8. *Ковров В. В.* Психолого-педагогический анализ сущности феномена самореализации человека // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Научно-методический журнал Киров. Изд-во: ВятГГУ, 2005. – № 14 – С. 82–91.
9. *Рожков М. И., Байбородова Л. В.* Теория и методика воспитания: Учебное пособие. – М., 2004.
10. *Солдатенков А. Д.* Ориентация школьников на духовно-значимые ценности: Автореферат дис. ... д-ра пед. Наук: 13.00.01 – М., 1994.
11. Формирование ценностных ориентации личности в духовно-нравственной сфере (XIX–XX вв.): Матер. XXII сес. научн. совета по пробл. истории образования и пед. мысли / под ред. З. И. Равкина. – М., 2002.

Оценка безопасности общения как предиктор коммуникативных качеств студентов

Кожухарь Г. С.

Уже традиционно психологическая безопасность рассматривается через два основных компонента: безопасность среды и безопасность личности. Их взаимная детерминация подразумевает необходимость рассмотрения соотношения значимости каждого из них в разных условиях и при решении разноплановых задач. Основы анализа данной проблемы заложены в трудах Б. Г. Ананьева, Е. И. Исаева, В. И. Слободчикова, Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина и многих других. При этом образовательная среда является тем условием, в котором происходит развитие учащихся в самом широком смысле. Влияние образовательной среды на развитие субъектов учения достаточно глубоко исследовано в отечественной психологии (Л. И. Божович, И. В. Вачков, Н. И. Гуткина, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и другие).

Фундаментальными факторами психологической безопасности образовательной среды являются свобода от психологического насилия во взаимодействии, возможность удовлетворения потребностей в личностно-доверительном общении и, как следствие, референтная значимость коммуникативного пространства [3]. В нашей работе в качестве важнейшей характеристики референтной значимости коммуникативного пространства рассматривается безопасность общения в образовательном учреждении. Более того, мы полагаем, что данная характеристика среды может быть понята как ключевая или как системообразующий фактор ее общей безопасности.

Коммуникативное пространство, основывающееся на доверительных, открытых, искренних отношениях, предполагает присутствие «онтологической безопасности вместо экзистенциальной тревоги» [6]. Пси-

хологическую суть онтологической безопасности составляет целостное эмоционально-когнитивное чувство «базисного доверия» [5]. Согласно классическому определению Э. Эриксона [4], базисное доверие подразумевает установку по отношению к себе и к миру, которая включает доверие человека самому себе и ощущение непрременной расположенности по отношению к себе других людей. Значение онтологической безопасности в развитии личности огромно, поскольку именно переживание этого чувства позволяет человеку обрести осмысленность своей жизни [5].

В результате анализа различных подходов к проблематике психологической безопасности, можно сказать, что фундаментальной характеристикой данного феномена является *восприятие* среды как не содержащей каких-либо угрозы. Следствием единства объективных свойств такой среды и ее восприятия как безопасной предстает стабильное продуктивное развитие личности (И. А. Баева, В. А. Дмитриевский, И. Н. Панарин, С. К. Рощин и В. А. Соснин, В. В. Рубцов, Н. Н. Рыбалкин и другие).

В нашем подходе мы рассматриваем безопасность в межличностном общении как важнейшее условие для развития важных профессиональных компетенций студентов-психологов. В данной статье мы отвечаем на вопрос: является ли субъективная оценка безопасности общения в учебной группе фактором, позволяющим предсказывать уровень развития коммуникативных компетенций студентов-психологов и прогнозировать динамику их развития. С этой целью было проведено исследование, которое включало следующие методы диагностики: 1) авторский опросник «Оценка безопасности в общении» («ОБО») [1, 2]; 2) «Установка в общении», 3) «Коммуникативная толерантность» (В. В. Бойко), 4) шкала доверия Розенберга, 5) шкала доброжелательности Кемпбелла.

В пилотажном исследовании приняли участие 48 человек, студенты-психологи третьего курса. Для обработки полученных данных был использован метод линейной регрессии (программа SPSS, версия 17.0).

Опросник ОБО включает три шкалы: 1) естественность и свобода общения; 2) доверие и самораскрытие в общении, 3) общий показатель оценки безопасности в общении). В качестве независимой переменной был использован только общий показатель оценки безопасности в общении.

Посредством статистического анализа были получены результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1.

**Результаты линейного регрессионного анализа:
общий показатель оценки безопасности в общении
как предиктор коммуникативных компетенций студентов**

| Зависимые переменные N=48 | R | R- квадрат | F | Бета | t | Знач. |
|--------------------------------------|----------|-----------------------|----------|-------------|----------|--------------|
| Установка в общении | 0,674 | 0,454 | 15,238 | -0,595 | -4,810 | 0,000 |
| Коммуникативная толерантность | 0,578 | 0,267 | 12,411 | -0,456 | -3,227 | 0,000 |

| Зависимые переменные N=48 | R | R- квадрат | F | Бега | t | Знч. |
|------------------------------|-------|---------------|--------|-------|--------|-------|
| Доверие | 0,743 | 0,557 | 10,150 | 0,528 | -4,480 | 0,000 |
| Доброжелательность | 0,389 | 0,162 | 9,301 | 0,392 | -3,150 | 0,004 |

В тестах В. В. Бойко «Установка в общении» и «Коммуникативная толерантность», чем ниже балл получает испытуемый, тем более позитивна его установка в общении и коммуникативная толерантность. Соответственно, чем выше балл, тем более негативны эти характеристики.

Полученные данные свидетельствуют о том, что субъективная оценка безопасности общения в группе выступает значимым предиктором таких компетенций в общении, как позитивная установка, толерантность, доверие и доброжелательность. Причем наиболее значимым предиктором оценка безопасности в общении оказалась для установки в общении и доверия, затем для коммуникативной толерантности, хотя все зависимости значимы при $p=0,000$.

Следовательно, можно утверждать, что чем выше студенты оценивают для себя безопасность общения в группе, тем в большей степени они могут быть позитивно настроенными, толерантными, доверяющими и доброжелательными.

Еще раз отметим, что мы исходим из того, что субъективная оценка безопасности общения в учебной группе студентами напрямую связана с проявлением и развитием их коммуникативных качеств. Важно подчеркнуть в этом контексте, что, конечно, значимо, чтобы эта оценка была адекватной, т.е. объективные характеристики образовательной среды действительно приносили удовлетворение, защищенность и были референтными.

Таким образом, предельный опросник «Оценка безопасности в общении» может быть использован в процессе мониторинга психологической безопасности образовательной среды с целью осуществления прогноза того, каким образом будут развиваться профессионально важные коммуникативные компетенции студентов-психологов в процессе обучения в зависимости от изменения степени благоприятности групповой атмосферы.

Литература

1. *Кожухарь Г. С.* Психометрическая проверка опросника «Оценка безопасности в межличностном общении» // Безопасность образовательной среды: Сб. статей / отв. ред. и сост. Г. М. Коджаспирова. – М.: Экон-Информ, 2008. – С. 61–69.
2. *Кожухарь Г. С.* Безопасность в общении: условие и показатель развития коммуникативных компетенций в образовательном процессе // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды. Информ.-метод. бюлл. Городской экспериментальной площадки второго уровня / Ред.-сост. И. А. Баева, В. В. Ковров. – М.: Экон-Информ, 2011. – № 11. – С. 17–23.
3. *Рубцов В. В., Баева И. А.* Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника // Безопасность образовательной среды: Сборник статей / отв. ред. и сост. Г. М. Коджаспирова. – М.: Экон-Информ, 2008. – С. 4–10.

4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / под ред. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996.
5. Giddens, A. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. – Stanford, CA: Stanford University Press, 1991.
6. Shyu M. The Essential Conditions for Reflective Learning Based on «Ontological Security» // *Bulletin of Adult and Continuing Education*, 2002. – № 31. – P. 185–206.

Проблемы психологического здоровья учителей

Колкова С. М.

Здоровьеформирующая деятельность является приоритетной в работе современных образовательных учреждений. В соответствии этому направлению деятельности с детьми проводятся диагностические, коррекционные и развивающие мероприятия. Одно из направлений подобного сопровождения – обеспечение психологической безопасности образовательного пространства и личности в нем.

Любой процесс предполагает как минимум две составляющие: собственно сам процесс и его результаты. Традиционно эффективность образовательного процесса оценивается преимущественно достижениями детей. Однако эффекты образовательного процесса лежат не только в предметных областях, а, например, в сфере психологического здоровья детей, которое базируется на психологическом здоровье взрослых. Поэтому при подготовке и повышении квалификации учителя, на наш взгляд, важно ориентироваться на теорию, отдающую предпочтение параметру психологического здоровья его личности. Личность специалиста образовательного учреждения является важнейшим инструментом в его работе. Психологически нездоровая личность взрослого в образовательном пространстве делает невозможным эффективное выполнение им профессиональной деятельности. В психологии выделяют три основные установки в качестве необходимых и достаточных условий любого позитивного изменения личности человека в любых коммуникативных контекстах – безусловное позитивное принятие, эмпатическое понимание и конгруэнтное самовыражение.

Итак, готовя в учреждениях профессионального образования специалистов для ОУ, необходимо уделять особое внимание позитивному изменению личности на пути к психологическому здоровью, которое невозможно без понимания самого себя, своих особенных эмоциональных проявлений, своих ограничений и недостатков. Пока не будет достигнута эта осязаемая степень осмысления, учитель при общении с ребенком будет не в состоянии распознать ситуацию, в которой он, возможно, подвергается влиянию своих предубеждений и эмоций. Учитель должен обладать некоторым осмысленным представлением о собственной личности, используя механизм осознания.

Для студентов, готовящихся работать по профессии типа «человек-человек», нами разработан тренинг развития гуманистических качеств лич-

ности. Тренинг может быть организован в рамках спецкурса и состоит из четырех этапов:

1. Осознание собственных истинных эмоций и чувств.
2. Развитие чувственного и телесного осознания.
3. Формирование объектно-центрированного подхода к восприятию мира.
4. Формирование целостности личности через работу с субличностями. Принятие себя и других.

Тренинг ориентирован:

- на осознание собственных истинных чувств и эмоций, происходящего путём сопереживания ситуации;
- на осознание информации, поступающей от органов чувств и осознание внутренних ощущений тела, что происходит во время специально организованных упражнений методом самонаблюдения;
- на формирование объектно-центрированного подхода к восприятию мира при организации упражнений тренинга «Объективно-центрированное восприятие»;

Содержание тренинговых упражнений, направленных на принятие и «безусловную любовь», на самонаблюдение при сознательной идентификации с вызывающим отрицательные чувства человеком, развивают умения студентов замечать те моменты, когда они каким-то образом осуждают себя или других людей, т.е. не принимают их безусловно.

В процессе тренинга студенты используют научную информацию для осмысления собственного состояния, для получения умений превентивной самопомощи в русле позитивной психотерапии.

Первый этап тренинга – «Осознание собственных истинных эмоций и чувств»

На первом этапе тренинга происходит «прикосновение» студентов к собственному бессознательному и осознание своих истинных чувств и эмоций. Для этого у них объективируются аффективные состояния, которые, являясь амбивалентными, вызывают внутренний конфликт между социально одобряемыми и неодобряемыми эмоциями. Создать этот конфликт позволяет воображаемая ситуация встречи с необычным клиентом – девушкой инвалидом, у которой отсутствуют обе руки и функционирует одна нога. Это «включает» бессознательные механизмы психологической защиты (идентификацию, проекцию и перенос).

Осознание собственных истинных чувств и эмоций происходит методом сопереживания ситуации [6], модифицированного нами. Схема использования метода:

1. Уровень первых реакций.
 - А. Студентам демонстрируются кадры видеофильма, где показана девушка-инвалид, у которой отсутствуют обе руки и функционирует одна нога.

- Б. Студентов просят высказать свои первые впечатления во время просмотра, ответив на вопросы: «Что я чувствовал (а)? Что я ощущал (а) в теле? Как я дышал (а)?».
 - В. Студентов просят описать те моменты из собственного жизненного опыта, которые помогают понять и объяснить их первую реакцию.
2. Уровень эмоциональных реакций.
- А. Студентам предлагается представить себя в роли действующего лица видеофильма, проникнуться его чувствами и описать без оценки свои ощущения и эмоции.
 - Б. Студентам предлагается сравнить собственные чувства с чувствами действующего лица видеофильма и объяснить, в чем и почему они различны.
3. Уровень рационального постижения.
- А. Студенты определяют ключевые моменты при собственном восприятии видеофильма (дифференциация чувств на социально одобряемые и неодобряемые, этиология этих чувств, психологические механизмы защиты).
 - Б. Студенты актуализируют соответствующую научную психологическую информацию в связи с выделенными ключевыми моментами.
 - В. Студенты используют научную информацию для осмысления собственного состояния во время просмотра видеофильма и прогнозируют собственные состояния в аналогичных ситуациях (при встрече с необычными людьми).

Итогом первого этапа тренинга является осознание студентами собственных механизмов психологической защиты, тем самым разрешение внутреннего конфликта между социально одобряемыми и неодобряемыми эмоциями и чувствами.

Второй этап тренинга – «Развитие чувственного и телесного осознания»

На втором этапе тренинга происходит расширение сферы осознания каждым участником себя. Все совершается здесь и сейчас. Фиксируется любая информация, поступающая извне через слух, зрение, обоняние и вкус. Организуется внимание ко всем внутренним ощущениям, идущим от мышц, сухожилий, желудка, кишечника, половых органов и т.д., то есть тренируется чувственное и телесное осознание.

Студенты получают новый опыт: осознаются ощущения, не замечаемые раньше, создаются условия, стимулирующие внимание к частям тела «ускользающим» от осознания. В заключение второго этапа тело ощущается как целое, иногда происходит «примирение» человека со своим телом.

Осознание информации, поступающей от органов чувств, осознание внутренних ощущений тела происходит во время специально организованных упражнений методом самонаблюдения. [4] Самонаблюдение чувственного и телесного состояний является необходимым шагом на пути к

развитию личности, т.к. позволяет человеку сосредоточиться на настоящем.

Третий этап тренинга – «Формирование объектно-центрированного подхода к восприятию мира».

На третьем этапе тренинга студентам предоставляются условия для развития у них объективно-центрированного восприятия. В случае объектно-центрированного подхода, по мнению Эрнеста Шехтеля человек открывается навстречу объекту всеми своими чувствами и отходит от своих эгоцентрических мыслей и устремлений. Что является необходимым условием подлинного проживания человеком своего настоящего.

Формирование объектно-центрированного подхода к восприятию мира организуется с помощью упражнений тренинга «Объективно-центрированное восприятие». [4]

Четвёртый этап тренинга – «Формирование целостности личности через работу с субличностями, принятие себя и других».

На четвертом этапе тренинга для студентов организуется понимание, что каждая субличность строится на основе какого-то желания целостной личности, что число субличностей в каждом человеке весьма велико, студенты на практике пытаются идентифицировать некоторые свои субличности (термин Роберто Ассаджиоли) [4].

Происходит осознание деструктивных моментов в отношениях субличностей. Путем организации ведущим группы атмосферы принятия, создаются условия «примирения конфликтных сторон». Одна из целей самонаблюдения – больше понять центр, сущность собственного «Я» студентов, усилить его, чтобы оно было способно разрешать конфликты между субличностями.

Корни непринятия субличностей могут тянуться в прошлое и в будущее, поэтому студентам предлагаются упражнения тренинга возвращающие в детство и направленные на принятие Себя – Ребенка. [5] Необходимость этого отражена в словах Дж. Рейнуотер: «До тех пор, пока вы не научитесь любить, заботиться, понимать и принимать ребенка, которым вы когда-то были, ваше взрослое «Я» будет ощущать пустоту, мучение, одиночество, неудовлетворенность». [4]

В конце «путешествия» в детство студенты вспоминают минуты славы и успеха, как ресурсные состояния для принятия себя в настоящем времени. Путешествуя в будущее, студентам предлагается осознать факт неизбежности собственной смерти, принять ее, ибо наше отношение к смерти определяет наше отношение к жизни.

Одним из результатов самонаблюдения пронизывающего все упражнения четвертого этапа тренинга является умение студентов замечать те моменты, когда они каким-то образом осуждают себя или других людей, т.е. не принимают их безусловно. Поэтому следующие упражнения тренинга предлагают студентам возможность освободиться от наиболее неприятных эмоциональных переживаний, возможность любить сущность человека, безусловно, то есть с полным принятием, без какой бы то ни было оценки. Это достигается упраж-

нениями тренинга на безусловную любовь, самонаблюдением при сознательной идентификации с вызывающим отрицательные чувства человеком. Студенты также используют научную информацию для осмысления. [6] собственного состояния. Вводится содержание о превентивных моментах самовоспитания и стратегиях самопомощи в русле позитивной психотерапии. [2]

Литература

1. *Джонсон Д. У.* Принятие себя и других: Тренинг общения и развития. – М.: Прогресс. 2001. – С. 146–156.
2. *Пезешкиан Н.* Позитивная семейная психотерапия. – М.: «Культура», 1994.
3. *Перлз Ф.* Опыты психологии самопознания. – М.: Гиль-Эстель, 1993.
4. *Рейнуотер Дж.* Как стать собственным психотерапевтом / общ. ред. и послесл. Ф. Е. Василюка. – 1997.
5. *Эллис А.* Психотренинг по методу Альберта Эллиса. – СПб.: Питер Ком, 1999.
6. *Флейк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П.* Мир входящему. – М., 1992.

Обеспечение психологической безопасности детей в условиях дошкольного образовательного учреждения

Корепанова С. В.

Психологическая безопасность образовательного процесса – это состояние защищенности ребенка от угроз его достоинству, душевному благополучию, позитивному мировосприятию и самоотношению. Очевидно, что психологическая безопасность – важнейшее условие полноценного развития ребенка, сохранения и укрепления его психологического здоровья. Психологическое здоровье, в свою очередь, – основа жизнеспособности ребенка, которому в процессе детства и отрочества приходится решать отнюдь не простые задачи своей жизни: строить образ «Я», развивать свои способности, овладевать собственным поведением, учиться, нести ответственность за себя, осваивать систему социальных навыков. Психологическое здоровье – условие жизненной успешности и гарантия благополучия человека в жизни.

Сегодня, в условиях модернизации образования, забота о психологической безопасности и здоровье детей становится обязательным целевым ориентиром в работе каждого образовательного учреждения, показателем достижения ими современного качества образования. Согласно данным социологических исследований, достаточно большой процент родителей – до 75 % – озабочены проблемами безопасности ребенка в образовательной среде. Родителей волнует, что не всегда в детском саду или в школе обеспечена защита прав и достоинств ребенка, их волнует проблема конфликтности отношений детей между собой и детей с педагогами. Родителей беспокоит, чувствует ли ребенок себя в образовательной среде понятным, принятым, позитивно оцененным, уважаемым и любимым вне зависимости от его академических успехов. Еще в большей мере родителей волнует воз-

возможность деструктивных влияний на психику ребенка со стороны сверстников и старших детей, проблемы психологического и физического насилия в детских коллективах, возможность манипулятивных воздействий на ребенка со стороны педагогов.

Это означает, что современное образовательное учреждение должно всерьез и по-настоящему становиться не только местом, где детей учат, но и пространством их полноценного взросления, питательной средой становления успешных, счастливых и здоровых людей. Это возможно только в атмосфере душевного комфорта и благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении, поддерживающего и даже иницилирующего процессы развития личности и ее психологических потенциалов. А для этого, образовательное учреждение должно быть территорией безусловной психологической безопасности. В дошкольном детстве именно эта составляющая определяет качество образования в целом, так как именно «благополучный» ребёнок будет оптимально усваивать знания, развиваться в деятельности, строить общение со сверстниками и взрослыми.

Комфортное психологическое состояние ребенка определяется его поведением, которое характеризуется следующими признаками: он спокоен, весел и жизнерадостен, активен, охотно включается в детскую деятельность и общение, свободен и инициативен в контактах с взрослыми, с удовольствием посещает детский сад. Показателями дискомфорта могут быть следующие: ребенок малоактивен, сторонится детей, испытывает излишнюю робость, ярко выраженное смущение при обращении к нему взрослых и отдельных детей, нерешителен, проявляет беспокойство, тревожность в новых обстоятельствах, не уверен при принятии решений, ходит в детский сад без желания, а скорее, по привычке.

Что же может являться причинами нарушения внутреннего спокойствия ребенка? Их несколько, но наиболее значимыми оказываются детские страхи и неудовлетворение основных потребностей детей. Страхи могут быть разными: боязнь ребенка петь, читать стихотворение одному перед всеми; тревожность, связанная с тем, что он с чем-то не справится на занятии, что его вовремя не возьмут из детского сада. Чтобы помочь детям преодолеть страхи, педагогам и родителям необходимо, прежде всего, знать, что тревожит каждого ребенка, и сообща находить индивидуальный подход к каждому из них.

Организация жизни и деятельности детей, с точки зрения обеспечения их комфортности, должна учитывать их потребности, прежде всего, в признании и общении, а также в познании, движении, проявлении активности и самостоятельности. Каждый ребенок нуждается в признании, прежде всего, детским сообществом, благодаря которому он может успешно социализироваться. И тут особое значение имеет признание его как партнера по игре. Встраивание ребенка в детское сообщество, особенно играющее, имеет большое значение для осознания своего статуса, факта признания как основы для возникновения чувства комфортности. При этом воспитатели

должны хорошо знать статус каждого ребенка в группе, используя наблюдения за детьми в свободной игровой деятельности и создавая карту устойчивых взаимодействий между ними.

Это один из способов обращенности педагогов к внутреннему миру ребенка, его психологическому самочувствию и своего рода отправная точка для выстраивания целенаправленной работы по повышению статуса отдельных детей, организации детского играющего сообщества, без чего невозможно их дальнейшее полноценное личностное развитие. На практике, к сожалению, этому мало уделяют внимания. Общение взрослых с ребенком – второй важный фактор обеспечения комфортности. Воспитательно-образовательная работа должна строиться на диалогическом общении, реализующем как общую детскую потребность в доброжелательности, так и возрастные потребности в сотрудничестве, уважительном отношении, взаимопонимании, сопереживании.

Дошкольное детство – наиболее восприимчивый к воздействию взрослого период развития. Главная функция взрослого на данном возрастном этапе – адаптировать ребёнка к жизни в окружающем мире, развивая такие значимые способности, как способность познания мира, действия в мире (сохранение существующего, преобразование и создание нового), проявления отношения к миру.

В практике семейного и общественного воспитания можно выделить два основных типа такого общения, хотя в действительности их гораздо больше.

Цель **учебно-дисциплинарной модели** – вооружить детей знаниями, умениями и навыками; привить послушание. Способы общения – наставления, разъяснения, запрет, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик. Задача педагога – реализовать программу, удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций. Активность самих детей подавляется в угоду внешнему порядку и формальной дисциплине. В результате: взаимное отчуждение взрослых и детей. Дети теряют инициативу, а в дальнейшем у них появляется негативизм. Послушание детей зачастую лишь свидетельство освоения ими умения жить согласно «двойному стандарту» – «для себя» и «для воспитателя».

Цель **лично-ориентированной модели** – содействовать становлению ребенка как личности. Это предполагает решение следующих задач: развитие доверия ребенка к миру, чувства радости существования; развитие индивидуальности ребенка. Знания, умения и навыки рассматриваются не как цель, а как средство полноценного развития личности. Способы общения предполагают умение стать на позицию ребенка, учесть его точку зрения. Тактика общения – сотрудничество.

Исключительное значение в педагогическом процессе придается игре, позволяющей ребенку проявить собственную активность, наиболее полно реализовать себя. Игра основывается на свободном сотрудничестве взрослого с детьми и самих детей друг с другом, становится основной формой организации детской жизни.

Во многом создание в группах детского сада безопасной атмосферы определяется педагогом, его здоровьем – не только физическим, но и психологическим. Большая часть рабочего времени воспитателя детского сада протекает в эмоционально напряженной обстановке: эмоциональная насыщенность деятельности, постоянная концентрация внимания, повышенная ответственность за жизнь и здоровье детей. Внешнее сдерживание эмоций не приводит к успокоению, а, наоборот, повышает эмоциональное напряжение, что негативно сказывается на их здоровье и эмоциональном благополучии детей.

В МДОУ ЦРР «Детский сад «Гнездышко» обеспечение психологической безопасности детей во время их пребывания в детском саду строится на сотрудничестве психолога со всеми сотрудниками учреждения. Психолог выявляет факторы, способствующие возникновению и развитию стрессовых, невротических состояний у детей и помогает воспитателям в предупреждении нежелательных аффективных реакций детей, изучает личностно-эмоциональные особенности ребенка, условия воспитания в семье. Работа в области межличностного взаимодействия, укрепления психологического здоровья детей успешно осуществляется в условиях темной сенсорной комнаты. Мягкая мебель спокойной цветовой гаммы, приглушенный свет, успокаивающая музыка – вот те характеристики сенсорной комнаты, которые помогают ребенку ощутить уют, комфорт, настроиться на позитивное восприятие и общение с окружающими людьми.

Главная задача – помочь ребенку преодолеть препятствия во взаимодействии его со сверстниками, развивать навыки общения, которые включают в себя умение говорить и слушать, понимать свое эмоциональное состояние и эмоциональное состояние другого человека, позитивно разрешать конфликты; в итоге – сохранить и укрепить его психологическое здоровье.

Большую роль в коррекционной и развивающей работе психолог отводит психогимнастическим и коммуникативным играм, релаксации, которая уменьшает тревожное состояние, снижает агрессию, обучает саморегуляции. Ощущение полной безопасности, комфорта наилучшим образом способствует гармонизации эмоционального состояния педагогов, общение с собственным внутренним «я», рефлексии, установлению спокойных, доверительных отношений между коллегами.

Организация развивающей среды, отвечает основным потребностям ребенка раннего и дошкольного возраста в движении, познании, саморазвитии и самореализации. Современное дидактическое и игровое оборудование, экологический кабинет, физкультурный зал, бассейн дают массу положительных эмоций, душевное равновесие, способствуют улучшению физического самочувствия детей.

Сотрудники внимательны и отзывчивы к детям, уважительно относятся к каждому ребенку. Педагоги стараются эстетично оформить интерьер групповых, раздевальных и спальных комнат, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно в уютной обстановке.

Работа с педагогами – одно из важнейших направлений по обеспечению психологической безопасности детей. Психологом и социальным педагогом для воспитателей проводились консультации на темы: «Эмоциональное состояние взрослого как опосредующий фактор эмоционального состояния детей»; «Создание психологического комфорта в группах детского сада»; «Способы саморегуляции эмоционального состояния педагогов»; «Организация комнаты психологической разгрузки в ДОУ», «О правах ребенка».

Таким образом, организация учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении должна быть подчинена цели психологического благополучия ее участников, свободного от проявления психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении. Ведь полноценное развитие личности возможно лишь там, где учитываются особенности каждого, где отношения между людьми основываются на принятии друг друга.

Литература

1. *Ветрова В. В.* Уроки психологического здоровья // Библиотека воспитателя. – М., 2011.
2. *Кулакова В. Д.* Охрана психологического здоровья дошкольников // Управление дошкольным образованием. – М., 2009. – № 5. – С. 75–82.
3. *Панько Е. А.* Здоровый педагог – здоровый ребенок // Психолог в детском саду. – М., 2008. – № 3. – С. 73–97.
4. *Тулина Н. И.* Эмоционально-психологический комфорт детей в детском саду // Управление дошкольным образованием. – М., 2008. – № 8. – С. 83–88.
5. *Хухлаева О. В., Хухлаев О. Е., Первушина И. М.* Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. – М., 2004.
6. *Юрчук Е. Н.* Эмоциональное развитие дошкольников // Библиотека журнала «Воспитатель ДОУ». – М., 2008.

Сравнительный анализ психологической безопасности образовательной среды школы и гимназии

Коровина Е. П.

В процессе обновления современного общества, возрастания требований к личности и её профессионализму, все более актуальными становятся вопросы повышения качества образования. Модернизация Российского образования приводит к изменениям в жизни участников образовательного процесса: администрации учебных заведений, преподавателей, учеников, следовательно, забота о психологической безопасности становится обязательным целевым ориентиром в работе каждого образовательного учреждения, являясь показателем достижения ими современного качества образования.

Научные исследования Е. В. Алексеевой, В. В. Бойко, С. Л. Братченко, С. Г. Вершловского, У. Глассера, Е. И. Казаковой, Г. А. Ковалева, М. А. Котик, Н. Ф. Радионовой, Л. В. Симоновой, Л. В. Тарабакиной свидетельствуют о том, что в образовательных учреждениях зачастую отсутствуют

психолого-педагогические возможности для обеспечения психологической безопасности образовательной среды. При этом следует учесть, что эффективность образовательного процесса в учебном заведении в большой степени зависит от данного показателя.

Осознание значимости теоретико-практической разработки вопросов безопасности нашло отражение в психологии труда (И. Балинт, М. Мура-ни; С. А. Елисеев, Г. Т. Береговой, М. А. Котик, В. П. Третьяков, С. В. Сарычев, В. М. Попов), психологии спорта (А. Д. Ганюшкин, Н. П. Казаченко, Ю. В. Банковский, Р. М. Загайнов), социальной психологии (А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов; Н. В. Гришина, Б. И. Хасан, В. Г. Зазыкин), педагогической психологии (Л. И. Шершнев, И. А. Баева, В. А. Дмитриевский, Н. В. Мошкин, А. В. Мусагова, Д. С. Сеницын), юридической психологии (В. В. Авдеев, В. В. Андреев, А. В. Буданов, И. И. Бондаревский, В. С. Новиков), военной психологии (А. В. Ответчиков, И. Панарин) и в других отраслях психологии.

Нами было проведено исследование представлений школьников старших классов о психологической безопасности, а также проявление агрессии подростков в образовательном учреждении с помощью следующей методики: анкета-опросник «Психологическая диагностика образовательной среды» И. А. Баевой. Опросник дает возможность получить три результирующих показателя:

- интегральный показатель отношения к образовательной среде – сумма баллов по вопросам 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10;
- значимые характеристики образовательной среды и индекс удовлетворенности ими – среднее значение ответов на 7 вопросов;
- индекс психологической безопасности образовательной среды школы – среднее значение ответов на вопрос 9.

База исследования – учащиеся девятых классов средней общеобразовательной школы №2 (38 учеников 9-х классов) и гимназии города Куровское Московской области (16 учеников 9-х классов). Выборка состояла из 54 учащихся в возрасте 14–15 лет, из них 24 мальчика и 30 девочек.

Первой ступенью исследования было выявление значимых различий оценки психологической безопасности образовательной среды между школьниками и гимназистами.

Полученные результаты исследования по диагностическим показателям были выражены в средних значениях, ниже представлены результаты показателей психологической безопасности школы и гимназии:

Таблица 1.

Показатели психологической безопасности школы и гимназии

| | Интегральный показатель отношения к образовательной среде | Индекс удовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды | Индекс психологической безопасности образовательной среды |
|----------|--|--|--|
| Школа | 12,4 | 2,7 | 2,9 |
| Гимназия | 8,8 | 3,2 | 2,8 |

Значимые различия выявлялись с помощью статистической обработки данных – T-test для независимых групп, значимые различия были выявлены по двум характеристикам школьной среды – внимание к просьбам и предложениям и помощь в выборе собственного решения, то есть существующее различие средних по данным показателям носит неслучайный характер – ученики гимназии выбрали данные параметры как наиболее показательные для своего образовательного учреждения и оценили их как в очень большой степени удовлетворенными (4,0; 4,0), учащиеся школы удовлетворены такими характеристиками в небольшой степени, либо средне (1,6; 2,7).

Второй ступенью исследования было выявление значимых различий оценки психологической безопасности образовательной среды между мальчиками и девочками в гимназии и школе.

При сравнении средних для выбранных групп были получены следующие значимые результаты:

Таблица 2.

Значимые различия по полу в гимназии и школе

| Номер вопроса | девочки | мальчики | t-value | p |
|--|---------|----------|----------|----------|
| Внимание к просьбам и предложениям. | 3,33333 | 0,00000 | 5,47723 | 0,001547 |
| Защищенность от оскорбления от учителей. | 2,50000 | 3,33333 | -2,91064 | 0,005299 |
| Защищенность от того, что заставят что-либо делать против желания одноклассники. | 2,70000 | 3,58333 | -2,86013 | 0,006083 |
| Защищенность от того, что заставят что-либо делать против желания учителя. | 1,90000 | 2,75000 | -2,36978 | 0,021544 |
| Защищенность от недоброжелательного отношения от одноклассников. | 2,36667 | 3,04167 | -2,18902 | 0,033108 |
| Защищенность от недоброжелательного отношения от учителей. | 2,53333 | 3,25000 | -2,72470 | 0,008746 |
| Индекс психологической безопасности образовательной среды | 2,69630 | 3,12731 | -2,26504 | 0,027704 |

Были обнаружены наиболее значимые показатели в различии такой характеристики школьной среды, как внимание к просьбам и предложениям (7.10) – девочки оценивают удовлетворенность данным показателем в большей степени, мальчики оценивают данную характеристику как совершенно неудовлетворительную.

По блоку удовлетворенности школьной средой (вопросы 9) были выявлены следующие различия: мальчики чувствуют себя более защищенными от оскорбления учителей; от того, что заставят что-либо делать против желания одноклассники или учителя; от недоброжелательного отношения со

стороны одноклассников и учителей. Следовательно, по индексу психологической безопасности образовательной среды также выявлены различия – мальчики чувствуют себя более защищенными, чем девочки.

В результате исследования можно констатировать:

1. Выявлены значимые различия между восприятием психологической безопасности образовательной среды школьников и гимназистов по следующим характеристикам. Для гимназистов наиболее значимым фактором, дающим ощущение психологической безопасности, явилось внимательное отношение к просьбам и предложениям со стороны педагогов и оказание помощи в выборе собственного решения. У учащихся общеобразовательных школ значимость этих факторов выражена в меньшей степени, и они ими меньше удовлетворены. В группе школьников все факторы ощущения безопасности удовлетворены в меньшей степени и меньше интегральный показатель психологической безопасности школьной среды.
2. Ученики общеобразовательных школ удовлетворены многими характеристиками школьной среды, но не считают их в полной мере соответствующими требованиям психологической безопасности.
3. Были выявлены следующие значимые различия по полу в определении характеристик безопасности образовательной среды школы. В целом, мальчики воспринимают образовательную среду школы как более безопасную, в отличие от девочек. Они меньше, чем девочки, психологически уязвимы в ситуации оскорблений со стороны учителей, принуждения со стороны учителей и одноклассников. Мальчики в большей мере чувствуют безопасность в школе от недоброжелательного отношения со стороны одноклассников и учителей. Девочки являются более уязвимыми при воздействии всех этих факторов.

Литература

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании. – СПб., 2002. – С. 65–68.
2. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб., 2002.
3. *Бережнова Л. Н.* Депривация в образовательном процессе. – СПб., 1999. – С. 32–38.
4. *Грачев Г. В.* Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М.: Изд-во РАГС, 1998.
5. *Кабаченко Т. С.* Психология управления: Уч. пос. – М., 2000. – С. 8.
6. *Котик М. А.* Психология и безопасность. – М.: Валгус, 1981.
7. *Коровина Е. П.* Изучение представлений о психологической безопасности образовательной среды у современных подростков // Психология человека в трудной жизненной ситуации: Вып. 4 (сборник научных статей) / под ред. д. психол. наук, проф. Е. А. Петровой – М.: РИЦ АИМ, 2010.

Толерантное сознание подростков как составляющая безопасной образовательной среды

Крутелёва Л. Ю.

Южный Федеральный округ является одним из наиболее многонациональных регионов России, где мирное сосуществование людей различных национальностей является единственно возможной нормой. Полиэтническая образовательная среда, являясь главной особенностью школ и вузов на территории Ростова-на-Дону и Ростовской области, представляет собой одну из наиболее интенсивных зон межэтнических контактов. Именно в школах и вузах вступают в контакт различные системы мировосприятия и миропонимания представителей самых разнообразных этнических групп. И именно в результате этих контактов у участников закрепляются стереотипы межэтнического восприятия и поведения, которые они пронесут через всю жизнь. Поэтому формирование безопасной образовательной среды представляется возможным только на основе толерантного отношения друг к другу всех участников образовательной деятельности, которое возможно только в том случае, если общегуманитарные ценности являются также и личностными ценностями каждого отдельного человека, т.е. составляют основу толерантного сознания личности.

Толерантное сознание подразумевает под собой активную нравственную позицию, уважительное отношение к ценностям и обычаям разных религий и культур, признание равных прав и свобод за всеми участниками образовательного процесса, ответственность за себя и свои поступки, а также ориентацию на мирное, бесконфликтное решение возникающих противоречий. Формирование толерантного сознания не происходит внезапно и одномоментно. Это постепенный и последовательный процесс, требующий усилий как со стороны общества и государства, так и со стороны отдельно взятой личности.

Подростковый возраст – это период активного поиска и новых открытий, отличающийся стремлением к пересмотру уже установленных норм и правил, подверганию сомнению и критике всех окружающих явлений, выработке собственного мнения и поиску собственных ценностей. Этот жизненный период характеризуется процессами активного формирования своих собственных мировоззренческих позиций личности. Именно в этом возрасте молодые люди впервые начинают открыто и активно заявлять о себе, своих желаниях и потребностях. И поэтому именно этот период является ключевым для формирования толерантного сознания, проявляющегося на разных уровнях и как совокупность индивидуальных качеств личности; и как система личностных и групповых установок и ценностей.

Толерантность, как и любая другая жизненная ценность индивида, формируется в процессе развития личности под влиянием многих факторов и представляет собой сложное интегрированное образование. Решающую роль при этом играют внешние условия существования человека, такие как: се-

мья, референтная социальная группа, в которой развивается личность; общество в целом и, наконец, международная среда. Поскольку образовательная деятельность является ведущей в подростковом возрасте, то особенно международной обстановки в целом и локального сообщества определяют характеристики образовательной среды каждой конкретной школы и, соответственно, условия для формирования толерантного сознания личности.

Для выявления общих закономерностей, связанных с психологическими особенностями формирования толерантного сознания личности, в течение 2010 – 2011 гг. было проведено исследование особенностей формирования толерантного сознания подростков. Всего в исследовании на добровольной основе приняли участие 37 подростков в возрасте 12-14 лет. Все испытуемые были разделены группы. В контрольной группе проводилось только диагностическое исследование, в экспериментальной группе проводилось входное и выходное диагностическое исследование и формирующий эксперимент.

Для оценки исходного уровня толерантности и особенностей личности школьников были использованы методики: Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), Тест Розенцвейга, Методика самооценки личности (Будасси). Кроме того, в экспериментальной группе также применялся Тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев).

С целью развития толерантного сознания подростков на основе полученных данных была разработана и проведена развивающая программа, направленная на развитие само- и взаимопонимания, приобретение специальных знаний о толерантности, на повышение уровня социальной адаптации подростков и развитие ответственности при принятии самостоятельных решений. Программа состояла из 10 занятий, которые проводились 1 раз в неделю и имели продолжительность – 2 академических часа. В структуру занятий была включена как групповая, так и индивидуальная работа.

Для итогового диагностического исследования были использованы Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) и Тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев).

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты (в баллах):

| Результаты диагностики | Контрольный класс | | Экспериментальный класс | |
|----------------------------------|-------------------|-------|-------------------------|-------|
| | До | После | До | После |
| Индекс толерантности | 82,4 | 83,0 | 79,2 | 89,5 |
| Этническая толерантность | 25,4 | 25,8 | 24,6 | 26,8 |
| Социальная толерантность | 29,2 | 28,8 | 27,8 | 30,9 |
| Толерантность как черта личности | 27,8 | 28,4 | 26,8 | 31,8 |
| Общая осмысленность жизни | | | 99,2 | 109,6 |

| Результаты диагностики | Контрольный класс | | Экспериментальный класс | |
|------------------------|-------------------|-------|-------------------------|-------|
| | До | После | До | После |
| Цель | | | 27,8 | 28,4 |
| Процесс | | | 28,4 | 32,0 |
| Результат | | | 23,6 | 24,0 |
| Локус контроля-Я | | | 18,2 | 18,6 |
| Локус контроля-Жизнь | | | 26,3 | 30,8 |

Сопоставляя полученные данные можно сделать вывод о том, что развитие толерантности неразрывно связано с особенностями смысло-жизненных ориентаций подростков. В результате проведения развивающей программы участники экспериментальной группы стали воспринимать сам процесс своей жизни как более интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, у них появилось больше уверенности в том, что им дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Таким образом, можно заключить, что целенаправленное воздействие на ценностно-смысловую сферу подростков дает возможность для более эффективного формирования толерантного сознания обучающихся, что в свою очередь способствует созданию безопасной образовательной среды, включающей искренние доверительные отношения и позволяющей подростку чувствовать себя свободно, открыто, самостоятельно и ответственно определять свою позицию в сфере межкультурных отношений.

Литература

1. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н.* О становлении толерантной личности в поликультурном образовании // Вопросы психологии, 2003. – № 3.
2. *Григорянц Л. Е., Крутелёва Л. Ю.* Место толерантности в структуре смысло-жизненных стратегий молодежи // Преподаватель высшей школы в XXI веке. Международная научно-практическая Интернет-конференция. Ростов-на-Дону: Изд-во РГУПС, 2010. – Электронный ресурс – <http://www.t21.rgups.ru/Arhiv2010s7>.
3. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М.: Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003.
4. *Солдатова Г. У.* Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. – М.: Генезис, 2000.
5. *Солдатова Г. У.* Практическая психология толерантности // Межкультурный диалог. – Электронный ресурс – <http://www.tolz.ru>.
6. *Степанов П. В.* Педагогические условия формирования толерантности у школьников-подростков. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.
7. *Щеколдина С. Д.* Тренинг толерантности. – М.: Изд-во «Ось-89», 2004.

Адаптация первоклассников к обучению в школе как важная составляющая психологической безопасности

Курбанова В. В.

Начало обучения ребёнка в школе связано с большими социально-психологическими изменениями в его жизнедеятельности – с новыми контактами, отношениями и обязанностями, возникающими в процессе освоения социальной роли «ученика». Эти обстоятельства являются рисками в успешности обучения первоклассника, рисками его психологической безопасности в процессе обучения. Помимо этого, сегодня, одной из серьёзных проблем начальной школы, является увеличение количества детей с ослабленным здоровьем, гиперактивных, с нарушениями эмоционально-волевой сферы, что также является риском в обеспечении безопасности образовательной среды и процесса обучения (в его психологическом аспекте), а также безопасности самого ребёнка как субъекта образовательного процесса.

Процесс обеспечения (поддержания) психологически безопасной образовательной среды начальной школы затрудняет (а порой делает его невозможным) массовое поступление детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в частности, детей из семей мигрантов и вынужденных переселенцев. Эти дети составляют специфическую социальную детскую группу, которой сложнее адаптироваться к новой образовательной и социокультурной среде.

По словам заместителя Мэра столицы по вопросам образования и здравоохранения О. Голодец, около 28 тысяч детей в школах и дошкольных учреждениях Москвы не имеют российского гражданства, а 15 тысяч из них не говорят по-русски. Для них (детей, которые не говорят на русском языке) предусмотрено дополнительное обучение русскому языку, осуществляемое уже в 245 школах г. Москвы. Такие меры помогают детям-мигрантам преодолеть тот культурный и языковой барьер, который препятствует их успешному обучению.

Созданию комфортной и психологически безопасной образовательной среды для первоклассников препятствует и то обстоятельство, что в классе имеются учащиеся из неполных и неблагополучных семей, которые не обеспечивают успешность адаптационного периода ребёнка к школе и затрудняют их «вхождение» в учебно-воспитательный процесс, создают дополнительные угрозы психологической безопасности образовательной среды в классе. Поэтому процесс адаптации ребёнка к школьной жизни является, с нашей точки зрения, определяющим в деле создания комфортной и безопасной образовательной среды.

В классическом понимании «школьная адаптация» – приспособление ребенка к первичному учебному коллективу (классу), нормам поведения и взаимоотношений в новом коллективе. В процессе школьной адаптации происходит включение ребенка в систему взаимоотношений класса с его традициями, нормами жизни, ценностными ориентациями

Период адаптации ребенка к школе длится от 2-3 недель до полугода, это зависит от ряда обстоятельств: индивидуальных особенностей ребенка,

стиля и характера взаимоотношений с окружающими, типа учебного заведения (а значит, и уровня сложности образовательной программы) и степени подготовленности ребенка к школьной жизни.

Приход ребенка в первый класс является одним из наиболее важных и трудных периодов в жизни ребенка. Поступление в школу приводит к эмоционально-стрессовой ситуации: меняется привычный стереотип поведения, возрастает психоэмоциональная нагрузка. На ребенка влияет комплекс новых факторов:

- изменение режима;
- появление новых обязанностей;
- длительное ограничение двигательной активности; необходимость пребывания в помещении и на одном месте в течение длительного периода;
- необходимость полного самообслуживания в столовой, гардеробе, туалете;
- необходимость самостоятельно организовать свое рабочее место, достать учебники из портфеля и разложить их;
- необходимость правильно реагировать на условные сигналы – звонок на урок и перемену; подчиняться правилам поведения на уроке – сдерживать и произвольно контролировать двигательные, речевые и эмоциональные реакции;
- классный коллектив;
- личность педагога,
- освоение новой, непривычной социальной роли.
- увеличение объема интеллектуальной нагрузки.

Остро встает вопрос, как помочь ребенку адаптироваться к новым условиям, научиться выполнять новые правила и требования учителя, как плавно и безболезненно перейти от устоявшейся системы воспитания в своей семье, к новой, очень сложной учебной деятельности.

Такие условия негативно отражаются на всех участниках образовательного процесса, и становятся угрозой психологической безопасности образовательной среды образовательного учреждения, повышая риск получения психологической травмы.

Проблемы адаптации первоклассников в школе должны решаться при участии всех участников образовательного процесса, в том числе и родителей детей. Наряду с учителями и психологами, семья в значительной степени обеспечивает успешность духовного становления ребенка, реализацию его способностей, воспитание моральных норм поведения. Родителям необходимо помнить о том, что в период адаптации к школе, первоклассник активно устанавливает контакты, ищет свое место в детской среде, учится сотрудничать с другими детьми и принимать помощь в свой адрес. От того, какую нишу займет ребенок при распределении социальных ролей, зависит весь период его обучения в школе.

Успешность адаптации ребёнка к школе, а значит и обеспечения психологической безопасности взаимодействия субъектов образовательного про-

цесса в первую очередь зависит от педагога, который призван решать следующие задачи:

- систематически изучать влияние социального окружения на личность ученика;
- организовывать совместную педагогическую деятельность школы и семьи в обучении и воспитании детей;
- оказывать помощь родителям в воспитании детей дома;
- организовывать педагогическое просвещение родителей;
- содействовать нейтрализации отрицательного влияния семьи.

Одним из базовых направлений деятельности участников образовательного процесса является всесторонняя работа по адаптации, от которой зависит успешность обучения детей в средней и старшей школе.

Поскольку классный коллектив может включать в себя детей из семей различного вида (полные / неполные, благополучные / неблагополучные и т.д.); детей разных национальностей; детей разных групп здоровья и т.д., основополагающим будет индивидуализированный и дифференциальный подход по адаптации детей к начальной школе.

В первую очередь, учителю необходимо развить у детей необходимые навыки: организовывать рабочее место (достать учебник, расположить на парте правильно и удобно тетрадь и т.п.). Здесь требуется терпеливая, длительная работа с каждым ребенком, испытывающим трудности, в основе которой лежит пошаговая инструкция учителя, подробно объясняющая, что и как делать (используется прием проговаривания последовательности действий).

Учитывая особенности первоклассников, урок должен проводиться иначе, чем в следующих классах начальной школы. В основном, урок состоит из нескольких взаимосвязанных, но различных видов деятельности. Особое внимание уделяется использованию игр как структурной части урока. Необходимо использовать в качестве дидактических игр не только игры с правилами, которые способствуют формированию новой ведущей деятельности – учебной, но и ролевые игры, способствующие развитию творческих способностей, основа которых – воображение.

Успешность адаптации во многом зависит от наличия у детей адекватной самооценки. Безусловно, адекватная самооценка облегчает процесс адаптации к школе, тогда как завышенная или заниженная, напротив, осложняют его. Однако даже если у ребенка адекватная самооценка, взрослые должны помнить, что начинающий школьник пока не может справиться со всеми задачами самостоятельно. Чтобы помочь ребенку преодолеть кризис семи лет, помочь адаптироваться к школьным условиям, необходимо понимание и чуткое отношение учителя, внимательность, большая любовь и терпение родителей, а при необходимости – консультации профессиональных психологов.

В процессе обучения важно учитывать индивидуальные особенности ребенка, тем более, если он имеет несформированность школьно-значимых функций: быстро утомляется; с трудом организуют свою деятельность без

внешнего контроля; имеет низкий уровень интеллектуального, речевого, нравственно-волевого развития. Эту работу может проводить школьный психолог в игровой комнате, рекреации, спортивном зале.

В работе с такими детьми необходимо использовать различные формы и методы дифференцированной работы: задания разной степени трудности; специально подобранные общеразвивающие упражнения на развитие мышления, речи, воображения, внимания, памяти и пр. При этом по возможности дети объединяются в пары, группы, чтобы коллективно решить ту или иную логическую или творческую задачу;

Успешность адаптации первоклассника к школе проявляется:

- удовлетворенностью ребенка процессом обучения – ребёнку нравится в школе, он не испытывает неуверенности и страхов;
- успешностью овладения программой обучения;
- степенью самостоятельности ребенка при выполнении им учебных заданий, готовностью прибегнуть к помощи взрослого лишь после попытки выполнить задание самому;
- удовлетворенностью межличностными отношениями с одноклассниками и учителем, контактностью и сотрудничеством ребёнка со сверстниками.

Первоклассники нуждаются в психологической и педагогической поддержке в сложный адаптационный период. Успешность процесса адаптации детей обеспечивает психологическую безопасность личности, от которой зависит комфортное пребывание в школе всех участников образовательного процесса, снижает риски и угрозы получения ими психологической травмы, что, в свою очередь, ведет к здоровой психологической безопасности образовательного учреждения в целом.

Литература

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. – М.: Академический проект, 2001.
2. Безруких М., Ефимова С., Круглов Б. Почему учиться трудно? – М., 1996.
3. Боно Э. Учите вашего ребенка мыслить. – Минск, 1998.
4. Коренева Е. Н. Ох уж эти первоклашки! – Ярославль, 1999.
5. Филиппко Н. В., Громова Т. В., Чибисова М. Ю. Здравствуй, школа! Адаптационные занятия с первоклашками: Практическая психология учителя. / Под ред. Филиппко Н. В. – М.: УЦ «Перспектива», 2002.
6. Фуллер Ч. Подберите ключ к обучению своего ребенка. – Минск, 1998.
7. Хилтунен Е. Когда ребенок учит самого себя. – М., 1999.
8. Чудинова Е. В. Младшие школьники в учебной деятельности. – Рига, 1999.

Подготовка будущих педагогов к реализации ресурсов психологической безопасности субъектов образования

Лаптева Л. П.

Отказ от прежнего мировоззрения в обществе, утрата определенных норм поведения создают большие трудности в системе образования. В та-

ких условиях в конце 80-х г.г. XX в. педагогами было создано Международное движение «Педагоги за мир и взаимопонимание», зарегистрированное в качестве юридического лица в Министерстве юстиции. Участники движения ставили перед собой задачи, для решения которых в их предыдущем опыте не было методов. В движении функционировали около десяти ассоциаций, в том числе ассоциация «Педагогика ненасилия», в состав которой вошли и некоторые преподаватели и студенты Московского педагогического государственного университета.

Многолетний опыт работы со студентами в аудитории и во внеаудиторное время по проблемам педагогики ненасилия и воспитания толерантности [2] позволяет выделить некоторые ресурсы обеспечения психологической безопасности обучающихся и обучающихся, которые в настоящее время недостаточно реализуются и к реализации которых можно подготовить студентов, используя возможности вузовского курса педагогики:

1. Изучение трудов предшественников о воспитании новых поколений помогает осмыслить то, что установление добрых отношений между людьми разных взглядов, происхождения, общественного положения возможно в разные эпохи, и что существуют проблемы, которые всегда осознаются как актуальные – воспитание новых поколений, обеспечение безопасности жизнедеятельности.

Так, восхищение каждого нового поколения студентов вызывает мудрость Владимира Мономаха (1053-1125), выдающегося государственно-го и военного деятеля, сумевшего объединить князей, прекратить междоусобицу. К этой мудрости студенты приобщаются при изучении «Поучения князя Владимира Мономаха детям», обращенного ко всем, кто примет написанное, с надеждой на понимание: «Дети мои или иной кто, слушая эту грамотку, не посмейтесь, но кому из детей моих она будет любя, пусть примет ее в сердце свое и не станет лениться, а будет трудиться» [1, с. 438]. В документе указывается на желательные для того времени черты личности – трудолюбие, человеколюбие, благочестие, умение признать и исправить свои недостатки, верность данному слову, способность к примирению и благотворительности; фактически излагается свод правил отношения к разным группам людей, укрепляющего безопасность: «...при старых молчать, премудрых слушать... с равными и младшими любовь иметь... не свирепствовать словом» [1, с. 437]; «...убогих не забывайте, но, сколько можете, по силам кормите и подавайте сироте, и вдовицу оправдывайте сами и не давайте сильным губить человека» [1, с. 438]; «...куда бы вы ни держали путь по своим землям, не давайте отрокам причинять вред ни своим, ни чужим, ни селам, ни посевам, чтобы не стали проклинать вас» [1, с. 439].

При изучении истории педагогики преподаватель обращает внимание студентов на взгляды на установление отношений между людьми, воспитание толерантности и миролюбия, высказанные Я. А. Коменским, К. Д. Ушинским, Л. Н. Толстым, В. А. Сухомлинским – сообразно каждой

эпохе. Студенты видят многообразие предлагаемых решений, что задает возможности их собственного творчества.

2. Создание условий во время педагогической практики студентов для разработки и реализации ими собственных программ организации работы детей над решением тех общественно значимых проблем, которые осознаются самим студентом как актуальные.

Для студенческого возраста характерно стремление проявить себя в общественной жизни в качестве уникальной, творческой личности и получить признание своей значимости. Такая организация педагогической практики обратит стремление будущего педагога на поиск в сфере профессионального саморазвития, что, в свою очередь, ведет к уверенности в своих силах, способности ставить в работе нестандартные задачи и нести ответственность за их решение. Желание включать детей в миротворчество проявляют далеко не все студенты, и задача преподавателя – поддержать тех, кто проявляет такого рода социальную активность.

Когда студенты создают собственную программу самостоятельной деятельности, очень небольшая их часть – участвующие в общественных объединениях экологической, поисковой, милосердной направленности – достаточно успешно включает детей в деятельность своего объединения, в тех формах, которые там приняты. Остальным бывает необходима консультация преподавателя в выборе проблемы, которую и дети могли бы осознать как актуальную, и в разрешение которой они могли бы включиться. Здесь важно помочь студентам организовать деятельность средствами преподаваемого учебного предмета таким образом, чтобы вокруг нее возникло обсуждение проблемы взрослыми. Тогда и дети (а особенно это важно для подростков) оказываются субъектами социального действия и получают подтверждение своего вклада в общественную жизнь.

Так, во время педагогической практики студентов художественно–графического факультета в СМИ появились сообщения о намерении группы людей уничтожить (отравить, расстрелять) стаи бездомных собак в городе, бурно обсуждавшиеся в школе. Студент С. Т. в неформальном взаимодействии заинтересовался, у кого из ребят дома есть собаки, организовал обсуждение опыта ухода за питомцами и эмоций, получаемых при общении с ними, предложил записать рассказы и создать рисунки для выставки «Человек – собаке друг». На 20 работ, представленных на выставке в вестибюле школы, было получено около 130 доброжелательных отзывов зрителей – учителей, старшеклассников, родителей, ребят из соседней школы. Таким образом, дети получили не только опыт участия в улучшении психологической ситуации в обществе, но и подтверждение значимости своей жизненной позиции, что усиливает их собственную психологическую защищенность.

3. Включение студентов в изучение и применение на практике новейших научных концепций и педагогических технологий.

Такое включение обычно рассчитано на опережающий характер получаемого образования и является единичным актом. Поскольку новые концепции воз-

никают как ответ на запрос времени, их освоение оказывается важным для тех студентов, которые уже умеют увидеть проблему; а теперь для них – актуально научиться выбирать возможные пути решения из новых, но уже существующих в общественной практике. В этом случае студент оказывается в позиции не осваивающего новую технологию ради самого освоения, а субъекта осознанного выбора средств и способов разрешения проблемы, которую считает своей.

В частности, студент А. М. в ходе педагогической практики вместе с учащимися готовился к юбилею школы и, будучи озабочен проблемой взаимодействия людей разных поколений в едином сообществе, предложил создать альбом портретов учителей школы средствами компьютерной графики, что предполагало выполнение учениками действий из предметных областей технологии и изобразительного искусства. Для плодотворной реализации данной идеи ему пришлось (по совету преподавателя) освоить научные концепции проектного обучения и интеграции гуманитарного и технического образования.

Обобщая сказанное выше, ресурсами психологической безопасности субъектов образовательного процесса можно считать творческое участие учителей и учеников в разрешении проблем безопасности в обществе, которые самими этими субъектами осознаются как значимые, – при условии, что такое участие способствует выходу каждого субъекта на более высокий уровень развития (образовательного, личностного, профессионального), и что в ходе этой деятельности участники получают подтверждение значимости своих усилий. Опыт автора показывает, что возможно обучение будущих педагогов такой организации образовательного процесса.

Литература

1. Владимир Мономах // Хрестоматия по истории педагогики. В 3 т. – Т. 1. Античность. Средневековье / под общ. ред. А. И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 2006. – С. 434–440.
2. Лантева Л. П. Подготовка будущих учителей к деятельности по воспитанию толерантности учащихся // Тезисы Международной научно-практической конференции «Демократизация, гражданственность и патриотическое воспитание» 14–17 ноября 1995 г. – М., 1995.

К вопросу об адаптации к педагогической деятельности специалистов дополнительного образования

Лескина Е. А., Татарникова М. Г.

Одним из основных социальных институтов, обеспечивающих обучение, воспитание и развитие современного школьника являются учреждения дополнительного образования, которые отличаются от прочих образовательных учреждений тем, что обучающимся предоставляется право выбора вида деятельности, уровня сложности и темпа освоения образовательной программы дополнительного образования в избранной сфере познания.

Дополнительное образование как правопреемник внешкольного воспитания сохраняет ориентацию на создание условий для формирования каждым ребенком представлений о самом себе и об окружающем мире. Ребенок самостоятельно выбирает область деятельности, не соотносимую ни по содержанию, ни по направлению и характеру с предметными видами учебной деятельности школы, здесь в отличие от классно-урочной системы школы нет жестко фиксированной формы проведения занятий и взаимодействия с детьми. Отнесение «дополнительного образования» к одной из функций внешкольного образования еще раз подчеркивает преемственность внешкольного и дополнительного образования, а также представленность сути этого понятия в педагогической практике. Понятие «дополнительное образование» здесь используется в качестве функции (восполнение знаний, которые не дала школа), а также в самостоятельном значении – это образовательное, параллельное базовому, представляющее непрерывную систему.

Дополнительное образование дает ребенку реальную возможность выбора своего индивидуального образовательного пути. По сути дела, дополнительное образование увеличивает пространство, в котором школьники могут развивать свою творческую и познавательную активность, реализовывать свои лучшие личностные качества, т.е. демонстрировать те способности, которые зачастую остаются невостребованными в основной системе образования. В дополнительном образовании ребенок сам выбирает содержание и форму занятий, может не бояться неудач. Все это создает благоприятный психологический фон для достижения успеха, что, в свою очередь, положительно влияет и на учебную деятельность. Дополнительное образование школьников реализуется руководителями различных творческих объединений по интересам.

Включение детей в коллективную деятельность через занятия в детских объединениях в системе дополнительного образования, позволяет рассматривать личность ребёнка с неформальной стороны, что в отличие от устоявшегося школьно-классного коллектива, формирует особое, не заорганизованные отношения. Здесь формируется некоторая (определённая) специфическая совместная деятельность при тесном взаимодействии педагог-ребенок и ребенок-ребенок, дающая ребенку возможность реализации особого типа взаимоотношений, в которых он помимо активного участника процесса является одновременно экспертом его успешности.

Дополнительное образование, несмотря на все особенности его организации, содержания и методики, подчиняется всем закономерностям образовательного процесса: оно имеет цели и задачи, определяемое ими содержание, взаимодействие педагога с детьми, результат обучения, воспитания и развития ребёнка.

Наиболее объективным показателем успешности педагога в детско-юношеском добровольном объединении является наполняемость и посещаемость детьми этого объединения. Этот фактор во многом зависит не только от актуальности и заинтересованности детьми содержанием изучаемых предметов, но и от педагогического таланта сотрудника центра дополнительного образования.

В связи с этим возрастает потребность в педагоге дополнительного образования, который способен обогащать и изменять содержание и формы своей деятельности посредством критического, творческого освоения и применения достижений науки и нового педагогического опыта.

На сегодняшний день большой процент специалистов, работающих в учреждениях дополнительного образования, не имеют базового педагогического образования. Контингент педагогов работающих в дополнительном образовании составляет: 30 % работники школ (бывшие или совмещающие), 40 % люди с высшим образованием (не педагогическим) имеющие какое-то хобби или увлечение, которые хотят делиться этим с детьми, поэтому и пришли в дополнительное образование, 12 % студенты педагогических ВУЗов проходящие педагогическую практику, 18 % люди со средним специальным образованием владеющие специальностью (резьба по дереву, шитье и т.д.).

В силу того, что большинство педагогов системы дополнительного образования детей не имеют профессионального педагогического образования, их отношение к педагогической деятельности (в том числе и инновационной) в этой сфере порой характеризуется как недостаточно адекватное, недостаточно осмысленное, что сдерживает рост профессионализма с точки зрения современных требований. Это можно объяснить недостаточным уровнем развития профессионализма (наличия развитых профессиональных компетенций) и психолого-педагогической культуры, низкой мотивацией к педагогической деятельности.

В тоже время заметим, что результат работы специалистов, не имеющих педагогического образования, также может быть эффективным. Хотя их недостаточная компетентность в области психолого-педагогической и методической подготовки может быть угрозой в обеспечении психологической безопасности (как детей, так и самих педагогов). Их недостаточное владение методиками, техниками, приемами, средствами педагогического взаимодействия может порождать конфликтное, агрессивное поведение, во взаимоотношениях с детьми, родителями, коллективом. Поэтому очень значимо «сопровождать» таких специалистов при их адаптации к условиям работы в учреждениях дополнительного образования.

На базе ДЮЦ «Северный» СВАО г. Москвы нами был проведен анализ сложностей возникающих при начале занятий у начинающих педагогов дополнительного образования, пришедших из различных сфер деятельности.

- недостаточная методическая подготовка;
- недостаточная психолого-педагогическая подготовка;
- сложности нахождения индивидуального подхода к ребенку с учетом его возрастных особенностей;
- сложности в коммуникациях «педагог-ребёнок», «педагог-администрация», «педагог-родитель»;
- неумение доступно, на уровне понимания ребенка, передать информацию;
- сложности в «простраивании» взаимоотношений внутри детского коллектива, на уровне «ребёнок-ребёнок», «ребёнок-коллектив».

Основой комфортного как для детей, так и для педагогов, взаимодействия в рамках добровольного детско-юношеского объединения является взаимодействие на «равных» когда педагог, являясь безусловным лидером формального объединения, не уходит в формализованность взаимодействий.

Исходя из вышесказанного, мы считаем целесообразным разработку комплекса адаптационных методик и технологий для педагогов пришедших в систему дополнительного образования, который включает: развитие навыков работы в группе; знакомство и овладение технологиями формирования (развития) детского коллектива и мотивации детей в учебной деятельности, формального и неформального лидерства и руководства); развитие умений выстраивать общение (коммуникации) с детьми «на равных», умений грамотно, на уровне восприятия ребёнка, доносить информацию и ставить задачи ученикам.

Мы полагаем, что адаптация специалистов, пришедших в дополнительное образование, требует пристального внимания со стороны психологов, разработку системы адаптационных мероприятий, включающих комплекс тренинговых программ и практикумов. Эти мероприятия являются формами активного социально-психологического взаимодействия с группой обучающихся, видами интерактивного обучения и позволяют максимально быстро и эффективно (на уровне закрепления навыка) ввести обучающихся в специфику образовательного процесса в учреждении дополнительного образования.

Опыт, полученный в рамках экспериментальной деятельности Городской экспериментальной площадки второго уровня «Психологическая безопасность образовательной среды», а также опыт введения в педагогическую деятельность вновь пришедших в дополнительное образование педагогов, показывает, необходимость системы сопровождения «молодых специалистов» дополнительного образования включающей в себя три уровня сопровождения:

- систему тренингов на начальном периоде педагогической деятельности;
- итоговые занятия (экзамены) по каждому тренингу – как метод дополнительного закрепления навыка (экзамен выстраивается не в виде проверки теоретических знаний, а в виде практического кейса – как деятельность в определённой ситуации взаимодействия);
- сопровождение и поддержка на протяжении педагогической деятельности в центре – консультации по запросу педагогов и ежеквартальный анализ деятельности.

Влияние психологической безопасности вуза на постановку целей студентами

Литвинова А. В.

Проблема обеспечения психологической безопасности человека и жизненной среды, влияющей на становление и развитие человека, только зарождается как самостоятельное направление исследований социальной практи-

ки. Под психологической безопасностью понимают «такое состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности (всех форм адаптации) функционирования и развития социальных субъектов (отдельного человека, групп, общества в целом)».

Несмотря на то, что образование, по своей природе, явление организованное, заданное, ограничивающее свободу всех его участников, в образовательных учреждениях создаются условия для личностного развития – обретения себя и своего жизненного пути, развития всех потенциальных возможностей, которые напрямую связаны с умением конструктивно ориентироваться в стремительно изменяющихся ситуациях, ставить и достигать социально и личностно значимые жизненные цели.

На наш взгляд, актуальной является проблема становления целеполагания студентов в условиях психологической безопасности образовательной среды вуза. Важность исследования обусловлена тем, что проблема выбора жизненного пути и постановки социально значимых целей особенно остро стоит в юношеском возрасте. В исследовании выявлены взаимосвязи между характеристиками психологической безопасности образовательной среды вуза и жизненными целями студентов, представленных на разных уровнях ориентировки (ценностно-смысловом и актуальном).

Для изучения у студентов характеристик психологической безопасности образовательной среды вуза применялся модифицированный опросник «Психологическая безопасность образовательной среды» (ПБОС), позволяющий раскрыть особенности «психологической защищенности», «психологической комфортности», «психологической удовлетворенности» образовательной средой. Для изучения жизненных целей студентов, представленных на смысловом уровне ориентировки, нами был использован тест смысловых ориентаций (СЖО), позволяющий интерпретировать основополагающие «цели жизни», «процесс» и «результат» их реализации, «локус контроля – Я» и «локус контроля – жизнь». С помощью методики изучения ценностных ориентации М. Рокича анализировалась структура приоритетных целей-ценностей и средств-ценностей и выявлялась направленность на постановку традиционных целей-ценностей или целей-ценностей самореализации. Для изучения актуальных жизненных целей студентов использовалась методика «10 целей». В исследовании принимали участие студенты (10 юношей и 21 девушка) 2 курса (специальность «природопользование»).

Данные описательной статистики методики ПБОС раскрывают, что у юношей и девушек преобладает средний уровень психологической защищенности (соответственно, 60,0 и 64,7 %) и психологической комфортности (90,0 и 57,1 %) и психологической удовлетворенности образовательной средой (40,0 и 71,4 %).

У девушек и юношей не выявлены различия результатов по шкалам «цели», «процесс» и «результат» методики СЖО, что свидетельствует об од-

народности отношения студентов к таким важным аспектам организации жизнедеятельности, как построение планов на будущее, насыщенность их нынешней жизни и удовлетворенность прожитой жизнью. Однако у юношей значимо преобладает «локус контроля – жизнь», раскрывающий их убеждение в том, что они могут сами свободно принимать решения, ставить и реализовывать жизненные цели. Результаты корреляционного анализа раскрывают, что у юношей с характеристиками психологическая защищенность и психологическая удовлетворенность образовательной средой значимых взаимосвязей с изучаемыми параметрами не выявлено. Наблюдаются высоко значимые взаимосвязи только с психологической комфортностью: чем выше психологическая комфортность, тем меньше целей ставят юноши, и тем меньше они берут на себя ответственность в организации своей жизни. У девушек, в отличие от юношей отсутствуют взаимосвязи с психологической комфортностью, выявлены следующие взаимосвязи: чем выше психологическая защищенность, тем выше стремление достигать жизненно важные цели; чем выше психологическая удовлетворенность образовательной средой, тем меньше ставится целей в будущем, тем более продуктивны и осознаны результаты.

Необходимо отметить, полученные данные раскрывают, что для становления основополагающих целей студентов на уровне смысложизненных ориентаций необходимо, чтобы юноши испытывали некоторый психологический дискомфорт, а девушки психологическую неудовлетворенность образовательной средой, которые задают необходимые напряжения для развития смысловой сферы их личности, определения своего места в социуме и понимания того, ради чего стоит жить. В структуре приоритетных целей-ценностей и средств-ценностей общими для студентов являются цели-ценности: «любовь», «наличие хороших друзей», «развитие» и «жизненная мудрость»; средства-ценности: «образованность», «честность» и «воспитанность». Приоритетные цели-ценности юношей включают «продуктивную жизнь», «познание», «развлечения», демонстрирующие их направленность на самореализацию и средства-ценности: «рационализм», «широта взглядов», «аккуратность», «исполнительность». Приоритетные цели-ценности девушек: «активная деятельная жизнь», «счастливая семейная жизнь», «уверенность в себе», раскрывающие более традиционный характер ценностей; средства-ценности: «воспитанность», «чуткость», «ответственность», «твердая воля», «самоконтроль».

Юноши продемонстрировали следующие высоко значимые взаимосвязи: психологическая защищенность взаимосвязана с целью-ценностью «любовь» и средством-ценностью «аккуратность»; психологическая комфортность с целью-ценностью «познание», средством-ценностью – «воспитанность», «образованность», «рационализм»; психологическая удовлетворенность образовательной средой с целью-ценностью «продуктивность», средством-ценностью «исполнительность». У девушек были выявлены на уровне тенденций следующие взаимосвязи: психологическая защищен-

ность с целями-ценностями «любовь», «уверенность в себе», «развитие», средства-ценности «воспитанность», и менее всего средство-ценность – «ответственность»; психологическая комфортность с целями-ценностями «активная деятельная жизнь» и «жизненная мудрость», средство-ценность «ответственность»; психологической удовлетворенностью образовательной средой взаимосвязи с приоритетными целями-ценностями «счастливая семейная жизнь» и обратная связь с «развитием».

Полученные результаты показали, что, характеристики психологической безопасности у юношей в большей степени связаны с целями-ценностями саморазвития, у девушек – с традиционными целями-ценностями.

Нами выявлено, что у юношей преобладают такие жизненные цели как отдохнуть за границей, сдать сессию, заработать деньги, найти хорошую работу, карьера, у девушек – удачно выйти замуж, получить образование, закончить университет, родить детей, приобрести дом в подмосковье. Наблюдаются следующие значимые различия: юноши, в отличие от девушек чаще ставят цель заработать деньги, девушки, в отличие от юношей – завести животное, любовь. Цели, поставленные девушками более общие, близкие, личные, реальные и достижимые.

Корреляционный анализ позволил выявить следующие взаимосвязи жизненных целей студентов и характеристик психологической безопасности образовательной среды вуза. Юноши продемонстрировали: чем выше психологическая защищенность, тем чаще юноши ставят цели найти хорошую работу и заработать деньги и реже планируют отдохнуть за границей; чем выше психологическая комфортность образовательной среды, тем чаще ставится цель закончить университет и реже жениться; чем выше удовлетворенность образовательной средой, тем юношам достаточно сдать сессию, и не нужны ни деньги, ни карьера. Девушки продемонстрировали: чем выше психологическая защищенность, тем чаще ставят цель получить образование; чем выше психологическая комфортность образовательной среды, тем чаще ставится цель выйти замуж; чем выше удовлетворенность образовательной средой, тем больше стремление приобрести дом в подмосковье.

Результаты исследования раскрывают наличие значимых различий: юноши, а отличие от девушек чаще ставят цели, связанные с работой, у них выявлены высоко значимые взаимосвязи жизненных целей со всеми характеристиками психологической безопасности. У девушек выявлены взаимосвязи только на уровне тенденций преимущественно с материальными жизненными целями.

Необходимо отметить, что проблема психологической безопасности образовательной среды вуза представляет собой перспективное прикладное направление современной психологии. Исследования в этой сфере предполагают выявление психологической безопасности среды на развитие личности студентов, что является условием формирования их готовности к реализации в дальнейшем профессиональной деятельности, и в целом жиз-

ненного плана. Перспективными направлениями исследований выступают изучение специфики представлений о психологической безопасности образовательной среды вуза не только студентов, но и преподавателей.

Экспертиза психологической безопасности ДОУ как контроль качества и уровня развития образовательной среды

Мириманова М. С.

Образовательная среда современного дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) феномен многоаспектный, многопрофильный, находящийся в центре внимания целого ряда дисциплин, но проблема психологической безопасности учреждений данного типа совсем недавно стала предметом изучения. Психологическая безопасность как важная составляющая социальной безопасности, предполагает создание условий, необходимых для реализации ценностей, целей каждой личности и в интересах всего общества. Важно воспитать человека, который станет в будущем не просто успешным в своей индивидуальной жизни, но и ответственным за свое окружение, достойным семьянином и гражданином страны, полноценным членом общества, умеющим проявлять дружеские чувства, любить свою родину и брать ответственность, не теряя устойчивости и сохраняя внутреннюю свободу. В рамках разработанной концепции ПБОС ДОУ, которая согласуется с существующей научной концепцией И.А.Баевой [2,3], ориентированной на школьные учреждения, сделан акцент на модели психологической безопасности, в которой социальный и социально-психологический аспекты выступают на первый план. При этом, учитывая возрастные и личностные особенности развития детей, следует отметить, что психологическая безопасность в ДОУ обладает спецификой.

Центральной категорией здесь является общение. Общность, общение (поиск общего), общительность (способность к общению, единению) являются определяющими характеристиками современного человека, а их отсутствие ведет к *социогенным заболеваниям* (эскапизм, *госпитализм*, разного рода аддикции и пр.). Именно поэтому в паспорте психологической безопасности эта категория представлена развернуто, с соответствующим акцентом: умение детей конструктивно взаимодействовать в группе сверстников, общаться, проявляя внимание к Другому, учитывая партнеров по взаимодействию, уметь эффективно действовать в конфликтных ситуациях, не прибегая к насилию, агрессии и т.п. При этом важно еще и то, что в процессе воспитания и развития необходимо не нарушить внутренний баланс его свободы и ответственности.

Успешность ДОУ должна определяться, прежде всего, тем результатом, который проявляется через качества, преобладающие в личности воспитан-

ников – созидательные или деструктивные. Выявление наиболее важных характеристик ПБОС ДОУ сводится к разработке такой системы, которая позволила бы достаточно целостно и непротиворечиво ее анализировать, постоянно отслеживая развитие ПБОС конкретного учреждения. Поставленная цель с соответствующими задачами, могут быть реализованы с помощью процедур и средств экспертизы.

Экспертиза включает определенный алгоритм или порядок действий, по результатам и анализу которых, можно судить о социально-психологическом состоянии среды данного учреждения, о психологическом благополучии субъектов в этой среде (дети, воспитатели). Важнейшим отличием экспертизы является то, что, она актуальна особенно в тех ситуациях, где отсутствуют рефлексии специалистов, а существующие – недостаточны, где нет еще четко разработанных алгоритмов и соответствующих измерений. При этом экспертиза способна выявить новые, иногда более глубокие аспекты даже в ситуациях очевидных.

Дошкольные учреждения, являясь одним из широко представленных и крайне важных в обществе социальных институтов, могут строить свою частную, локальную систему экспертизы, основываясь на общей концепции психологической безопасности образовательной среды ДОУ. Это может быть модель экспертизы одного отдельного ДОУ, с соответствующим уровнем психологической безопасности образовательной среды (ПБОС), но построенная на базе существующей единой модели, сохраняющей ее контуры.

Осуществлять анализ и контроль психологической безопасности образовательной среды в ДОУ можно по-разному, используя разные подходы [5, С. 12]. Важно понимать какова эта среда, в чем ее особенности, каковы наиболее значимые характеристики, те без которых невозможно оценивать психологические показатели данного ДОУ или утверждать сам факт психологической безопасности ребенка. Представляется, что разработка модели экспертизы безопасности образовательной среды ДОУ не только позволит, но и заставит самих специалистов выкристаллизовать те характеристики, без которых невозможно оценить или с достаточной достоверностью утверждать сам факт наличия или отсутствия этой безопасности ребенка в любом ДОУ.

Экспертиза становится сегодня средством анализа и системного управления. В двух основных типах экспертизы исследуется качество результата (продукта) и качество исполнения. Эксперты оценивают и вырабатывают, имеющиеся альтернативы или варианты возможных решений. При этом в функции экспертизы не входит принятие управленческих решений. Экспертиза лишь апелляция к знаниям управленцев (администрации ДОУ), а содержание самих решений и их результат зависят от людей их принимающих, от ценностных установок и волевых качеств руководителей. В последнее десятилетие практика проведения экспертиз получила достаточно широкое распространение в сфере образования. Экспертизе подвергаются образовательные проекты и опытно-экспериментальная работа, программы

развития образования и нормативно-правовые документы, педагогическая деятельность учителей в ходе аттестации и их инновационные разработки, авторские программы и учебно-методические комплексы [1, С. 166].

Экспертиза опирается, прежде всего, на авторитет привлекаемых для конкретных целей экспертов (их компетентность, опыт, независимость суждений, свободу и ответственность, гражданскую позицию и т.п.). Личность специалиста-эксперта становится в этом случае главным средством реализации [2, 3, 4].

Экспертная деятельность является не столько самостоятельной профессиональной деятельностью, сколько дополнительно выполняемой представителями профессиональных групп (воспитатели, педагоги, педагог-психологи, менеджеры образования, ученые-исследователи и вузовские преподаватели). Эксперт как компетентный и искушенный в экспертируемых вопросах специалист является гарантом результата. Однако объективность экспертной оценки определяется профессиональным уровнем и личностными качествами не отдельного эксперта, а всей группы экспертов. В экспертизе ДОУ таковыми могут стать честные, ответственные и внутренне свободные люди, готовые отстаивать не собственные интересы, а общие интересы всех детей нашей страны из числа опытных педагогов, воспитателей, психологов, администраторов ДОУ.

Экспертиза должна проводиться с обязательным привлечением «людей со стороны», т.е. специалистов, не зависящих ни от заказчиков, ни от экспертируемой ситуации. В экспертную группу должны входить исследователи (представители разработчика ПБОС), а также родители детей, проявляющие заинтересованность в развитии психологической безопасности образовательной среды (ПБОС ДОУ).

В качестве экспертов могут выступать специалисты – педагоги ДОУ, знающие не по-наслышке проблемы образовательного учреждения данного вида. Кроме того, должны быть задействованы независимые эксперты, знающие данный тип образовательного учреждения. К их числу можно отнести, родителей детей, желательно специальной профессиональной направленности (юристы, врачи, известные и уважаемые люди: ученые, деятели культуры, искусства, общественные представители). Помимо прочего, они могут оказать ДОУ важную поддержку и помощь. Юристы с их знанием законов будут нужны в спорных ситуациях, медики для понимания и более точного анализа влияния ДОУ на ребенка в аспекте здоровья и соблюдения медицинских норм. Однако такой подход не значит, что в экспертной группе будут представлены все профессии, которые как то пересекаются с жизнью ДОУ. Здесь они – в первую очередь родители (или прародители), т.е. люди искренне заинтересованные в благополучии детей в ДОУ, интересы которых они будут представлять и соблюдать. Их мнение важно особенно в процессе внутренней экспертизы (самоаудит), направленной на саморазвитие образовательного учреждения.

Для обеспечения ПБОС ДОО необходима определенная нормативная база, соблюдение определенных требований, условий защиты участников образовательного процесса от чрезвычайных ситуаций. Обеспечение психологической безопасности всех субъектов образовательной среды ДОО включает следующие характеристики:

- влияние психики и психологического благополучия на физическое здоровье (низкий уровень психосоматики);
- уровень социально-психологического развития детей: взаимодействия и отношения со сверстниками, со значимыми взрослыми – воспитателями, родителями, бабушками и дедушками; наличие в группе непринимаемых, отвергаемых детей;
- адаптацию субъектов (прежде всего детей и педагогов к ДОО) – в пределах нормы по сроку и уровню;
- морально-нравственный уровень (администрации, воспитателей и детей);
- эмоциональное благополучие (настроение, желание идти в ДОО, отношения со сверстниками); эмоциональное развитие детей (сочувствие, сопереживание, эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость);
- риски семейного воспитания (гипо- и гиперопека, и как следствие снижение страхов, тревожности, гиперактивности, агрессивности, конфликтности);
- преодоление рисков и угроз, связанных с воспитателем (образование, профессионализм, личностные и психо-социальные характеристики); стрессы, отношения в коллективе и с администрацией;
- эффективность взаимодействия, сотрудничества и согласия в системе «ребенок – взрослый» (воспитатели и дети, родители и дети), «ребенок – ребенок», «взрослый – взрослый» (воспитатель – родители, воспитатель – воспитатель, администрация – воспитатели, администрация – родители);
- внешние влияния (возможности ДОО и взаимодействия с родителями детей с и внешними структурами). Фактор детско-родительских отношений в пределах допустимых отклонений;
- информационная защищенность субъектов образовательной среды.

Этот вид экспертизы должен осуществляться представителем администрации, двумя – тремя авторитетными воспитателями и еще двумя – тремя родителями. В школе к этой группе должны присоединиться представители учащихся. Лучше бы это были ученики, связанные с самоуправлением, активные и обладающие самостоятельной гражданской позицией. Для ДОО участие детей напрямую не слишком реально, но для учета и их мнения можно иметь анкету или провести в игровой форме фокусированное интервью с детьми старшей группы, например – «Что тебе нравится в твоём садике», а затем «А что ты изменил бы, если бы стал его директором».

Внутренняя экспертиза позволяет провести оценку состояния данного учреждения в плане его психологической безопасности для дальнейшего саморазвития и самосовершенствования. Учитывая, что внешняя экспер-

тиза со временем станет вполне привычной для нашего общества, то роль внутренней экспертизы – будет еще и подготовкой к внешней экспертизе. Ведь всегда можно вовремя проверить себя и принять к сведению эти результаты. Это позволит не только более эффективно двигаться вперед, совершенствовать самоконтроль, но и глубже видеть перспективы и возможности своего ДООУ в этом плане.

Экспертиза как контроль качества достигнутого результата может осуществляться поэтапно на разных уровнях:

Первый уровень – объективные показатели (анализ документов):

- концепция развития ДООУ и концепция психологической безопасности, перспективные планы (на следующий год) – их взаимосоответствие, совпадение/ несовпадение, цели и средства воспитания и обучения;
- расписание и режимные моменты;
- документы по адаптации ребенка к ДООУ;
- результаты самоаудита ДООУ;
- анализ замечаний или жалоб родителей, а также их благодарностей в книгах отзывов;
- результаты психодиагностики и психологической работы с проблемами детей;
- дети группы риска, изменение численности данной группы, результаты развивающей деятельности воспитателя и психолога, динамика изменений отдельных персон и др.;
- документы об участии и результатах в городских смотрах, конкурсах ДООУ и т.д.
- оценка детей воспитателями и родителями (на входе и выходе);
- текучесть кадров и объективное психо-соматическое состояние детей и воспитателей;

Второй уровень – диагностические данные – показатели экспертизы:

- показатели развития среды; экспертиза на основе модификации методики И. А. Боевой для ДООУ;
- наблюдение экспертами отношений в ДООУ; микроклимат;
- наблюдение экспертами взаимодействий «ребенок-ребенок», «педагог-ребенок», «педагог– педагог», «администрация-педагог»;
- анализ детско-родительских отношений и их профилактика;
- профессиональные деформации и их профилактика;
- эмоциональное выгорание педагогов; способы предупреждения;

Третий уровень – субъективные показатели экспертизы – оценки независимых экспертов в сравнении показателями наблюдения профессиональной группы экспертов (2 уровень) и с данными, полученными на 1 уровне:

- чувство защищенности детей и реальной безопасности в ДООУ, что обеспечивается всей системой взаимодействий в данном образовательном пространстве на основе профессиональных оценок и интуиции экспертов (о состоянии физического и психического здоровья детей);

- защищенность ребенка: риски и угрозы со стороны сверстников. Разнообразные психологические проблемы детей (импульсивность, агрессия, конфликтность, гиперактивность и др.). Какие угрозы исходят от этих детей, каков их масштаб, что делается, и что, по мнению экспертов, необходимо для предупреждения существующих рисков и т.п.;
- стрессы, перегрузки детей и педагогов; эмоциональное выгорание педагогов, защищенность в коллективе, психологическое здоровье, атмосфера в ДОО (сотрудничество, взаимопомощь, слаженность коллектива);
- защищенность ребенка: риски и угрозы со стороны воспитателя – отсутствие специального уровня образования; профессиональная некомпетентность и специфика личностных качеств; отсутствие или недостаточное владение русской речью; общий уровень культуры и т.п.;
- защищенность ребенка: риски и угрозы со стороны родителей – пьющие, агрессивные, психически неустойчивые, безответственные люди как родители и незрелые личности;
- насилие физическое со стороны взрослых и сверстников, а также психологическое (оскорбления, насмешки, обзывания, прозвища, приклеивание ярлыков и т.п.) в детской среде; тоже самое со стороны взрослых;
- информационная защищенность субъектов образовательной среды предполагает наличие и доступность распоряжений, постановлений, указов вышестоящих организаций для сотрудников и для родителей. Все субъекты данной среды имеют право знать о возможностях ДОО и прямо или косвенно участвовать в их планировании. Кроме того, данный пункт предполагает заботу специалистов о самосовершенствовании, саморазвитии и профессиональном росте, а также заботу об информировании родителей детей в области психолого-педагогических проблем, адресную помощь родителям в воспитании своих детей, с учетом развития науки. Отсюда вытекает еще один важный момент – доведение до сведения родителей информации об их ребенке, о психологических трудностях или проблемах ребенка, требующих дополнительной профессиональной поддержки специалистов Центров или Служб, например, работу с гиперактивностью в настоящее время ведут специалисты – нейропсихологи. Это относительно новое направление и родители должны знать – с какими симптомами и куда обращаться. Такая информация может быть представлена на сайте, стендах и досках объявлений или даваться адресно.

Создание благоприятной образовательной среды ДОО мыслится как необходимое условие полноценного воспитания и развития. Важная роль в формировании безопасности образовательной среды ДОО отводится сохранению, поддержанию здоровья и развитию социальных и социально-психологических навыков и качеств детей, а также в определенной мере и всех субъектов образовательной среды (педагогов, администрации, родителей). Успешность ДОО должна определяться, прежде всего, тем, какие качества (созидательные или деструктивные) и какой ценой культивируются в детях.

Литература

1. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. «Психологическая безопасность образовательной среды»: Учебное пособие/ под редакцией проф. И. А. Баевой – М: Экон-Информ, 2009.
2. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: Теоретические основы и технологии создания: Автореф. дис....д-ра психол. наук: 19.00.07. – СПб., 2002.
3. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: Речь, 2002.
4. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологический аспект). – М., 1999.
5. Мириманова М. С. Подходы к экспертизе психологической безопасности образовательной среды дошкольных образовательных учреждений. // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды. Информационно-методический бюллетень. / ред.-сост. И. А. Баева, В. В. Ковров. – М.: Экон-Информ, 2009. – № 3. – С. 12–19.

Образ ситуации психологической опасности у детей старшего дошкольного возраста

Николаева Л. В.

На основе осознанного опыта переживания ребенком старшего дошкольного возраста психологической незащищенности складывается образ ситуации психологической опасности. Моделируя смысл ситуации для самого ребенка в новых ситуациях, сходных с ситуацией психологической опасности, образ осуществляет эмоциональную регуляцию его поведения. Изучение характера эмоционального предвосхищения в ситуации психологической опасности способствует формированию конструктивных способов ее разрешения.

Характер представлений ребенка о ситуации психологической опасности, способах ее разрешения является результатом осознанного к ней отношения. Отношение к опасности рассматривается как «оценка человеком того или иного фактора, события внешней или внутренней среды с позиции возможного ущерба жизни, здоровью, социальному и психологическому благополучию» [1, стр. 103]. Когнитивная оценка ситуации психологической опасности представляет собой процесс сопоставления представлений ребенка об опасности с ее социальным значением, закрепленным в культуре безопасности личности.

Адекватное отношение, как характеризует его В. Н. Мясищев, предполагает не только точность, полноту восприятия и осознанность ситуации опасности, но и точный эмоциональный отклик на неё. Так переживание значимости последствий опасного воздействия для самого ребенка, усиливает восприятие ситуации в качестве высокоопасной. Неконтролируемое эмоциональное возбуждение сужает осознание ситуации опасности до узкого круга представлений, связанных только с эмоциональной оценкой

ситуации. Последняя доминирует, и восприятие ситуации психологической опасности становится неадекватным.

На основе эмоционального восприятия значимой для ребенка ситуации психологической опасности и ее когнитивной оценки складывается образ ситуации психологической опасности, рассматриваемый Л. С. Выготским, как одно из воплощений единства аффекта и интеллекта.

Исследование образов ситуации психологической опасности, моделирующих смысл данных ситуаций для субъекта опасности, как показывает анализ психолого-педагогической литературы возможно и необходимо проводить у детей старшего дошкольного возраста, в период развития функции эмоционального предвосхищения ситуации и формирования внутренних регуляторов поведения.

Поэтому *цель* нашего исследования – рассмотреть образы ситуаций психологической опасности у детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад компенсирующего типа № 26» и МДОУ «Центр детского развития № 123» г. Череповца. В исследовании в качестве испытуемых приняли участие 55 детей старшего дошкольного возраста, 55 родителей детей данного возраста и 4 воспитателя детских садов № 123, № 26.

Для изучения когнитивных представлений об опасности индивидуально с каждым ребёнком проводилась беседа по следующим вопросам:

1. Что такое опасность?
2. Какие опасности ты знаешь?
3. Из-за чего появляются опасности?
4. Часто ли ты сталкивался с опасностями? Если нет, то почему не попадаешь, если да, – то в какие попадал?
5. Как ты думаешь, что чувствует человек, когда попал в опасность?

Таким образом, во-первых, вопросы беседы позволили оценить адекватность представлений детей об опасности (на основе определения опасности и характера ее источников, факторах ее вызывающих, переживаемых эмоциональных состояниях). Во-вторых, определить признаки опасности, которые называют дети. Результаты оценки представлений детей о признаках опасной ситуации показали, что признаками опасности в объекте для детей дошкольного возраста являются не столько внешние характеристики, сколько угрожающие действия источника опасности.

С целью оценки значимости ситуации испытуемым предлагалось оценить опасность последствий ситуаций социальной, личной, психологической опасности для себя, поставив отдельную ситуацию на одну из пяти ступеней лестницы в соответствии с рангом значимости. Родители в процессе анкетирования оценивали значимость 15 ситуаций опасности из опыта детей старшего дошкольного возраста, присвоив каждой ситуации ранг значимости от 1 до 5 баллов.

Результаты средних значений родительской оценки значимости опасных для детей старшего дошкольного возраста ситуаций, полученных в ходе их анкетирования, собственные оценки детей представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты оценки значимости ситуаций опасности в выборке родителей и детей старшего дошкольного возраста

| Ситуации опасности | Результаты оценки ситуаций опасности (Хср) | | Количество человек, имеющих ранг значимости ситуации \geq Хср | |
|---------------------------|--|---------------|---|---------------|
| | выборка родителей | выборка детей | выборка родителей | выборка детей |
| личная опасность | 21 | 16 | 12 | 7 |
| социальная опасность | 18 | 8,9 | 10 | 6 |
| психологическая опасность | 12 | 7 | 8 | 5 |

Как мы видим из приведенных результатов, родители в целом оценивают уровень опасности для детей выше, чем сами дети; заботясь об удовлетворении потребности ребенка в безопасности, выделяют ситуации личной опасности. Дети старшего дошкольного возраста, часто переоценивая свои возможности противодействия социальной опасности (например, общаясь с незнакомыми старшими ребятами), психологической опасности (например, применяя неконструктивные способы разрешения конфликтной ситуации), недооценивают ее значимость.

Рассматривая отдельно образ ситуаций психологической опасности, приведем результаты беседы с детьми, для которых ситуации психологической опасности являются значимыми (Табл. 2).

Таблица 2

Образ ситуации психологической опасности у детей старшего дошкольного возраста

| Характер представлений об опасности | Примеры ответов детей | | |
|-------------------------------------|---|---|---|
| | Определение опасности, источники | Факторы опасности | Переживаемые эмоциональные состояния |
| Неадекватное | «Это совсем не больно, когда тебя бьют» | «Он напал, потому что хотел поиграть со мной» | «Прячусь от монстра», «радуюсь, когда ребята дерутся, они так играют» |
| Адекватное | «Опасно когда заругали», «я попросил мне помочь – не смогли», «не берут играть с собой» | «Он плачет, потому что не взяли в игру», «я расстроился – мама забыла прочитать мне сказку» | «Страх, из-за того, что могут побить», «Очень беспокоюсь и переживаю, если меня не любят» |

Искаженное представление ребенка об опасности, восприятие ее в качестве высокоопасной, формирует тревожный образ ситуации психологической опасности. В качестве ситуаций-образов ребенка называли «неожи-

данность, нечестность» наказания за свои действия со стороны взрослых (в том числе воспитателей), игру в одиночестве, игру с малышами, когда необходимо делиться игрушками, запрет на применение физической силы. Из-за эмоционального восприятия ситуации опасности, в целом сужается ее осознание, поэтому дети очень эмоционально реагируют на любые ситуации запрета, просьбу поделиться игрушками, стремясь в разрешении ситуации взять на себя роль взрослого и предложить способ решения (например, наказать воспитателя, разозлить еще больше маму).

В качестве объектов адекватного образа ситуаций психологической опасности дети старшего дошкольного возраста называли конфликтные ситуации общения с детьми, невнимание со стороны родителей и воспитателя, переживание наказания («я не виноват, а меня поставили в угол»).

Литература

1. Безопасность развития личности в процессе социализации: Словарь-справочник / под ред. В. Г. Маралова, Н. В. Гольцовой. – Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2010.

Психологическое здоровье воспитателей как условие безопасности детей в дошкольных образовательных учреждениях

Ничипорюк Е. А.

В последние годы достоянием общественности стали факты явных опасностей в образовательных учреждениях: не соответствие помещений и территории санитарным и противопожарным нормам, проявление открытой агрессии всеми участниками образовательного процесса. В образовательных учреждениях предпринимаются усилия для профилактики данного вида опасностей. Скрытые опасности, имеющие место в образовательных учреждениях, остаются не распознанными, и поэтому их профилактике уделяется недостаточно внимания.

В качестве скрытой потенциальной опасности в образовательном учреждении может рассматриваться личность педагога, как ни парадоксально это звучит. Однако все психолого-педагогические исследования, посвященные профессиональной деятельности педагогов, начиная с работ К. Д. Ушинского, доказывают несомненное влияние образования на развитие обучающихся, воспитанников, при этом подчеркивается, что наиболее мощное влияние оказывает именно личность педагога. В образовании работают педагоги с разными личностными особенностями, которые под влиянием профессиональной деятельности продолжают развиваться. Соответственно, для обеспечения безопасности в образовательных учреждениях, с одной стороны, стоит задача профессионального отбора, а с другой – профилактики возникновения у педагогов негативных профессиональных проявлений. Данная работа посвящена обоснованию одного из направлений решения второй задачи.

Безопасную образовательную среду может создать только психологически здоровый педагог. Психологическое здоровье понимается как «присутствие определенных личностных характеристик, позволяющих не только адаптироваться к обществу, но и, развиваясь самому, содействовать его развитию» [3, с. 13]. О. В. Хухлаева справедливо отмечает, что если понимать развитие человека как последовательное движение к зрелости, то зрелость и психологическое здоровье взрослого могут использоваться как синонимичные понятия [там же, с. 10]. В свою очередь, мы исходим из того, что в качестве показателей зрелости, а, следовательно, и психологического здоровья взрослого необходимо рассматривать такие личностные характеристики, как доверие к себе и удовлетворенность самореализацией.

Л. А. Коростылева [1] рассматривает самореализацию как осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый момент времени. Наряду с существованием у каждого человека своего собственного критерия самореализации есть общие необходимые критерии, такие как удовлетворенность и полезность (продуктивность), которые направлены во благо как личности, так и социума. При этом продуктивность носит более объективный характер – о продуктивности можно судить по участию человека в той или иной сфере жизни, по получению им значимых результатов. Удовлетворенность носит исключительно субъективный характер, входит в оценочную систему психической деятельности каждого человека.

В нашем исследовании рассмотрена удовлетворенность самореализацией (в жизни в целом и в профессиональной сфере в частности). В основе исследования лежала идея о том, что одной из важных детерминант самореализации в профессиональной сфере является доверие к себе. Т. П. Скрипкина [2] выделяет доверие к себе, как один из центральных психологических феноменов, лежащих в основе активности личности, делающих личность подлинным субъектом жизни. В результате теоретико-эмпирического исследования, проведенного Т. П. Скрипкиной, было доказано, что сложившийся уровень доверия к себе служит одним из показателей зрелости личности.

В свете вышесказанного, решение задачи профилактики возникновения у педагогов негативных профессиональных проявлений видится через создание в образовательных учреждениях условий для профессиональной самореализации педагогов, повышении меры доверия к себе. Рассмотрим эту проблему на примере воспитателей дошкольных образовательных учреждений (ДОУ).

Вопрос о том, в какой мере самореализуются воспитатели ДОУ в современных социокультурных условиях, до сих пор оставался открытым. В данном сообщении представлены некоторые результаты исследования, которое, отчасти, позволило ответить на этот вопрос.

В исследовании приняло участие 240 воспитателей ДОУ из разных городов и районов Ростовской области.

Полученные результаты особенностей доверия к себе в профессиональной сфере у педагогов с разным сочетанием удовлетворенности/неудовлетворенности самореализацией в профессиональной сфере и в жизни в целом подтвердили гипотезу о том, что доверие к себе является необходимым условием самореализации педагогов в профессиональной сфере. Анализ результатов показал, что, если для педагога характерно стремление к самоактуализации и важна мотивация самореализации в профессиональной сфере, без достаточной меры доверия к себе он не испытывает удовлетворенность самореализацией, в первую очередь, в профессиональной сфере и, как следствие, – не испытывает удовлетворенность самореализацией в жизни в целом.

Полученные результаты, с одной стороны, обнаруживают среди воспитателей ДОУ тех, которых можно характеризовать как психологически здоровых: удовлетворенных самореализацией, как в профессиональной сфере, так и в жизни в целом, преимущественно со средним и высоким уровнями доверия к себе в профессиональной сфере. Среди педагогов, только начинающих профессиональную деятельность (стаж работы 5 и меньше лет), и среди педагогов, завершающих её (стаж свыше 25 лет), этот вариант составляет немногим меньше половины – примерно 47 % (в первом случае – 46,9 %, а во втором – 47,1 %). Максимально представлен данный вариант среди педагогов со стажем от 6 до 15 лет – 57,4 %.

В то же время, полученные результаты обнаруживают, что почти каждый третий воспитатель, из давших «искренние» ответы, не удовлетворен самореализацией либо в профессиональной сфере, либо в жизни в целом, либо не удовлетворен самореализацией и в профессии, и в жизни в целом. Ситуация неудовлетворенности самореализацией не всегда является показателем неблагополучия и при конструктивном отношении к ней может стать началом нового этапа развития. Однако неудовлетворенность самореализацией может тяжело переживаться педагогом. Такая ситуация не только опасна для самого воспитателя, но, и несомненно, негативно отражается на педагогической деятельности и воспитанниках.

Очевидно, что педагоги, не удовлетворенные самореализацией как в жизни в целом, так и самореализацией в профессиональной сфере нуждаются в психологической (возможно и психотерапевтической) помощи. Необходимость и возможность получения такой помощи может быть предметом обсуждения на индивидуальной консультации. Актуальность получения психологической помощи обосновывается выявленными особенностями педагогов, вошедших в эту группу.

Для всех педагогов данного варианта (4,2 % всей выборки) характерны низкий уровень или нижняя граница среднего уровня самоактуализации, которые, в свою очередь, обусловлены низкими результатами по шкалам «ориентация во времени» и «взгляд на природу человека». Низкие результаты по шкале «ориентация во времени» характеризуют данных педагогов как людей, невротически погруженных в прошлые переживания, с завы-

шенным стремлением к достижениям, мнительных и неуверенных в себе. Наиболее неблагоприятным для педагогической деятельности этих воспитателей являются низкие результаты по шкале «взгляд на природу человека», т.к. они отражают отсутствие веры в людей, которая является основанием для искренних и гармоничных межличностных отношений, естественной симпатии и доверия к людям, честности, непредвзятости, доброжелательности. С нашей точки зрения, именно эта характеристика самоактуализирующейся личности может рассматриваться в качестве одной из наиболее значимых для педагога вообще и воспитателя ДОО в частности. Приоритетным в деятельности воспитателя является создание условий для развития у воспитанников системы отношений: к себе, к другим, к миру. Негативное отношение к себе (низкий уровень доверия к себе и внутренняя конфликтность) и негативное отношение к другим (низкие баллы по шкале «взгляд на природу человека») характерные для педагогов данного варианта личностно-профессионального развития не только не способствуют развитию позитивной системы отношений у воспитанников, но и вызывают опасения за их психологическую безопасность.

Закономерно, что при низкой значимости самоактуализации, у этих педагогов преобладающими для профессиональной деятельности являются внешние мотивы, преимущественно – отрицательные (страх порицания со стороны коллег, избежание наказания). Не менее закономерным является и то, что у всех воспитателей данного варианта выявлен высокий уровень внутреннего конфликта. Всё выше сказанное делает актуальным оказание этим педагогам психологической помощи.

Результаты исследования позволили сформулировать рекомендации, с одной стороны, направленные на повышение у педагогов меры доверия к себе в профессиональной сфере, с другой стороны, дифференцирующие содержание психологической работы с педагогами, в зависимости от варианта личностно-профессионального развития.

Развитие доверия к себе в профессиональной сфере у педагогов должно выступать как одна из задач в работе учреждений профессионального образования (педколледж, педвуз, ИПК), в работе методической службы системы образования и в работе руководителей ДОО. Это обосновано тем, что результаты факторного анализа показали: доверие к себе в профессиональной сфере связано с доверием к себе в интеллектуальной сфере и с доверием к себе в умении строить взаимоотношения с вышестоящими людьми.

В качестве основных средств, стимулирующих развитие доверия к себе в профессиональной сфере, могут выступать:

- 1) вансирование доверия (предложение педагогам участвовать в научно-исследовательской работе, в работе творческих групп, экспериментальных площадок; побуждение к выполнению самостоятельных методических разработок);

- 2) создание ситуации успеха с последующей фиксацией профессиональных достижений (иницирование подготовки публикаций, участия в конкурсах профессионального мастерства, аттестации на более высокую квалификационную категорию).

Использование в работе преподавателей учреждений профессионального образования и в работе руководителей ДОО авансирования доверия и создания ситуации успеха с последующей фиксацией профессиональных достижений будет способствовать повышению меры доверия к себе у педагогов и, следовательно, обеспечивать становление и реализацию их субъектности в профессиональной деятельности.

Таким образом, одним из направлений обеспечения профилактики негативных профессиональных проявлений, обеспечения психологической безопасности детей в ДОО является создание условий для профессиональной самореализации педагогов.

Литература

1. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005.
2. Скрипкина Т. П. Психология доверия. – М.: Изд. центр «Академия», 2000.
3. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.

Внутриличностные конфликты подросткового возраста как фактор риска образовательной среды

Новгородцева А. П.

Внутриличностный подход к проблеме безопасности образовательной среды мы рассматриваем с точки зрения личностной зрелости (2) и с точки зрения внутренних конфликтов подросткового возраста (1), которые, чаще всего, подростками не осознаются, но оказывают угнетающее воздействие на развитие личности. Личность – это система отношений человека к себе, к другим людям и к окружающей действительности в целом, где отношение к себе, к другим и к действительности взаимно опосредованы. Внутренние конфликты, как результат существования противоречивых интенций, могут вызывать всю палитру проблематичных, конфликтогенных состояний: от подавленности, замкнутости, аутоагрессии до агрессивности, непримиримости, конфронтации в общении, приводить к депрессивным состояниям. Личностно зрелый человек в большей степени может выстраивать с окружающим миром такие взаимоотношения, которые способствуют его безопасности. Защищенность человека должна воспитываться в первую очередь во внутриличностном плане.

Как показано в ряде работ многие внутренние конфликты берут свое начало в детский и подростковый период развития личности. Если не предпринимается мер по их разрешению, то внутренние конфликты превращаются в невротические состояния, с которыми, подросток выходит во взрослую жизнь.

Значительная часть взрослых, входящих в сферу образовательной среды ребенка: родители и учителя несут определенный невротический потенциал, не преодоленный в подростковом возрасте. Взрослые с нерешенными внутренними конфликтами подросткового периода в процессе взаимодействия их с детьми и учениками, не только не помогают подросткам решать их внутренние конфликты, но создают условия, усугубляющие развитие внутриличностных проблем.

Предметом нашего исследования является определение внутренних конфликтов подросткового возраста, раскрытие причин их возникновения и путей их разрешения. К наиболее выраженным внутренним конфликтам подросткового возраста относятся: 1) конфликт доверия к миру взрослых; 2) конфликт потребностей в независимости и опеке; 3) переживание конфликта двойственных чувств; 4) конфликт реконструкции образа-Я; 5) конфликт духовного и телесного начал в развитии психосексуальной функции.

Одним из наиболее негативно влияющих на взаимоотношения поколений и провоцирующий конфронтацию и «немотивированную» агрессию является **конфликт доверия к миру взрослых людей**. Подростки, совсем недавно, будучи детьми, воспринимали мир взрослых как совершенный, доверяли ему и поэтому одна из базовых потребностей – по классификации А. Г. Маслоу – потребность в безопасности, в определенной мере удовлетворялась. Развитие мышления и самосознания в подростковом возрасте дает возможность шире видеть мир человеческих отношений: проводить сравнения, обобщать, строить умозаключения. И подростку начинает открываться несовершенство взрослого мира, это создает мощный импульс для подрыва доверия к окружающим и, в первую очередь, к значимым взрослым: родителям и учителям.

Здесь мы не рассматриваем развитие базового недоверия к миру в целом, которое развивается у детей, в условиях эмоциональной депривации, складывающейся на более ранних этапах развития. Конфликт доверия к взрослым, возникающий как результат открытия несовершенства значимых взрослых в подростковом возрасте, проявляется в нежелании подчиняться принятым нормам жизни в социуме, в нигилизме, развивается цинизм, агрессивность, возникает потребность в разрушительных действиях, что в свою очередь, приводит к уходу в неформальные подростковые группы и объединения, часто преступного характера.

Критицизм, протест, агрессивность, возникающие в результате переживания конфликта доверия, как правило, неопределены. Не случайно, агрессивные действия подростков: грубость, задиристость, разрушительность в быту (марание стен, крушение скамеек, деревьев и прочее), часто воспринимаются как немотивированные действия, поскольку нет видимых причин для этих действий.

«Немотивированная» подростковая агрессия и стремление к разрушительности – благоприятная почва для манипулирования подростками и под-

ростковыми группами. Идеологическим манипуляторам достаточно только указать предмет, способный объяснить для подростков их агрессивное настроение, «облагородить» его, скажем, наделить идеями политической, националистической, религиозной конфронтации или какой-либо другой идеей.

Внутренний неосознаваемый конфликт доверия к миру взрослых проявляется, в первую очередь, на уровне межличностных отношений. Испытываемое недоверие к родителям, поскольку подростку открылись их слабости, несостоятельность в чем-либо, невозможность решить те или иные вопросы, подросток, раздражается, грубит, замыкается в себе – вот вполне достаточная почва для развития конфликтов в семье.

Если рассматривать эту же проблему в отношениях с учителями в школе, то недоверие к учителю, вызывает, как минимум, снижение интереса к предмету, снижение успеваемости и, как следствие, нежелание вообще посещать школу.

Однако можно заметить, что результат конфликта доверия к взрослому миру у подростков, как уход в протестное состояние и вытекающие из этого, описанные выше следствия, можно наблюдать не у всех подростков. Есть подростки, которые достаточно легко проходят свой «переходный возраст» без выраженных внешних конфликтов. Это, тем не менее, не означает, что данная категория подростков не испытывает, присущие взрослению внутренние конфликты. Практика консультирования и наблюдения позволяет сделать вывод, что все подростки, так или иначе, испытывают внутренние конфликты, но выходить из состояния конфликтности удается не каждому. Проблема заключается в том, что далеко не все подростки оказываются в ситуации взаимопонимания и открытого действия со стороны значимых взрослых и остаются наедине со своими не решенными внутренними конфликтами.

Наблюдения в процессе консультирования родительно-детских отношений и отношений учитель-ученик позволяют сформулировать понимание проблемы разрешения внутренних конфликтов в подростковом возрасте, и в частности конфликта доверия к миру взрослых, в следующих положениях.

1. Все подростки, так или иначе, открывают для себя несовершенство взрослого мира и внутренний конфликт доверия к миру испытывают, практически, все подростки.
2. Внутренний конфликт не осознается подростками и напряжение, создаваемое внутренним конфликтом, часто находит выход в ощущении одиночества, покинутости и даже депрессивности.
3. Самостоятельное разрешение внутренних конфликтов подростками, без понимающей поддержки взрослых, чаще всего, сопряжено с развитием внешних конфликтов в разных сферах образовательной среды, которые коротко рассмотрены выше.
4. Если подростки оказываются в ситуации, где окружающие взрослые, или, по крайней мере – хотя бы один, с пониманием отнесется к их внутренним переживаниям и поможет принять несовершенство взрослого мира, то ярко выраженных девиаций в поведении данных подростков не наблюдается.

5. Помощь в разрешении конфликта доверия со стороны значимых взрослых заключается в, первую очередь, в принятии возникшего недоверия со стороны подростков и, как следствие, критического отношения к взрослым. Суть открытого действия взрослого заключается в принятии критики в свой адрес со стороны подростка, что, часто, взрослым: и родителям, и учителям, кажется совершенно не допустимым.
6. Задача взрослого заключается в умении построить доверительные отношения с подростком, дать ему опыт открытого общения, где подростку разрешается высказывать критические замечания в адрес взрослых, задавать «неприятные» вопросы и возможность совместно обсуждать эти замечания и вопросы. При этом, позиция взрослого не должна носить оттенок самоуничижения. Напротив, согласившись с тем, что мир несовершенен, взрослый должен продемонстрировать свою сильную позицию, показать, что в этом мире можно успешно жить, трудиться и быть счастливым.
7. Взрослый должен уметь, передать подростку опыт как жить и общаться в несовершенном мире, т.е. помочь подростку принять несовершенство мира через принятие несовершенства, живущих рядом людей, в том числе и близких и научиться выстраивать доброжелательные отношения. Это и есть путь к разрешению конфликта доверия к себе и к миру в целом, и путь к истинной взрослости, а значит и к большей защищенности, и безопасной жизнедеятельности.
8. В данных тезисах мы коротко остановились на вопросе снятия одного из внутренних конфликтов. Важно подчеркнуть, что проблема внутренних конфликтов подросткового возраста пока не стала насущной задачей воспитательного процесса. И подростки со своими внутренними проблемами остаются без психологической помощи и поддержки. Необходимо проводить просветительскую работу о внутренних неосознаваемых конфликтах подростков среди родителей и учителей.

Литература

1. *Новгородцева А. П.* Внутренние конфликты подросткового возраста // Ж. Культурно-историческая психология, 2006. – № 3. – С. 38–50.
2. *Новгородцева А. П., Красило Д. А.* Личностная зрелость как существенный фактор безопасности // Известия Академии педагогических и социальных наук. Материалы научно-практической конференции. Т. XV, ч. 1. – М., 2011. – С. 353–360.

Развитие нравственной сферы личности школьника как условие обеспечения психологической безопасности образовательной среды

Оганесян Н. Т., Потанина Л. Т.

В последние десятилетия происходят изменения в характере глобальных образовательных тенденций, которые получили название «мегатенден-

ций», одной из основных является **обеспечение психологической безопасности личности** в образовательном процессе. Образовательное учреждение, являясь социальным институтом способно построить свою локальную систему безопасности и создать условия психологической безопасности и помощи личности как через обучение и воспитание, так и через решение задач развития, в частности, нравственного развития. Психологическая безопасность является ведущей проблемой для всех участников образовательного процесса, но особенно актуальна она для педагогов, от которых в первую очередь зависит, насколько психологически комфортной и нравственной будет атмосфера в образовательном учреждении.

Профессиональное развитие педагога – это не только рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений; главное – это активное качественное преобразование своего внутреннего мира, приводящее к ценностному освоению мира, принципиально новому способу жизнедеятельности.

Важным условием ценностного освоения мира является образно-символический язык, позволяющий видеть окружающую действительность не только с позиции прагматических ценностей, но и опосредовать это взаимодействие непрагматическим ценностным уровнем. Образно-символический язык способствует одухотворению предметно-вещного окружения, «смысловому преобразению бытия» (М. М. Бахтин), что позволяет школьнику обнаруживать в материальных объектах окружающей действительности нечто большее – непрагматический смысл. Взаимодействие школьника с миром, опосредованное непрагматическими ценностями, способствует его умению видеть за конкретным – общее, за материальным – духовное, за предметом – ценность жизни. Этот вид деятельности позволяет школьнику находиться «не в мире вещей, а в мире событий» (М. К. Мамардашвили), способствует расширению и углублению пространства непрагматических ценностей жизни и, как следствие, обогащению его внутреннего мира.

В воспитании нравственных чувств речь должна идти о косвенном воздействии – о создании такой психологической ситуации, которая способствует возникновению и развитию эмоционального отношения человека к определенному кругу явлений действительности [8]. В качестве средства воспитания традиционно использовалось искусство, ибо «смысловое содержание, воплощенное в художественную форму, получает как бы облегченный доступ в глубины сознания личности» [4]. Благодаря способности оказывать мощное воздействие на внутренний мир человека, **язык художественного образа** является важнейшим условием предъявления ценностей жизни. Если язык науки помогает человеку ориентироваться в мире, художественный – формирует личностное отношение к нему. Это процесс, направленный на развитие способности подрастающей личности взаимодействовать с миром на смысловом, нравственно – ценностном, эмпатийном

уровне. Доставляя яркие эмоции, художественный язык, затрагивает мировоззрение личности и в результате способствует развитию вчувствования, сопричастности, сопереживания у школьника. По Аристотелю художественное произведение, благодаря способности рождать ряд этических аффектов, способно оказывать воспитательное воздействие, а поэтому обществу безразлично направление этого воздействия. С этой целью он считал необходимым цензуру на допустимые в музыкальном воспитании инструменты, а также музыкальные лады, мелодичные и гармоничные системы.

Особым способом отражая действительность, художественный образ позволяет человеку подниматься до социально-ценностного видения окружающего мира, до осмысления глубинных сторон его жизни, поэтому восприятие художественного произведения в целом – это не просто слушание или просмотр, а сложное эстетическое переживание, «особая внутренняя дельность, особая работа по перестройке психологического мира, общей целью которой является повышение осмысленности жизни» [1]. Эстетическая функция языка художественного образа способствует формированию у субъекта умения усматривать прекрасное во всем, что окружает его в реальной жизни в самых разных ситуациях. Так, в средние века музыкой исцеляли человека, дивными ароматами пробуждали возвышенные переживания, роскошной обстановкой оздоравливали сумрачную атмосферу средневековых замков. Художественный образ помогает формировать умение школьника усматривать прекрасное в реальной жизни: в труде рабочего, в ответственной работе строителя, в заботливом уходе за больным человеком. Соприкасаясь с произведениями искусства и литературы, школьник учится получать эстетическое наслаждение и любить мир, в котором живет. Художественный образ способствует совершенствованию личности, расширяя его личностно-смысловое пространство. Вместе с героями художественных произведений школьник переживает и огорчается, радуется и сочувствует, удивляется и восхищается, проживает их жизни и тем самым расширяет реальный жизненный опыт. Художественный образ как средство, как инструмент управления собственным поведением обеспечивает школьника опытом других людей, является средством осмысления новых ситуаций, которые возможно наступят в будущем. Об этой функции образа искусства Л. С. Выготский говорил, как о средстве организации нашего будущего поведения, «которое заставляет нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней» [2]. В данном контексте задачей педагога является расширение реальной сферы человеческого общения ученика – общения посредством художественных образов, созданных в произведениях искусства, следовательно, общение школьника с искусством в виде наглядных художественных примеров, иллюстраций, художественных образов, представленных живописью, скульптурой, литературой должно быть неотъемлемой частью его жизни.

Художественный образ может выступать в качестве эффективного средства в повседневном общении между педагогом и ребенком в ситуациях,

даже когда необходимую информацию можно передать обычными словами. Это объясняется тем, что информация не задевает так, как стихотворная строка, которая «не только фиксируется в сознании ребенка как сообщение, но и оптимально воздействует на эмоциональную сторону восприятия» [5].

Необходимо отметить то, что процесс осмысления жизни возможен в общении человека с подлинными произведениями искусства, оказывающими воздействие на высшие психические функции. Квазиискусство, поставляемое массовой культурой, нацелено на пассивное потребление, оно не требует каких-либо интеллектуальных и духовных усилий, не способствует изменению личности, оно доставляет яркие эмоции, но не призывает остановиться и задуматься, не затрагивает мировоззрения личности. «Произведения, подстраивающиеся под потребителя, дающие полную узнаваемость и стабильность мировоззренческой картины мира, консервируют личность, тормозят ее способность к изменению, развитию и творческому приспособлению к изменяющемуся миру» [5].

Результаты проведенного нами исследования [10;11] показали, что, воспитание нравственных качеств у школьников разных групп при почти одинаковом низком уровне развития у них образно-символического мышления, осуществляется более эффективно, если педагогами используется образная речь в отличие от воспитания без использования художественно-образных средств. Отсюда вытекает необходимость профессионального владения образно-символическим мышлением (ОСМ) педагогом.

Важнейший путь формирования нравственного сознания состоит в обогащении ценностного пространства школьника **путем ознакомления и актуализации существующих в культуре ценностей.** На протяжении жизни ребенка ценностное освоение мира происходит как в ширь, так и вглубь. По этой характеристике выделяют фундаментальные ценности, касающиеся жизнеустройства человека, выражающие смысл жизни человека, его целевые установки, и ценности, выражающие более частные проявления личности. Процесс ценностного освоения мира неотделим от обучения. Педагогу необходимо четко осознавать, что «формирование личности происходит именно в деятельности по овладению специальными знаниями» [5; 397]. При этом «надо не просто набрать знания, надо найти в них то, от чего ты становишься мудрее, человечнее, богаче» (5; 408). С этой целью само построение учебного материала должно осуществляться как «восхождение» от единичных научных фактов к целостному миру, что требует от педагога умения за каждым единичным научным фактом, представленным в учебном материале видеть целостность мира. В обогащении и обобщении школьником нравственного опыта существенную роль играет организация практического опыта в поведении, формы которого закрепляются и превращаются в устойчивые образования, если они являются материализованной формой выражения мотивов и потребностей школьника. В этом смысле А. С. Макаренко говорил о необходимости организации «гимнастики поведения» в естественных условиях жизни и деятельности школьника.

Исследования Н. Д. Левитова показали, что в формировании свойств личности как обобщенных способов поведения, направленных на реализацию убеждений человека, в процессе упражнения первоначально проходит стадию психических состояний. Они носят временный и ситуационный характер, являясь при этом промежуточными образованиями. При условии многократного повторения осуществляется переход к психическим свойствам личности.

Другим условием приобщения к ценностям жизни является **образец**. На первых порах своего развития подражание образцу, в качестве которого выступают родители, учителя происходит не всегда осознанно, что накладывает особую ответственность на воспитателей. По этому поводу очень яркие слова приводит А. С. Макаренко. «Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь, как вы обращаетесь с друзьями или врагами, как вы смеетесь, читаете газету – все это имеет для ребенка большое значение. Малейшие изменения в тоне ребенка видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете...» [7].

По мере взросления расширяется круг лиц, из которых выбирается образец. Теперь образец может быть представлен просто знакомым человеком, известным современником или героем прошлого, литературным героем, персоналией. Образец помогает ребенку сформировать эталоны поведения в самых разных жизненных ситуациях, он может быть предьявлен скульптурой, литературой, живописью, но может быть дана какая-то конкретная ситуация.

Исторические персоналии обладают особым влиянием на личностное развитие детей, формируя отношение к человеку, труду, родине и создавая представление о мере влияния отдельной личности на социальный ход жизни. Применяя к себе те или иные ценности, варианты поведения или образы себя, школьник принимает одни, а другие отбрасывает. «Именно в фантазиях, – писал Л. С. Выготский, – подросток впервые нащупывает свой жизненный план. Его стремления и смутные побуждения отливаются в форму определенных образов. В фантазии он предвосхищает свое будущее, а, следовательно, и творчески приближаясь к его построению и осуществлению» [2]. Мотивы, «ведущие человека на костер» за свои убеждения, не даются в готовом виде и не вырабатываются в индивидуальном опыте человека; такого научения в жизни просто не существует. «Психологический механизм жизни-подвига надо искать в человеческом воображении» [6].

Присвоению ценности способствует освоение личностью **социальных ролей**. Социальная роль – это социально одобренное и ожидаемое от человека в определенных обстоятельствах поведение, с его определенными характеристиками, диктуемыми конкретными обстоятельствами. Набор соци-

альных ролей очень широк и многообразен. Среди них и роль ученика, и роль члена дворовой компании или спортивной команды и роль юноши, девушки, и роль матери, отца и т.п. В ходе освоения новой социальной роли при определенных условиях появляются новые мотивы, происходит их соподчинение, и, наконец, меняются системы взглядов, ценностей, этических норм и отношений. Их освоение эффективно осуществляется в такой форме духовной деятельности, как сюжетно-ролевая игра. Подобная групповая работа детей как бы предвосхищает обстоятельства, которые детям предстоит жить и к которым они должны быть заранее готовы.

Важное условие присвоения школьника к ценностям жизни – факт **вовлечения в деятельность**. Первоначально мотивом выполнения той или иной деятельности может служить исключительно требование взрослого. Со временем правильно организованная деятельность может приобрести для школьника ценностное отношение, что влияет на отношение школьника к ее ходу и результату.

Все вышеперечисленные условия присвоения ценностей, влияющие на развитие нравственной сферы школьника, должны реализовываться в деятельности педагога сознательно и целенаправленно, ибо сами условия не являются гарантией присвоения ценностей детьми. Деятельность ребенка должна быть освещена положительными переживаниями: интересным содержанием деятельности, личным отношением к педагогу, актуализацией педагогом социальной значимости производимых действий. Необходимо при этом учитывать роль **педагогической поддержки**, выражающейся в эмоциональном тоне педагога и особых методических приемах, содействующих созданию определенного психологического состояния.

Гуманистическая парадигма, выступающая теоретической основой разработки стратегии образования, предполагает признание человека как высшей ценности, его прав на свободное и полноценное развитие своих склонностей и способностей. При этом очевидно, что без постоянной и последовательной работы в этом направлении, работы, напрямую связанной с психологической безопасностью образовательного процесса, образование в целом утрачивает свой гуманистический смысл и направленность.

Литература

1. *Васильюк Ф. Е.* Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1984.
2. *Выготский Л. С.* Психология искусства. – М.: Искусство, 1968.
3. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения / под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2009.
4. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. – М.: Смысл, 2003.
5. *Леонтьев Д. А.* Введение в психологию искусства. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998.
6. *Леонтьев А. Н.* Начало личности – поступок. Актовая лекция. – Комсомольская правда, 1 сентября 1976.
7. *Макаренко А. С.* Лекции о воспитании детей // Избранные педагогические соч. в 2 т. – М., 1977.

8. *Радина К. Д.* Методы нравственного воспитания – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1958.
9. *Щуркова Н. Е.* Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. – М.: ОЦ «Педагогический поиск», 1997.
10. *Якобсон П. М.* Эмоциональная жизнь школьника. – М., 1966.

Динамика мотивационно-эмоциональной сферы учащихся в образовательной среде колледжа

Одинцова М. А.

Понятие «образовательная среда» всесторонне изучается отечественными и зарубежными специалистами. В большинстве источников образовательная среда представляется как «система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [3]. «Образовательная среда рассматривается как совокупность объективно формирующихся и субъективно задаваемых и организуемых возможностей для развития обучающегося, для проявления его способностей и личностного потенциала»[1]. Выделяют компоненты образовательной среды, среди которых: личностный (эмоциональная устойчивость, мотивация, интеллектуальные способности, воля, и др.); организационно-управленческий (тип учебного заведения, его управленческая структура); программно-методический (доминирование форм обучения); социальный (особенности распределения статусов и ролей); материально-технический[3].

Сформированность всех компонентов образовательной среды и их развитие демонстрируют преобладание активных и пассивных индивидов в среде, характер их эмоциональной сферы (астеничность, стеничность), умения действовать в трудных ситуациях, специфику их мотивации (прогрессивная, регрессивная, поддерживающая, развивающая), уровень развития познавательной и творческой активности, инициативность, и т. д.

В свою очередь, анализ изменений мотивационно-эмоциональной сферы учащихся в образовательной среде того или иного учебного учреждения на протяжении всего периода обучения, делает возможным анализ положительных и отрицательных сторон этого явления, и способствует разработке соответствующих рекомендаций по оптимизации всего процесса обучения и воспитания.

Для реализации данной цели нами было проведено исследование на базе учебно-профессионального образовательного учреждения (колледжа) г. Москвы. В исследовании приняли участие 271 человек, из них 84 учащихся первого курса; 51 учащийся второго курса; 68 учащихся третьего курса; 68 учащихся-выпускников. Все испытуемые обучаются по специальностям банковское дело и менеджмент. Средний возраст – 17 лет.

Мы предположили, что мотивационно-эмоциональная сфера учащихся меняется от курса к курсу на протяжении всего периода обучения в образовательной среде колледжа, отличается своей спецификой и качественным своеобразием.

Для доказательства данного предположения было проведено исследование мотивационно-эмоциональной сферы личности по методике В. Э. Мильмана [2]. Методика предполагает анализ по трем сферам: учебной, житейской и эмоциональной. Для данной статьи мы используем только часть полученных данных, адекватных заявленной теме, и являющихся наиболее показательными для выявления изменений мотивационно-эмоциональной сферы подростков колледжа на протяжении всего периода обучения.

Очевидно, что в учебной сфере подростки полностью реализуют свои потребности в общении (Р.ОУ), на втором месте по степени реализации (особенно на первом курсе) стоят потребности комфорта и безопасности (Р.КУ). В целом, подростки первого курса вполне реализуют свои поддерживающие потребности (поддержание жизнеобеспечения, комфорт, безопасность и социальный статус) в отличие от развивающих мотивов (общая и творческая активность, полезность и значимость своей деятельности). Подобная тенденция наблюдается и на всех курсах обучения, но, в несколько менее выраженной форме. На втором курсе происходит заметное снижение в реализации учащимися практически всех потребностей, начиная с поддерживающих (Р.ПУ, Р.КУ и С.КУ), заканчивая развивающими (Р.ДУ). На третьем курсе мы наблюдаем самый заметный спад в реализации всех потребностей подростков колледжа. Возможно, это связано с кризисами учебно-профессиональной деятельности (Г. Ю. Любимова, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков), один из которых происходит на третьем курсе обучения в образовательном учреждении. Так, к третьему курсу учащийся уже овладевает большим запасом академических знаний, у него сформированы хорошие навыки учебной деятельности; именно в этот период и начинается ломка академических стереотипов, и формирование ориентации на профессиональную деятельность. Третий курс переживается студентами как один из самых стрессовых периодов, периодов отказа от старого, формируется мотивация на реализацию себя в профессии с одновременным недовольством собой как профессионалом. К четвертому курсу ситуация с реализацией большинства потребностей подростков – учащихся колледжа несколько выравнивается.

Таким образом, высокий уровень реализации большинства потребностей мы наблюдаем на первом году обучения в колледже, затем идет резкий спад к третьему году обучения, и незначительный подъем в реализации необходимых потребностей к выпускному курсу колледжа. При этом следует отметить, что содержательное наполнение мотивации учащихся колледжей, имеет тенденцию к регрессу. Особенно выражена регрессивная мотивация у первокурсников и учащихся третьего курса, именно в эти периоды подростки переживают кризисы своего профессионального становления. Уча-

щиеся второго и четвертого курсов отличаются более гармоничным и уравновешенным распределением мотивов. Это особенно заметно при анализе качественного своеобразия мотивационной направленности учащихся колледжей (прогрессивная, развивающая, неопределенная, поддерживающая и регрессивная линии развития мотивации). В учебной сфере (табл. 1.) к выпускному курсу значимость развивающей и прогрессивной мотивации для учащихся колледжей повышается.

Таблица 1.

**Специфика мотивации учащихся колледжа
(житейская и учебная сферы)**

| КУРС | специфика мотивации (%) | | | | |
|--------|---------------------------|----------------|----------------|-------------|---------------|
| | ЖИТЕЙСКАЯ СФЕРА | | | | |
| | Регрессивная | Поддерживающая | Неопределенная | Развивающая | Прогрессивная |
| 1 курс | 47 | 44 | 0 | 9 | 0 |
| 2 курс | 41 | 43 | 0 | 12 | 4 |
| 3 курс | 47 | 37 | 5 | 10 | 1 |
| 4 курс | 47 | 29 | 3 | 18 | 3 |
| | УЧЕБНАЯ СФЕРА | | | | |
| | Регрессивная | Поддерживающая | Неопределенная | Развивающая | Прогрессивная |
| 1 курс | 35 | 49 | 7 | 7 | 2 |
| 2 курс | 29 | 47 | 6 | 18 | 0 |
| 3 курс | 43 | 29 | 6 | 19 | 3 |
| 4 курс | 29 | 44 | 3 | 15 | 9 |

В целом, изменение мотивации в учебной сфере, по сравнению с житейской, приобретает несколько менее выраженный характер. Образовательная среда колледжа дает заметную положительную динамику развивающих мотивов на протяжении всего периода обучения, не смотря на то, что в целом у учащихся мы наблюдаем явное преобладание поддерживающей и регрессивной мотивации с доминированием потребностей комфорта и безопасности, потребностей поддержания жизнеобеспечения и потребностей в высоком социальном статусе и престиже.

Анализ изменений в эмоциональной сфере учащихся колледжа показал значительное снижение их астеничности к выпускному курсу. На первый курс колледжа, подростки приходят робкими, неуверенными в себе, им в большей степени, чем всем остальным характерна склонность к гомеостатическому комфорту, эмоциональным переживаниям гедонистического и пассивного типа. Астеничные подростки-первокурсники часто отмечают у себя упадок сил, низкую поисковую активность, нежелание реализовывать любознательные намерения, и т.д.

К третьему курсу наблюдается небольшое повышение астеничности в эмоциональной сфере подростков, в связи с переживаниями кризиса учебно-профессиональной деятельности, но к выпускному курсу подростки становятся все более уверенными в себе, отличаются переживаниями положительных эмоций стеничного типа (радость, гордость при преодолении препятствий, при достижении цели, и т.д.).

В целом, исследование показало, что образовательная среда колледжа оказывает заметное благотворное влияние на оптимизацию эмоциональной сферы учащихся, что выражается в повышении их работоспособности, в приобретении устойчивости к различным помехам, в развитии способности к длительной непрерывной деятельности к выпускному курсу (стеничность), в гордости за свои успехи и достижения, и т.д.

Проведенное исследование позволяет нам заключить:

1. На протяжении всего времени обучения в колледже наблюдаются незначительные изменения в мотивационно-потребностной сфере учащихся. Характер мотивации у большинства учащихся колледжа – поддерживающий с тенденцией к регрессу, т.е. в мотивационной сфере подростков доминируют потребности комфорта и безопасности, потребности поддержания жизнеобеспечения и потребности в высоком социальном статусе и престиже. Лишь к выпускному курсу наблюдается небольшой рост прогрессивной мотивации в учебной сфере, что выражается в стремлении подростков к общей активности (познавательной и творческой), полезности и значимости своей будущей профессиональной деятельности.
2. Подростки первого года обучения в колледже астеничны, что выражается в пассивности, бездейственности, инертности, стремлению к комфорту, однако к выпускному курсу подростки приобретают хорошую устойчивость к различным помехам. У них формируются способности к длительной непрерывной деятельности, развивается работоспособность, и умения действовать в трудных жизненных ситуациях.
3. Образовательная среда колледжа оказывает благотворное влияние на гармонизацию и оптимизацию мотивационно-эмоциональной сферы учащихся, что выражается в постепенном повышении процента учащихся с развивающей и прогрессивной мотивацией, а также в значительном повышении их работоспособности, приобретении устойчивости к различным помехам, развитию способности к длительной непрерывной деятельности к выпускному курсу (стеничность).

В качестве общих рекомендаций, отметим, что следует переориентировать внимание педагогов, воспитателей, администрации колледжа на проблемное обучение, побуждающее к активной, творческой и самостоятельной деятельности учащихся, к развитию их поисковой активности, тем более потребность в этом, как показало исследование, есть, но она так и остается недостаточно реализованной.

Литература

1. Зеер Э. Ф., Мешкова И. В. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионального образовательного пространства // Мир психологии. 2007. – № 3. – С. 105–110.
2. Мильман В. Э. Мотивация творчества и роста. Структура. Диагностика. Развитие. Теоретическое, экспериментальное и прикладное исследование диалектики созидания и потребления: монография. – М.: Мирейя и ко, 2005.
3. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

Роль профессиональной надежности педагога в обеспечении психологической безопасности образовательной среды

Осадчук О. Л.

«Образовательная среда» – понятие, которое в последнее десятилетие широко используется при обсуждении различных проблем образования. В современных исследованиях понятие образовательной среды отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих не только образование, но и развитие включенного в эту среду человека. Психологически безопасная образовательная среда – это среда взаимодействия, базирующаяся на гуманистических принципах, свободная от проявления психологического насилия, имеющая референтную значимость для ее субъектов и отражающаяся в их эмоционально-личностных и коммуникативных характеристиках [1].

Мы убеждены в том, что одним из факторов поддержания психологической безопасности образовательной среды может выступать профессиональная надежность педагога, под которой нами понимается интегративное свойство, обеспечивающее сохранность качества педагогического труда на нормативно заданном уровне посредством механизма саморегуляции. Иными словами, профессиональная надежность есть специфическая характеристика профессионализма педагога, раскрывающая его способность выполнять требуемые профессиональные функции на высоком уровне в условиях возможного усложнения обстановки, вопреки сбивающим факторам. Значение профессиональной надежности педагога определяется тем обстоятельством, что педагог как субъект образовательного процесса обуславливает цели, содержание, средства обучения и развития воспитанников. Надежность всей педагогической системы, по сути, детерминируется характеристиками этого свойства у педагога [2].

В то же время анализ литературы позволяет признать, что проблема профессиональной надежности педагога до настоящего времени остается в науке недостаточно разработанной. Использование термина «надежность» при анализе и интерпретации различных аспектов педагогической реально-

сти носит фрагментарный характер. При ясном понимании необходимости разработки понятия «профессиональная надежность педагога» в его педагогическом и психологическом аспектах ряд связанных с этим понятием проблем получения практико-ориентированного теоретико-методологического знания о построении рационального и продуктивного педагогического труда, обеспечивающего экологичное, т.е. «безопасное», «здоровое» образование, до настоящего времени остается нерешенным. Это диктует необходимость планомерного системного исследования феномена профессиональной надежности педагога, его серьезного научно-педагогического осмысления.

Системный подход к моделированию профессиональной надежности педагога дает возможность рассмотреть ее как метасистему, состоящую из трех подсистем, которые являются ее относительно самостоятельными функциональными видами.

Личностная надежность характеризует личность субъекта педагогического труда. В ней отражается отношение педагога к ценностям и смыслам педагогической деятельности, характер и степень выраженности ее мотивов, индивидуальная значимость педагогических целей, своеобразие стратегий их достижения. Подсистему личностной надежности педагога представляют такие личностные свойства, как принципиальность, ответственность, целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, гибкость, рефлексивность.

Деятельностная надежность характеризует процесс и результаты педагогической деятельности, которые проявляются в ее безотказности, своевременности, безошибочности, эффективности. Подсистему деятельностной надежности педагога составляют следующие свойства психики: объем и пластичность общепедагогических и специальных знаний и умений, разнообразие педагогического опыта, интеллектуальная и эмоциональная гибкость, развитый самоконтроль и др.

Функциональная надежность отражает состояние организма педагога: объем внутренних ресурсов, необходимых для эффективного выполнения педагогической деятельности, отсутствие утомления, апатии и других неблагоприятных психических состояний. Подсистему функциональной надежности педагога определяют внеспихические свойства (морфологические, соматические, нейродинамические и др.), например, выносливость, работоспособность, восстанавливаемость организма и др.

Механизмами функционирования профессиональной надежности педагога признаются механизмы саморегуляции. Механизмами функционирования личностной надежности педагога выступают механизмы личностной саморегуляции, отражающие параметры социального поведения и межличностных отношений, обеспечивающих преобразование педагогической среды и самого педагога в процессе труда. Деятельностную надежность обеспечивают механизмы субъектной саморегуляции, представляющие психические уровни реагирования, обеспечивающие предметные пре-

образования педагога. Механизмами функциональной надежности педагога являются механизмы индивидуальной саморегуляции, обеспечивающие гомеостаз и адаптацию организма к среде.

Таким образом, система профессиональной надежности педагога отражает состояние индивидуальной системы саморегуляции, а разнообразные нарушения профессиональной надежности педагога, проявляющиеся в срывах в деятельности, педагогических ошибках, конфликтах, деформациях личности педагога и пр., связаны с несформированностью системы саморегуляции, проблемами в ее функционировании [2].

Отсюда можно предположить, что работа в направлении обеспечения психологической безопасности образовательной среды может основываться на гуманистически ориентированных технологиях развития, совершенствовании системы саморегуляции педагога. Интеграция знаний педагогов о саморегуляции, их перевод в гибкие, оперативные формы самостоятельного практического действия возможна относительно некоторого «ядра», в качестве которого выступает разработанный нами тренинг саморегуляции педагога [3]. Тренинг имеет блочно-модульную форму построения. Блок «Саморегуляция поведения» дает возможность педагогам определить индивидуальный стиль саморегуляции, сформировать умения мобилизации личностных ресурсов для целенаправленного самоизменения через освоение техник самоубеждения, самоприказа, самонастроя, самовнушения. Блок «Саморегуляция деятельности» обеспечивает выявление типичных ошибок при распределении времени и сил в процессе выполнения деятельности, освоение техники продуктивной личной работы (достижение сознательно поставленной цели) посредством формирования умений целеполагания, планирования, программирования, самоконтроля, самооценки деятельности. Блок «Саморегуляция состояний» позволяет педагогам определить группы мышц, в которых в сложной ситуации обычно возникает напряжение; сформировать умения энергетической мобилизации ресурсов организма для сохранения и восстановления психоэмоционального равновесия и работоспособности путем освоения таких техник саморегуляции, как разрядка, отключение – переключение внимания, дыхательная гимнастика, мышечная релаксация, психомышечная тренировка.

Каждое занятие тренинга включает три модуля. Первый модуль – теоретический. Его задачей является создание информационного поля занятия, психологического настроя, необходимого для работы. Содержание данного модуля представляет информация о саморегуляции и вопросы для самоконтроля качества ее усвоения. Второй модуль – практический – направлен на формирование и отработку у педагогов умений саморегуляции. Его содержание составляют практические задания и методические указания к ним. Основным методическим средством выступают упражнения, которые позволяют педагогам приобрести определенный регулятивный опыт, получить материал, необходимый для осознания процесса и результатов саморегуляции. Тре-

тий модуль – рефлексивный. Его назначением выступает контроль и оценка эффективности саморегуляции. Диагностика эффективности саморегуляции участников тренинга осуществляется при помощи опроса, психологического тестирования, самонаблюдения, анализа записей в дневнике.

Тренинг саморегуляции педагога был апробирован в Омском государственном педагогическом университете. Анализ полученного эмпирического материала выявил, что в показателях саморегуляции участников тренинга произошли статистически достоверные положительные сдвиги, что проявилось в увеличении объема знаний о саморегуляции, совершенствовании звеньев процесса саморегуляции, развитии регулятивных качеств личности.

Таким образом, теоретическое и практическое решение проблемы безопасности образовательной среды, по нашему мнению, напрямую связано с проблемой профессиональной надежности педагога.

Литература

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: СОЮЗ, 2002.
2. *Осадчук О. Л.* Профессиональная надежность педагога: Теоретико-методологический анализ. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2007.
3. *Осадчук О. Л.* Тренинг саморегуляции: Теория, диагностика и практика: метод. пособие. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2008.

Анализ опыта использования интерактивной среды тёмной сенсорной комнаты для профилактики и коррекции школьной и личностной тревожности, улучшения адаптации в школьной образовательной среде учащихся первых классов

Пахомова А. М.

В современной российской школе важная роль отводится созданию психологически безопасного образовательного пространства, которое максимально способствует сохранению психики ребенка, целостности его личности, повышению адаптивности, нормальному функционированию при взаимодействии со средой. Такое пространство способствует удовлетворению потребностей каждого участника в личностно-доверительном общении, создаёт референтную значимость, чувство причастности к среде и обеспечивает психическое здоровье всех включенных в нее участников.

Однако реальная образовательная среда содержит в себе большое количество рисков и угроз, степень влияния которых меняется в зависимости от возраста ребенка и ступени школьного обучения. Самыми важными являются «переломные» кризисные моменты перехода с одной ступени обучения на другую, вступление в школьную жизнь. Опасность состоит в том, что при неблагоприятных условиях этап адаптации к новой ситуации обучения проходит болезненно и может затянуться.

Психологическое здоровье ребенка во многом зависит от того, как успешно он адаптируется в новой непривычной для него среде. Начало обучения часто сопровождается повышением тревожности детей, которая может выступать как негативный фактор, не дающий возможности детям реализоваться в учебной деятельности. Если уровень тревожности слишком высок, то она проявляется неконструктивно, вызывая состояние паники, уныния, сомнения в своих способностях и силах, дезорганизуя не только учебную деятельность, но и устойчивость, сопротивляемость самой личности.

Многие авторы (А. М. Прихожан, Р. В. Овчарова) указывают на очевидную взаимосвязь уровня ситуативной и личностной тревожности и успешности адаптации к школе у учащихся первого класса.

Детская тревожность имеет, с одной стороны, психодинамическую природу, с другой стороны, является результатом социализации. Для тревожности и страхов, раскрывающихся в условиях социализации, существует возможность коррекции в детском возрасте.

В настоящее время школы, работающие в рамках федерального эксперимента по программе «Школа здоровья», имеют возможность получить в свое распоряжение полифункциональное интерактивное оборудование для организации «тёмной сенсорной комнаты». ГОУ СОШ «Школа здоровья» № 523 ЮЗООУ г. Москвы закупила это оборудование на средства, полученные за победу в конкурсе образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы в 2008г.

Интерактивное оборудование тёмной сенсорной комнаты не является широко распространенным, поэтому возникает необходимость осмысления и обобщения опыта его применения для решения различных задач. В частности, таких как снижение уровня тревожности первоклассников, повышение уровня их адаптации к школьной жизни.

На протяжении ряда лет педагогом – психологом данной школы разрабатывается и апробируется программа по снижению тревожности учащихся первого класса с использованием интерактивного оборудования, определяются возможности коррекции тревожности учащихся начальных классов. При разработке программы занятий в сенсорной комнате была использована концепция сопровождения, которая сегодня является одной из эффективных педагогических технологий. Самостоятельность ребенка в безопасном пространстве сенсорной комнаты ставит его в ситуацию свободного выбора и формирует опыт стрессоустойчивого поведения. Активное использование оборудования сенсорной комнаты позволяет проводить корректирующие мероприятия в щадящих и комфортных для ребенка условиях. При этом ребенок постоянно испытывает ощущение успеха.

Опираясь на позитивный методический опыт использования интегративной среды темной сенсорной комнаты, педагогом-психологом школы была разработана программа занятий с учащимися первых классов, направленная как на развитие познавательной сферы, так и на обучение приемам релаксации, са-

морегуляции, развитие навыков партнерского взаимодействия. Программа рассчитана на весь учебный год, каждое занятие состоит из трех частей.

Первая часть направлена на коррекцию психофизического компонента и включает в себя упражнения образовательной кинесиологии (упражнения гимнастики мозга), приемы релаксации и саморегуляции. Вторая часть направлена на развитие познавательной сферы и включает в себя игры на развитие произвольного внимания, зрительного восприятия, зрительной и слуховой ориентировки, памяти. Третья часть направлена на развитие коммуникативных навыков и навыков партнерского взаимодействия.

Занятия проходят по 45 минут во внеурочное время перед прогулкой с детьми, посещающими группу продленного дня. Большинство упражнений программы носят игровой характер. Это дает возможность учащимся с большим интересом включаться в предлагаемую деятельность, не вызывая излишнего напряжения у детей с высоким уровнем тревожности. Дети подбираются в группы по результатам тестирования. Учащимся с высоким уровнем тревожности часто требуется больше времени для знакомства с помещением и оборудованием, формирования доверительного отношения к психологу и другим участникам группы.

Работа по программе проводится во второй половине дня, поскольку после обеда дети особенно нуждаются в двигательных упражнениях, помогающих снять излишнее мышечное напряжение, в первую очередь, с глаз и позвоночника. Для первоклассников учебная деятельность является стрессовой не только на психологическом, но и на физиологическом уровне. Их функциональная готовность к школьному обучению часто недостаточна, большинство детей с трудом выдерживают заданный школьной программой уровень статической мышечной нагрузки. Поэтому так важно создать условия, способствующие как проявлению двигательной активности ребенка, так и расслаблению чрезмерно напряженных групп мышц.

Рассмотрим подробнее некоторые упражнения каждой части занятия. На протяжении всего занятия в помещении звучит спокойная расслабляющая музыка.

Игры и упражнения для развития познавательной сферы

Эта игра хорошо подходит для начала занятий, знакомства детей с интерактивным оборудованием сенсорной комнаты, способствует развитию концентрации и распределения внимания, образного запоминания.

Инструкция: «Ложитесь удобно в кресла-трансформеры так, чтобы вы могли комфортно себя чувствовать в этом положении какое-то время. Сейчас мы с вами сыграем в игру – я буду в этой волшебной комнате что-то включать, а вы, не вставая с кресел, должны увидеть, найти то, что включилось и показать рукой. Важно делать это внимательно и тихо, чтобы каждый сам мог найти, что изменилось».

Затем психолог одно за другим включает оборудование, давая возможность каждому ребенку не только увидеть, что появилось, но и рассмотреть

возникшие эффекты. В зависимости от возможностей детей, но в среднем при включенных 5-7 приборах игра продолжается с изменением условий.

«А сейчас оглядитесь внимательно вокруг и запомните, что уже включено (10 секунд). Сейчас я по одному буду что-то выключать, а вы должны заметить, что погасло и показать на это рукой. Будьте внимательны!». Затем психолог одно за другим выключает оборудование, давая детям возможность отследить изменения.

Игры и упражнения для развития коммуникативных навыков и навыков партнерского взаимодействия

Упражнение «Кораблик» устраняет психоэмоциональное напряжение, повышает групповую сплоченность и доверие к группе.

Инструкция: «Сейчас мы с вами по очереди поплывем по морю на кораблике. Вот наш кораблик (в центр пространства кладется кресло с гранулами, в котором ребенок может уютно устроиться с ногами); а сейчас мы решим, кто первым на нем поплывёт, а кто будет создавать ласковые волны на море, которые будут качать наш кораблик».

Выбирается ребенок по желанию, если желающих несколько, то первый среди них выбирается при помощи считалочки. Выбранный ребенок с ногами забирается на кресло, а остальные дети раскачивают «кораблик», создавая эффект волны. В сенсорной комнате включено потолочное панно «Звездное небо», используются записи шума воды и звуков природы. Спустя некоторое время другой ребенок занимает место в «кораблике». Когда 3-4 ребенка побывали на корабле, упражнение следует прекратить во избежание утомления и потери интереса другими участниками. Эту игру следует проводить регулярно, следя за тем, чтобы каждый ребенок хоть раз побывал на «кораблике».

Для отслеживания результативности проводимой программы занятий проводится опрос классных руководителей и воспитателей групп продленного дня, непосредственно контактирующих с детьми на протяжении всего учебного года. Классные руководители отмечают, что после проведенной работы дети, посещавшие занятия, стали спокойнее, усидчивее на уроках, лучше принимают новые задания, легче адаптируются к школьным правилам, свободнее устанавливают и поддерживают контакты со сверстниками, реже отвлекаются и нарушают дисциплину. Воспитатели группы продленного дня отмечают, что дети, посещавшие занятия по данной программе, менее утомлены к концу дня, с большим удовольствием и активностью играют на прогулке и посещают кружки во внеурочное время.

Сами дети во время занятий по программе, часто говорят, что «хорошо отдохнули», «чуть не заснули пока лежали», «тут интересно», «а когда мы сюда еще придем?», что говорит, об их заинтересованности и высоком релаксационном эффекте проводимых занятий.

Качественный анализ результатов использования тестовых методик (тест тревожности Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) показывает статистически значимое снижение процента детей с высоким уровнем тревожности,

и рост процента детей со средним и низким уровнями тревожности после проведения цикла занятий.

Это говорит об эффективности поведенных воздействий, результативности трехчастного построения занятия для работы в интерактивной среде тёмной сенсорной комнаты.

Диагностика также показывает достаточно высокий уровень школьной адаптации детей, посещавших занятия по данной программе, их удовлетворенность учебной деятельностью. Уже на протяжении ряда лет больше половины первоклассников (в среднем 58 %) показывает хороший, продуктивный уровень школьной адаптации, положительное отношение к учебной деятельности и школе в целом.

Это позволяет выдвинуть предположение, что коррекционно-развивающая работа, направленная на снижение уровня тревожности, влияет также на повышение уровня школьной адаптации у учеников первого класса. Дети чувствуют себе более уверенно в процессе систематического, организованного школьного обучения. Снижение уровня тревожности, затрагивая эмоционально-волевую сферу, способствует также формированию коммуникативных навыков. Это, в свою очередь, приводит к снижению риска возникновения школьной дезадаптации.

Литература

1. *Баева И. А.* Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. – СПб., 2002.
2. *Захаров А. И.* Предупреждение отклонений в поведении ребенка. – СПб., 1997.
3. *Кальмова С. Е., Орлова Л. Ф., Яворовская Т. В.* Сенсорная комната – волшебный мир здоровья: Учебно-методическое пособие / под ред. Л. Б. Баряевой. – СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2006.
4. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.

К проблеме психологической безопасности образовательной среды

Перченко Е. Л., Киселева А. Л., Семенова М. А.

Психологическая безопасность – важнейшее условие сохранения и укрепления психологического здоровья, полноценного развития ребенка. Психологическое здоровье как компонент здоровья в целом – условие жизненной успешности и гарантия благополучия человека в жизни. Социализируясь в школьной среде, ребенок усваивает и личностно принимает определенные нормы, правила и требования, которые предъявляет ему общество. С другой стороны школьная среда является системой, которая оценивает действия, поступки, решения школьника. Одновременно с этим та же школьная среда предоставляет детям возможности для социального развития.

Значительная часть детства и отрочества ребенка проходит в школе. Поэтому задача взрослых так организовать образовательный процесс, чтобы не подрывать здоровье ребенка, по возможности минимизировав негативное воздействие школьных факторов риска. Школьные факторы риска – ряд характеристик образовательного процесса, агрессивно воздействующих на психику и организм детей и достаточно устойчивых в своих проявлениях в школах всего мира. В качестве основных из них специалисты называют следующие:

- 1) недостаточное соответствие школьных программ, методик и технологий возрастным и индивидуальным особенностям школьников;
- 2) нерациональная организация учебного процесса;
- 3) физические, эмоциональные и интеллектуальные школьные перегрузки;
- 4) стрессовая тактика и стратегия педагогических действий.

К школьным факторам риска относятся и временной цейтнот, в котором находятся школьники в течение многих лет жизни, и недостаточная психологическая компетентность учителя, и скученность детей и подростков, и принужденность к общению в условиях классно-урочной системы обучения и многое другое.

Решение задачи психологического здоровья школьников возможно только в условиях психологически безопасной образовательной среды. Под психологической безопасностью образовательной среды специалисты понимают её состояние, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников.

Психологическая безопасность образовательной среды позволяет придать образовательной среде развивающий характер, влияет на психосоциальное благополучие не только школьников, но и остальных участников образовательной среды – учителей и родителей.

Единое образовательное пространство создается за счет образовательной политики, направленной на сохранение и укрепление физического, психического, социального здоровья всех субъектов системы образования. На уровне школы это выражается в системе мер, направленных на предотвращение угроз для позитивного, устойчивого развития личности. В практическом психологическом смысле – это создание и внедрение технологий сопровождения психологической безопасности образовательной среды [1].

Вместе с тем, по данным социологических исследований, достаточно большой процент родителей – до 75 % озабочены проблемами безопасности ребенка в образовательной среде. Родителей волнует, что не всегда в образовательном учреждении обеспечена защита прав и достоинства ребенка; их волнует проблема конфликтности отношений детей между собой, школьников и педагогов. Родителей беспокоит, будет ли ребенок чувствовать себя понятым, принятым, позитивно оцененным, уважаемым и любимым вне зависимости от его академических успехов. Еще в большей мере

волнует возможность деструктивных влияний на психику ребенка со стороны сверстников и старших детей, возможность манипулятивных воздействий со стороны педагогов, невнимания, излишней строгости или холодности со стороны учителя.

В результате, забота о психическом здоровье ребёнка сегодня – не просто модная тенденция, а национальный приоритет. Это забота о безопасности сегодня каждого растущего человека и безопасности нации завтра.

В качестве значимого показателя психологической безопасности образовательной среды И. А. Баева [1] выделяет отношение к ней — позитивное, нейтральное или отрицательное, измеряемое системой шкал, содержащих когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты данного отношения. Отношение к образовательной среде является своеобразным индикатором ее значимости для субъектов учебно-воспитательного процесса (учителей, учеников, родителей).

Проведенное нами эмпирическое исследование психологической безопасности образовательной среды в МОУ общеобразовательная школа № 4 и МОУ общеобразовательный лицей АМТЭК г. Череповца с помощью критерия j^* -углового преобразования Фишера позволило выявить статистически значимые различия (при $p \leq 0,01$). Это говорит о том, что учащиеся лицея ощущают защищенность в образовательной среде в большей степени. Они считают свое обучение в школе более интересным и привлекательным. Это можно объяснить высокой мотивацией и включенностью всех субъектов в процесс взаимодействия. При этом следует отметить, что позитивное отношение к образовательной среде в МОУ общеобразовательный лицей АМТЭК возрастает от 7-го класса к 11-му классу, что, на наш взгляд, закономерно; но в МОУ общеобразовательная школа № 4 данной закономерности мы не обнаружили.

Проведенное исследование по третьей части методики И. А. Баевой «Значимые характеристики образовательной среды школы и удовлетворенность ими» среди учащихся 7-х и 10-х классов показало, что наиболее значимой характеристикой школьной среды для всех опрошенных учащихся является «взаимоотношения с учениками». Это объясняется тем, что ведущей деятельностью подросткового возраста является межличностное общение. Школьники прислушиваются к мнению сверстников и выстраивают значимые взаимосвязи. Следует обратить внимание классных руководителей на этот факт, проводить больше совместных мероприятий, где учащиеся имели бы опыт общения не только в учебной среде.

Также важны для учащихся взаимоотношения с учителями (меньшая значимость в 7-ом классе). В 7-ом классе, школьники считают наиболее значимыми характеристиками «уважительное отношение к себе» и «сохранение личного достоинства», что объяснимо особенностями подросткового возраста. Не удовлетворены или удовлетворены в небольшой степени, возможностью высказывать свою точку зрения, проявлять инициативу, активность. Считают, что в небольшой степени учитываются личные проблемы и

затруднения. Эти вопросы следует прояснить на классных часах, обсудить конкретные сложности учащихся.

Опираясь на полученные диагностические данные, можно сделать вывод о необходимости продолжения работы по созданию комфортной психологически безопасной образовательной среды для всех участников образовательного процесса. Моделирование безопасной образовательной среды, по мнению исследователей данной проблемы, должно исходить из следующих принципов: принцип опоры на развивающее образование; принцип психологической защиты личности; принцип помощи в социально-психологической умелости. Дальнейшая работа с педагогическим составом и родителями, включающая планирование кадровой политики и учет возрастных характеристик педагогических кадров, привлечение молодых специалистов; планирование адаптационного периода для вновь прибывших в школу детей позволит обеспечить комплексно безопасность образовательной среды школы.

Литература

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: СОЮЗ, 2002.

Поддержание психологической безопасности образовательной игры в дошкольном образовательном учреждении с помощью игры

Пивненко Т. В.

В современном обществе существует много факторов, создающих угрозу психологической безопасности современного ребенка – это недостаток навыков конструктивного общения у детей, конфликты со сверстниками; некомпетентность в вопросах психологии развития и воспитания ребенка со стороны родителей; дефицит родительского внимания к детям (высокая занятость на работе, разводы, неполные семьи); стремление педагогов к поддержанию дисциплины и обучению детей в ущерб их психическому развитию и здоровью; угроза перегруженности образовательными программами; вытеснение компьютерными играми партнерского игрового общения детей, сюжетно-ролевой игры; дефицит позитивных и обилие негативных, агрессивных образцов поведения в средствах массовой информации.

Игра в структуре психологической безопасности ОС является источником социального развития ребенка, средством диагностики психологических проблем, а также прекрасным способом коррекции и профилактики эмоциональных и коммуникативных проблем детей. Игра снижает влияние факторов, создающих угрозу ПБОС – это способ развития навыков конструктивного общения со сверстниками в партнерской деятельности; возможность подражания и освоения позитивных образцов поведения и коррекции негативных; средство профилактики негативного влияния проблем детско-родительских отношений и перегибов в педагогической стратегии воспитателей.

В ДОУ № 1134 были поставлены следующие цели для повышения ПБОС путем работы с игрой, которые реализовывались творческим коллективом ЭП:

- 1) Обеспечение безопасности и развивающих возможностей предметно-игровой среды ДОУ в структуре ПБОС
- 2) Повышение компетентности педагогов в области психологии игры и совершенствование их навыков организации игр с целью развития ребенка и создания ПБОС
- 3) Совершенствование детско-родительских отношений с помощью игры и повышение компетенции родителей в игровом взаимодействии
- 4) Создание условий для развития навыков партнерского игрового общения детей как фактора обеспечения ПБОС

Обеспечение безопасности и развивающих возможностей предметно-игровой среды ДОУ в структуре ПБОС реализовывалось через следующую деятельность: а) проведение экспертизы игрушек и игровых зон в группах детского сада в соответствии с критериями экспертизы игрушек, предложенных Центром игры и игрушки при МГППУ. Для этого педагоги были ознакомлены с данными критериями на семинарах, был организован конкурс на лучшую развивающую игровую среду в группе; б) обучение детей, педагогов и родителей способам создания игровых зон и игрушек своими руками в совместной творческой деятельности детей и взрослых, а затем обыгрывания их в игре; 3) осуществление инновационной деятельности по апробации игрушек и разработке новых развивающих игр на игровом материале ЗАО «ЭЛТИ-КУДИЦ».

Для повышения компетентности педагогов в области психологии игры, и совершенствования их навыков организации игр с целью развития ребенка и создания ПБОС были разработаны анкеты для воспитателей и проведено анкетирование «Игра – это серьезно», а также проводились круглые столы, деловые игры и мастер-классы для педагогов (по экспертизе игрушек, организации игр с детьми, применению игр для развития произвольности, профилактики эмоциональных проблем, развития навыков общения у детей).

Совершенствование детско-родительских отношений с помощью игры и повышение компетенции родителей в игровом взаимодействии осуществлялось в следующих формах работы: анкетирование родителей, проведение педагогических гостиных и мастер-классов, посвященных игре; проведение детско-родительских игровых развивающих занятий, направленных на развитие навыков игры у детей и родителей, сплочение, улучшение детско-родительских отношений, совместной деятельности, взаимопонимания; организация выставки игрушек, сделанных детьми и родителями, создание игровых зон.

Создание условий для развития навыков партнерского игрового общения детей как фактора обеспечения ПБОС обеспечивалось через следующие направления работы: исследование особенностей игры у детей ДОУ (беседы с детьми, наблюдения за игрой) (некоторые результаты исследований пред-

ставлены в статьях); организацию сюжетно-ролевых игр с детьми по рекомендациям Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой, С. Л. Новоселовой; подключение к играм детей и развитие у них умения объяснять смысл своих действий, называть роли и распределять их между собой, развивать сюжет, разрешать конфликтные ситуации и др. (как психопрофилактика); проведение коррекционно-развивающих занятий с детьми, направленных на развитие навыков общения «Волшебные уроки общения», «Царство-государство» и др.; чтение сказок, несущих позитивные образцы поведения, конструктивные выходы из конфликтных ситуаций и проигрывание по ролям их сюжетов, для закрепления неагрессивных и эффективных образцов поведения (Буратино, Царевна-лягушка, Русалочка, Снежная королева).

Результаты внедрения разработок ЭП отразились в результатах диагностики эмоциональной и коммуникативной сферы детей, а также наблюдений за игровой деятельностью детей. Они показывают, что в результате работы ДОУ по перечисленным направлениям количество проблем в этих сферах снижается, в группах начинает играть большее количество детей, демонстрируя конструктивные навыки партнерского общения в игре (Диаграмма 1). Таким образом, вышеперечисленная работа с игрой способствует снижению тревожности у детей, развитию у них навыков конструктивного общения со сверстниками и повышению качества игровых партнерских навыков, на основании чего можно судить, что данная работа способствует созданию ПБОС, снижая и корректируя влияние факторов, составляющих угрозу ПБОС.

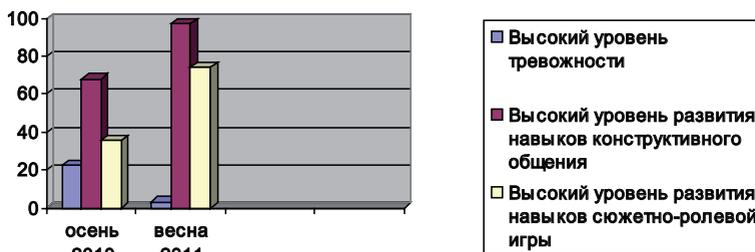


Диаграмма 1.

Результаты внедрения разработок ЭП по поддержке ПБОС с помощью игры.

Результаты разработок ДОУ №1134 в рамках ЭП были представлены на городских и окружных мероприятиях. По материалам данного опыта работы опубликованы статьи журналах и сборниках.

Литература

1. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии, 1966, № 6. – С. 62–76.
2. Громова Т. В. Методика «Царство-государство» как средство диагностики и коррекции межличностных отношений // Возможности практической психологии в образовании / под ред. Пилипко Н. В. – М.: УЦ «Перспектива», 2003. – С. 72–86.

3. Пивненко Т. В. Организация игровой среды дошкольного образовательного учреждения как основа психологической безопасности ребенка // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды. Информационно-методический бюллетень ГЭП 2 уровня / ред. И. А. Баева, В. В. Ковров. – С.58–61.
4. Пивненко Т. В. Психологические границы Я в игре детей, не принимаемых сверстниками. – Автореф. дис. ... канд. психол. наук.– М., 2008.
5. Смирнова Е. О., Гударева О. В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии, 2004. – № 1. – С. 91–103.
6. Смирнова Е. О., Салмина Н. Г., Тиханова И. Г. Психологическая экспертиза игрушки//Психологическая наука и образование, 2008. – № 3.
7. Филиппова Е. В., Пивненко Т. В. Исследование игры детей дошкольного возраста с проблемами в общении // Психологическая наука и образование, 2010. – № 3. – С. 80–88.
8. Эльконин Д. Б. Насущные вопросы психологии игры в дошкольном возрасте // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 351–361.

Лень как проявление психологической безопасности личности

Посохова С. Т.

Проблема психологической безопасности личности XXI века во многом порождена экстремальностью – одним из существенных цивилизационных признаков современности. Действительно, неопределенность, а, следовательно, рискогенность социальных, культурных, а также природных процессов в значительной мере обуславливают жизненно важную роль и личностный смысл экстремальности. В самом широком смысле экстремальность рассматривается как комплекс социокультурных, технологических, природных и антропологических факторов и явлений, обнаруживающих предел филогенетически и онтогенетически заданных возможностей человека. В последнее время экстремальность признается доминирующим функциональным признаком, отражающим меру и границу существования как общества в целом, так и каждого его представителя [3].

Воздействие экстремальных факторов ассоциируется прежде всего с высоким напряжением всех уровней человеческой организации, всех потенциалов и способностей личности. Практика наблюдений и результаты исследований показывают, что необходимость жизни и деятельности в предельно допустимых условиях, нередко при отсутствии готовых адаптивных программ поведения, обостряет имеющиеся, порой хорошо скомпенсированные дефициты психофизиологических и психических возможностей человека. В таком случае обеспечение жизнеспособности возможно за счет экстремного напряжения психологических, психофизиологических и физиологических систем.

В то же время нельзя игнорировать и то, что экстремальность способствует активизации творческого потенциала личности и психофизиологических ре-

сурсов. Подобный ракурс проблемы вполне возможен, поскольку высокая неопределенность обращает человека к не востребованным в привычных условиях сущностным особенностям собственного «Я», к скрытым механизмам креативной самоорганизации и самоуправления. Актуализируя эти особенности, неопределенность способствует своеобразной трансформации стресса в творческую активность, которую личность направляет на создание новых адаптивных программ, на преобразование себя и окружающей реальности.

Имеет смысл также отметить, что в последнее время активно разрабатывается идея существования специфической потребности в переживании экстремальных воздействий. Подобная потребность приписывается в первую очередь молодому поколению, нередко обращающемуся к экстремальным формам поведения, которые находятся на границе нормативности и девиантности. Потребность в острых ощущениях подталкивает определенную категорию молодых людей к поискам так называемого экстрима в разных сферах жизни. Возник целый ряд экстремальных практик: туристических, спортивных, культурных, телесных и т. п., обладающих разной степенью социальной желательности и приемлемости. Пожалуй, внешне более конструктивно выглядят виды спорта или профессии с повышенным риском для жизни, хотя и в этом случае сохраняется высокая неопределенность исхода. К «экстремальным» личностям можно отнести преимущественно тех, для кого стремление к получению удовольствия значительно сильнее, чем страх потери жизни или разрушения самооценности [5].

Экстремальность повышает актуальность поисков ресурса психологической и физической безопасности человека. Большой ошибкой можно считать убеждение в том, что создание комфортного окружение – единственно возможный путь сохранения жизнеспособности человека в экстремальных условиях. Будучи субъектом своей жизни, человек создает необходимую ему внутреннюю систему самосохранения. Система самосохранения может быть рассмотрена как сложное образование, объединяющее многообразные поведенческие и личностные проявления, позволяющие переносить воздействие экстремальных факторов, ставящих под угрозу физическую целостность и самооценку личности. С нашей точки зрения, особое место в личностной системе самосохранения занимает лень.

Длительная практика обыденного и научного наблюдения создала вокруг лени яркий негативный ореол. Сегодня трудно установить точное время появления понятия «лень», раскрыть его содержание и определить роль лени в жизни человека. Однако очень просто увидеть укоренившуюся негативную оценку. Уже в конце XV века лень связывали с глупостью, что блестяще отразил в своих сатирах Себастиан Брант [2]. В XVI веке лень обозначала либо отсутствие у человека намерения работать, либо медлительность, неподвижность, вялость. В XIX веке было распространено представление о том, что лень и бездействие не дают просветления уму и сердцу. Они порождают скуку, болезни и душевные страдания, невежество и чув-

ственность. В противоположность этому труд порождает мудрость и чистоту. Страницы Библии, фольклор закрепили представления о лени как о порицаемой окружающими черте человеческого характера.

Показательно, что представленность лени в сознании человека значительно более широкое и не сводится к негативному оцениванию. Наши исследования показали, что школьники разных возрастов (младшие и старшие школьники), интеллектуальных способностей (школьники с задержкой психического развития и нормативным развитием) и социального положения (воспитанники детского дома и воспитывающиеся в семье) обладают достаточно широким и разнообразным спектром представлений о сущности лени. В него входят от 8 до 14 разных конструкторов. С позиции вреда, негативной нравственной оценки лень описывают лишь 20,0 %, опрошенных нами подростков-воспитанников детского дома и 17,0 % подростков, имевших отчий дом. На долю негативной нравственной оценки приходится 0,75 % всех ассоциаций, которые дали на слово «лень» младшие школьники с трудностями в обучении. Идентифицируют себя с ленью около 13,0 % подростков-сирот и 10,0 % подростков, живущих в семье.

Имплицитно сложившийся разнообразный смысл лени подтверждается серьезными научными исследованиями последних лет. Если привлечь их результаты, то можно увидеть сложную и не всегда привычно понимаемую природу лени. Например, современная медицина объясняет склонность человека к лени необходимостью периодически отдыхать, то есть естественными биоритмами. Периоды бездействия связаны с присущей человеку потребностью в экономии энергии. В этом смысле лень близка сну, который используется организмом для успешной адаптации в динамичном окружающем мире.

Сегодня психологи склонны рассматривают лень с разных позиций. Например, лень сводится к синдрому *«обученной беспомощности»*, которая реализуется в двигательной сфере при систематическом подавлении активности. Лень может быть *защитной формой поведения* в психотравмирующей ситуации. Тонким индикатором такой лени становятся разного рода недопомогания, возникшие неожиданно, без видимых причин перед каким-либо ответственным событием. Поскольку ситуацию изменить трудно, то лень-болезнь в определенной мере освобождает от неприятных переживаний. Появление лени возможно в *качестве реакции протеста*. Это наблюдается обычно при неприятии какой-либо ситуации или какого-либо определенного человека. Лень может стать *способом самопрезентации* при необходимости привлечь внимание окружающих, выразить себя. Возникает предположение, что лень – специфический ответ личности на ситуацию, требования которой к человеку не соответствуют личностному смыслу этих требований, когда поставленная цель ступает в противоречие с актуальными потребностями личности. Внешне лень проявляется в отказе или уклонении от деятельности, а внутренне – в переживании невозможности или нежелания совершать действия [1]. Отказ от деятельности, как и переживание не-

возможности и нежелания включаться в деятельность, достигать поставленную цель отражают нарушение или недостаточную сформированность механизмов волевой и мотивационной регуляции. Проведенные нами исследования подтверждают данное предположение: и младшие школьники, и подростки связывают лень преимущественно со снижением мотивации, главным образом, учебной. Этот признак лени отмечают 41 % опрошенных нами подростков-сирот и 71 % подростков, имеющих родителей.

О возможности включения лени в систему психологической безопасности личности говорит тот факт, что склонность к разным проявлениям особенно часто просматривается в подростковом возрасте. Если говорить о склонных к лени подростках, то следует помнить о коренных преобразованиях структуры волевой активности и общей дисгармоничности их психического развития. На фоне высокой общей активности, предельной критичности и выраженной реакции эмансипации внешний мир часто воспринимается подростками как угрожающий собственному «Я». Несовершенные механизмы волевой регуляции не позволяют должным образом воспринимать его требования, а главное – требования взрослых, преодолевать возникающие препятствия. Это влечет снижение дисциплины и провоцирует упрямство. Поэтому подростки настойчивы в основном в тех случаях, когда работа интересная или позволяет удовлетворять их личные потребности. К тому же им свойственно переоценивать уровень развития своих волевых качеств.

Однако не только слабость механизмов саморегуляции отличает подростков, склонных к лени. Исследование, проведенное нами в одной из школ, позволило выявить личностные особенности подростков, склонных к лени и способных преодолевать ее. Оказалось, что одна из характерных черт ленивых подростков – общительность, стремление получать удовольствие от общения, возможность расслабиться, снять напряжение. Вероятно, чем более ориентирован подросток на общение, чем более он открыт для взаимодействия с другими людьми, тем менее значимо для него дело, тем больше он склонен верить в удачу и отвлекаться от достижения поставленной цели, то есть лениться. В то же время ориентация на окружающих может быть и препятствием для развития лени. Это происходит при условии, когда вокруг подростка есть значимые люди, равнодушные к его состоянию и интересам.

Следует обратить внимание еще на одну особенность личности ленивого подростка – на независимость. Результаты нашего исследования показывают, что вероятность совместного проявления лени и свободолюбия достаточно высока. Подростки, склонные к лени, в большей мере стремятся к независимости, чем способные преодолевать лень. Если лень представляет собой реакцию протеста на внешнее давление или на обстоятельства, не устраивающие личность, то, вполне вероятно, что независимость только усиливает этот протест.

Своеобразную роль в развитии лени играет уровень интеллекта. Лениность и повышенный уровень интеллектуальных интересов часто образу-

ют одно целое. Понимание лени как праздности, как свободы и ярко выраженное позитивное отношение к данному феномену наблюдается у подростков с высоким уровнем интеллекта, развитым воображением и способностью к творческому осмыслению действительности. Для них лень – это, скорее, некая самостоятельно спланированная возможность проявить себя не в том, что задано извне, а в том, что хочется им.

Еще в старые времена считалось признаком хорошего воспитания – научить ребенка терять время. Лень и скука причислялись к средствам для развития воображения. В чем-то сходный взгляд можно найти у И. С. Кона, когда он утверждает, что рефлексия, критическая переоценка ценностей, размышления о смысле жизни связаны с некоторой паузой, «вакуумом» в деятельности [4]. Примечательно, что в последнее время лень упоминается не только как «мать всех пороков», но и как «сестра всех талантов, достижений». Практическая ценность лени заметно возрастает, если вспомнить своеобразный перечень технических изобретений, совершенных из-за лени, например появление «корректора», автомата-«караоке», электронной почты и т. п. Более того, возникает предположение, что в информационном веке человек будет нуждаться в лени, а обучение быть ленивым может стать терапевтическим приемом. Хорошо известно, что при постоянном возрастании объема информации и высокой ее смысловой неопределенности нарастает энтропия, то есть количество беспорядка при высокой вероятности перехода к полному хаосу. В таком контексте лень может восприниматься как способ упорядочивания поведения и противодействия тенденциям как внешнего, так и внутреннего беспорядка.

Литература

1. *Богданова Д. А.* Психологическая диагностика лени как конфликта саморегуляции // *Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общей ред. С. Т. Посоховой.* – М., СПб., 2005. – С. 594–619.
2. *Брант С.* Корабль дураков // *Избранное.* – М., 1989.
3. *Волкова Н. Г.* Экстремальность в обществе риска // *Автореф. дисс ... канд. филос. наук.* – Саратов, 2011.
4. *Кон И. С.* Психология ранней юности. – М., 1989.
5. *Посохова С. Т., Башкина Ю. Д.* Рискованное поведение и возможные сферы самореализации подростков // *Психологические проблемы самореализации личности.* Выпуск 12 / под ред. Л. А. Коростылевой – СПб., 2008. – С. 130–145.

Уровень толерантности субъектов педагогического процесса как показатель безопасности образовательной среды

Радзевич И. Д.

Учебное заведение – это то место, где студент испытывает заботу и защиту, где уважают его свободу и индивидуальность, где поощряют его успехи и

учитывают его интересы, где он чувствует свой физический, интеллектуальный и духовный рост, где его учат адекватной самооценке и самоконтролю, где он является полноправным участником совместной деятельности с другими и где он получает возможность самоопределения и понимания перспектив своего дальнейшего развития. Если учебное заведение свободно от проявлений психологического насилия, способствует удовлетворению основных потребностей в межличностном взаимодействии, создает референтную значимость среды, то студенты испытывают личностную безопасность, их психика защищена от внешних и внутренних угроз. Студенты сохраняют устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, обладают сопротивляемостью деструктивным воздействиям, переживают чувство защищенности в конкретной жизненной ситуации.

Известно, что интегральными показателями безопасности образовательной среды являются удовлетворенность, референтность, защищенность. К ним может быть добавлен показатель толерантности. Формирование установок толерантного сознания и поведения, веротерпимости и миролюбия, профилактика различных видов экстремизма и противодействие им имеют для многонациональной России особую актуальность, обусловленную сохраняющейся социальной напряженностью в обществе, продолжающимися межэтническими и межконфессиональными конфликтами, ростом сепаратизма и национального экстремизма, являющихся прямой угрозой безопасности страны.

Толерантность – в соответствии с Декларацией принципов толерантности (ЮНЕСКО, 1995 г.) толерантность определяется как ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов гражданского общества быть различными, обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям. В Декларации принципов толерантности, принятой ЮНЕСКО, подчеркивается, что конструктивное взаимодействие социальных групп, имеющих различные ценностные, религиозные и политические ориентиры, может быть достигнуто на основе выработки норм толерантного поведения и навыков межкультурного взаимодействия.

Феномен толерантности наряду с другими науками также рассматривает гуманистическая психология, которая, по словам А. Адлера, наделила человека альтруизмом, гуманностью, духом сотрудничества, творческой силой, уникальностью и самосознанием, она возвратила ему чувство собственного достоинства и самоуважения, в больше степени разрушенные психоанализом.

Толерантность сознания и поведения тесно связано с понятием самоактуализации личности, введенным одним из основоположников гуманисти-

ческой психологии А. Маслоу. Самоактуализацию он определяет как «полное использование, талантов, способностей, возможностей и т.п.»

Абрахам Маслоу называет следующие характеристики самоактуализирующихся людей: более эффективное восприятие реальности и более комфортабельные отношения с ней; принятие (себя, других, природы); спонтанность, простота, естественность; центрированность на задаче (в отличие от центрированности на себе); некоторая отъединенность и потребность в уединении; автономия, независимость от культуры и среды; постоянная свежесть оценки; мистичность и опыт высших состояний; чувства сопричастности единения с другими, более глубокие межличностные отношения; демократическая структура характера; различение средств и целей, добра и зла; философское невраждебное чувство юмора; самоактуализирующееся творчество; сопротивление аккультурации, трансцендирование любой частной культуры.

Еще один представитель гуманистического направления К. Роджерс считает стремление человека реализовать себя, проявить свои возможности главным побудительным мотивом творчества и называет внутренние условия созидательного творчества:

- открытость опыту, что означает отсутствие ригидности и проницаемость границ понятий, убеждений, образов, гипотез;
- терпимость к неоднозначности там, где она есть;
- внутренний локус оценивания – для творческого человека ценность его произведения зависит не от похвалы или критики других, а устанавливается им самим;
- способность к необыкновенным сочетаниям элементов и понятий, развивающая интуицию, творческое видение нового и существенного в жизни.

Перед учебными заведениями стоит непростая задача по формированию у молодежи установок бесконфликтного, терпимого отношения и взаимодействия, на основе уважения, взаимопонимания, взаимопомощи и сотрудничества друг с другом, с лицами старшего и младшего возраста, с представителями иных культур.

В соответствии с Концепцией всестороннего развития и воспитания личности студента, принятой в ГОУ СПО Колледже туризма и гостиничного сервиса Санкт-Петербурга, а также программой «Толерантность», принятой Правительством Санкт-Петербурга, общей целью воспитания студентов является разностороннее развитие личности будущего конкурентоспособного специалиста с начальным и средним профессиональным образованием, обладающего высокой культурой, интеллигентностью, социальной активностью, качествами гражданина-патриота. Главной задачей в воспитательной работе со студентами колледжа является создание условий для развития активной жизненной позиции студентов, их гражданского самоопределения и самореализации, максимального удовлетворения потребностей студентов в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии.

Основные направления в воспитательной работе:

- воспитание толерантности, общей культуры и культуры межнационального общения;
- формирование здорового образа жизни;
- патриотическое воспитание;
- развитие творческой деятельности;
- работа с родителями;
- формирование профессиональной направленности;
- профилактика правонарушений.

Мероприятия, проводимые в рамках воспитательной работы на отделении туризма, экономики и предпринимательства, способствуют формированию толерантного сознания. Наряду с традиционными: Туристский слет (цель – приобщение к мероприятиям Всероссийской значимости, объединение студентов, проявление творчества и инициативы), Неделя добрых дел «Возьмемся за руки, друзья» (цель – гармонизация межэтнических и межкультурных отношений, предупреждение проявлений ксенофобии, укрепление толерантности, воспитание гуманизма и социальной активности), Конкурс профессионального мастерства «Звезды туризма» (цель – раскрытие творческой индивидуальности молодежи, воспитание чувства патриотизма, формирование толерантного сознания), Неделя здоровья «Мода. Здоровье. Красота.» (цель – приобщение к здоровому образу жизни, профилактика вредных привычек), Неделя самоуправления, дисциплины и ответственности (цель – воспитание профессионально-важных качеств работника туристской отрасли, проведение рейтинговой оценки студентов, выборы лучшего студента отделения), Конкурс «Современный деловой стиль» (цель – повышение имиджа студента Колледжа, оценка знаний студентов по различным предметам, проявление творчества и инициативы, выявление лучшей команды отделения). Студенты принимают участие в городских и районных мероприятиях в рамках программы «Толерантность»: Молодежном форуме «Все мы различны! Все мы равны!», акциях Петроградского района – «Молодежь против экстремизма и терроризма», межнациональном турнире по минифутболу, чемпионате среди СУЗов по игре «Что? Где? Когда?», фестивалях молодежных творческих проектов «Открытие», ежегодном фестивале друзей «Статус свой», молодежном конкурсе профессионального мастерства «Надежда Петроградской стороны» и пр.

Студенты имеют возможность проявлять способности и таланты в когнитивной, эмоционально-волевой и поведенческой сферах, развивать чувство уверенности в себе, принимать себя, формировать адекватную «Я-концепцию», а также приобретать навыки бесконфликтного взаимодействия и толерантного отношения к другим.

Психологом отделения регулярно проводятся исследования учебной мотивации студентов, их удовлетворенности организацией учебного процесса, воспитательной работы, отношениями в группе, с преподавателями, кураторо-

рами т.д. На основании анализа проведенных исследований разрабатываются рекомендации администрации, которые способствуют более эффективному управлению, повышают безопасность образовательной среды. С 2009-2010 учебного года в связи с ростом количества студентов – представителей различных культур и конфессий на отделении проводится исследование уровня толерантности субъектов педагогического процесса. В качестве метода используется тест «Индекс толерантности» (Солдатова, Шайгерова, Шарова). Тест позволяет оценить групповой и индивидуальный уровень толерантности, провести количественный и качественный анализ. Объектами исследования являются студенты и преподаватели отделения туризма. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что обе выборки обладают средним уровнем толерантности. Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт: в одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявить интолерантность. Отмечается тенденция к росту уровня толерантности обеих выборок, что подтверждает эффективность проводимой на отделении воспитательной работы. По результатам исследований рекомендуется продолжать работу по воспитанию этнической и социальной толерантности. В качестве справки: «этническая толерантность» определяет отношение человека к представителям других этнических групп и установок в сфере межкультурного взаимодействия, «социальная толерантность» означает толерантные или интолерантные проявления в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей).

В заключение отметим, что формирование установок толерантного сознания и поведения повышают психологическую безопасность образовательной среды, помогает решать практические задачи психологии безопасности: разрабатывать основы культуры безопасности в организации; осуществлять профилактику и снижение психологического травматизма; снижать угрозы психическому здоровью в социальной среде; мобилизовать ресурс сопротивляемости человека; создавать образовательные программы подготовки специалистов по вопросам психологической безопасности личности и общества.

Литература

1. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека. «Наука жить», Киев, 1997
2. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб., 2002.
3. Баева И. А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников.– СПб., 2002.
4. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. / Составители Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская – СПб.: 1996.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 2001.
6. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / под ред. И. А. Басовой – СПб.: Речь, 2006.
7. Психология. Учебник. / Коллектив авторов – М.: «Проспект», 1998.

8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: «Прогресс», 1994.
9. Декларация принципов и толерантности Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года.
10. Декларация Правительства Санкт-Петербурга «Великому городу – гармонии в многообразии».
11. Программа гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактики проявлений ксенофобии, укрепления толерантности в Санкт-Петербурге на 2006–2010 гг. (программа «Толерантность»).
12. Официальный портал Администрации Санкт-Петербурга http://gov.spb.ru/gov/admin/otrasl/c_foreign/toler
13. Сайт Программы «Толерантность» – <http://www.spbtolerance.ru/>
14. Сервис презентаций <http://www.slideshare.net/pyotr001/ss-4436478#>

Безопасность и рискованное поведение: точки пересечения и противоречия

Рогачева Т. В.

Современная психология все чаще стоит перед проблемами, связанными с особенностями жизнедеятельности человека в современных условиях. Нестабильность и неуравновешенность социума привели к формулированию вопроса о психологической устойчивости, в котором противоречиво переплелись понятие «безопасность» и понятие «риск». Актуальна такая постановка проблемы в первую очередь для людей, ориентированных на профессиональную деятельность в рискоопасных условиях.

Под безопасностью принято понимать как психологическую безопасность среды, так и психологическую безопасность личности [1]. Под психологической безопасностью личности понимают «способность личности сохранять сопротивляемость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям» [1, 11–12].

Понятие риска также неразрывно связано с представлениями о деятельности субъекта. Риск относится к такому классу характеристик, которые являются оценочными. Риск оценивается как возможность осуществления действия, возможности достичь результата, соответствующего цели. Это означает, что риск есть прогностическая, предваряющая действие оценка, формирующаяся на стадии организации или планирования действия. Такая позиция в отношении риска предполагает, что главные источники неопределенности кроются в самом субъекте. Именно он «взвешивает» условия, в которых действие может быть осуществлено, факторы, которые влияют или могут повлиять на успешность действия.

Таким образом, риск есть деятельность субъекта, связанная с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность до-

стижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели. Следовательно, главными элементами рискованного поведения и готовности к риску выступают индивидуально-личностные возможности снятия неопределенности, проявляющиеся в гибкости поведения, сензитивности к себе, спонтанности, самоуважении и самопринятии. Но, как ни парадоксально, эти же факторы могут служить для ощущения личной безопасности.

Для прояснения взаимовлияния готовности к рискованному поведению и способности сохранять сопротивляемость было проведено исследование, в котором участвовали курсанты факультета безопасности Института военно-технического образования и безопасности Уральского федерального университета (г. Екатеринбург), обучающиеся на кафедрах пожарной безопасности и защиты в чрезвычайных ситуациях. В выборку вошли студенты старших курсов в количестве 80 человек. Контрольной группой выступили студенты старших курсов Института физической культуры, социального сервиса и туризма, обучающиеся на кафедре социально-культурного сервиса и туризма УрФУ в количестве 100 человек. Всего в исследовании приняли участие 180 человек. В качестве психологического инструментария были использованы: тест Айзенка, тест Шуберта, тест Элерса, тест Махлакова и Чермянина, тест SACS.

Анализ научно-психологической литературы по вопросу связи индивидуально-личностных особенностей с рискованным поведением позволяет отметить, что многие авторы указывают на отсутствие связи склонности к риску с уровнем интеллекта, с возрастными и половыми различиями. Неоднозначны также и данные по влиянию на рискованное поведение предшествующего опыта индивида. Как влияют на склонность к риску показатели темперамента? Стоит отметить, что Г. Айзенк указывал, что один из главных критериев различения типов темперамента заключается в том, что проявления всех других психических свойств в динамике деятельности зависят от содержания и ситуации деятельности.

По результатам теста Г. Айзенка отсутствует статистически достоверная разница в распределении типов темперамента в экспериментальной и контрольной группах. Так, среди студентов экспериментальной группы большинство (52 %), так и контрольной группы (61 %) входят в группу амбивертов и характеризуются как люди, отличающиеся эмоциональной уравновешенностью, потребностью в общении и одновременно ориентацией на свой внутренний мир, т.е. уравновешенные и по показателю «экстравертированность – интровертированность». С позиции Г. Айзенка, это самый благоприятный тип темперамента для профессий, связанных с взаимодействием с другим человеком. Среди студентов экспериментальной группы больше эмоционально устойчивых экстравертов (33 %), тогда как в контрольной группе их только 8 %. Известно, что амбиверты и эмоционально устойчивые экстраверты легче демонстрируют рискованное поведение, т.к. это люди, легко адаптирующиеся к различным, в том числе и сложным, трудным ситуациям.

По результатам теста Шуберта также оказалось, что по показателю склонности к рискованному поведению студенты экспериментальной и контрольной групп статистически не отличаются. Возникает вопрос о психологических факторах, влияющих на готовность либо неготовность будущих специалистов рисковать. Считается, что чем лучше адаптирован человек, тем проще ему совершать рисованные действия. Однако, результаты нашего исследования не подтверждают данное утверждение. Риск – это характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствий в случае неуспеха. По соотношению выигрыш-проигрыш или успех-неуспех можно говорить об оправданном и неоправданном риске или мотивированном или немотивированном риске, что влияет на психологическую безопасность личности.

Таблица 1.**Распределение показателей склонности к риску (тест Шуберта), в %**

| Группы | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень | всего |
|----------------------|----------------|-----------------|-----------------|-------|
| 1. Экспериментальная | 28 | 64 | 8 | 100 |
| 2. Контрольная | 23 | 67 | 10 | 100 |

Так, показатели теста Элерса, выявляющие ориентацию на успех – неуспех, характеризуют разнонаправленные тенденции среди студентов контрольной и экспериментальной групп. Как видно из Таблицы 2, среди студентов экспериментальной группы почти половина (46 %) имеют низкий показатель, связанный с мотивированностью на успех. Эти студенты, судя по результатам тестирования, мотивированы на неудачу, что является негативной мотивацией, тормозит активность, т.к. человек пытается избежать срыва в деятельности, порицания, наказания, неудач, а также формирует психологически опасную среду.

Таблица 2.**Распределение показателей мотивированности на успех (тест Элерса) в %**

| Группа | Низкий | Средний | Высокий | Всего (%) |
|----------------------|--------|---------|---------|-----------|
| 1. Экспериментальная | 46 | 54 | 0 | 100 |
| 2. Контрольная | 3 | 35 | 62 | 100 |

В основе такой мотивации лежит идея избегания и негативные ожидания. Можно предположить, что у студентов, будущих спасателей и пожарных, сформировалась внешняя мотивация, выражающаяся в отсутствии или отказе от проявлений инициативы, а в случае сочетания успехов и неудач в деятельности – переоценке своих успехов. Это является проявлением компенсационного поведения и ведет к формированию невротических моделей поведения и, как следствие, психосоматических нарушений. Эти студенты отличаются также меньшей настойчивостью в достижении цели, склонны к восприятию и переживанию времени как «бесцельно текущего», планируют свое будущее на менее отдаленные промежутки времени. Следовательно, го-

товность к риску у этих студентов неоправдана и носит неадаптивный характер, что влияет на показатель психологической безопасности.

Студенты контрольной группы, наоборот, в большинстве ориентированы на успех, что характеризует их как активных, инициативных, самостоятельно ищущих возможности преодоления препятствий. Продуктивность деятельности, активность таких людей практически не зависят от внешних условий, поэтому они отличаются настойчивостью в достижении цели, склонностью рисковать. Такие люди предпочитают выбирать средние по трудности или завышенные, но достижимые цели, тогда как нереалистически высокие – отклоняют. Другими словами, студенты контрольной группы рискуют расчетливо, т.е. оправданно. Чаще всего такая расчетливость ведет к успеху, что помогает сохранить как психическое, так и соматическое здоровье. Ориентация на успех либо на избегание неудачи выступает значимым компонентом общего процесса адаптации как совокупности разных форм поведенческой активности, в том числе и склонности к риску, форм реагирования человека на возникающие проблемы. Для этих студентов среда выступает как дополнительная возможность рисковать и формирует внутреннюю убежденность в безопасности.

Таблица 3.

Распределение высоких показателей теста САТ (в %)

| группы | шкалы | | | | | | |
|-------------------|-----------|----------|---------------|--------------|--------------|---------------|--------------|
| | Поддержки | Гибкости | Сензитивности | Споптанности | Самопринятия | Синергичности | Контактности |
| Экспериментальная | 38 | 13 | 36 | 41 | 33 | 0 | 28 |
| Контрольная | 62 | 33 | 51 | 72 | 56 | 41 | 41 |

При выявлении показателей адаптивности по тесту Маклакова и Чермянина, были получены следующие результаты. Как в экспериментальной, так и в контрольной группах большинство студентов имеют низкий уровень адаптивных способностей. Среди студентов экспериментальной группы таких 78 %, среди контрольной группы – 87 %. Следовательно, можно предположить, что студенты экспериментальной группы пользуются «третьей техникой жизни». Каковы причины высокого уровня готовности к риску у студентов контрольной группы? Психологические механизмы, обеспечивающие адаптивное поведение, тесно связаны с понятием «самоэффективность», выявляемую с помощью теста САТ. По результатам психодиагностического исследования среди студентов Института физической культуры, сервиса и туризма статистически больше людей, которые имеют высокий уровень поддержки, что проявляется в преобладании внутренней самоподдержки, независимости поступков, свободе выбора, в том числе и

рискованного поведения, что подтверждает безопасность как внешней, так и внутренней среды для этих студентов.

Среди студентов экспериментальной группы таких в два раза меньше. Показатель, прямо коррелирующий со склонностью к риску – гибкость, также преобладает у студентов контрольной группы. Люди, гибко реализующие свои идеи и ценности, способны быстро и адекватно реагировать на изменения в среде, а также рисковать. К сожалению, среди студентов экспериментальной группы таких только 13 %. Гибкость прямо связана со спонтанностью как способностью непосредственно выражать свои чувства, отсутствию боязни вести себя рискованно. В экспериментальной группе спонтанных студентов в 2 раза меньше, чем в контрольной. Шкала синергичности дает возможность выявить студентов, способных к целостному видению мира, что при рискованных моделях поведения выступает как значимая характеристика. Среди студентов экспериментальной группы такие люди отсутствуют, тогда как среди контрольной группы их примерно половина. Поэтому становится понятной разница по показателю «самопринятия» как возможности принятия человеком себя таким, каков он есть и по показателю «сензитивности к себе» как способности отдавать себе отчет в своих чувствах, потребностях и мотивах деятельности. Следовательно, можно сделать вывод о лучшей адаптированности студентов контрольной группы. Студенты экспериментальной группы на момент психодиагностического обследования адаптированы хуже. Проблемы с адаптацией требуют дополнительных энергетических, физиологических и психологических затрат, поэтому склонность к рискованному поведению у этих студентов выражена значительно ниже. В контрольной группе отсутствуют студенты с высоким уровнем нервно-психической устойчивости, среди студентов экспериментальной группы их также немного – 11 %.

Психологическую устойчивость можно рассматривать как особую организацию существования личности как системы, которая обеспечивает максимально эффективное функционирование более сложной системы «человек – среда» в конкретной ситуации. Исходя из этого определения, можно задавать границы психологической устойчивости, которые сводятся к потенциальным возможностям человека и объективным требованиям конкретной ситуации. Другими словами, данное определение указывает на наличие или отсутствие гармоничных отношений системы «человек – среда». Можно говорить о том, что у студентов экспериментальной группы пока не сформированы гармоничные отношения со своей средой, что, по результатам теста SACS проявляется в наличии у 77 % студентов этой группы склонностей к различного рода манипуляциям и у 38 % склонностей к осторожности. Иначе говоря, человек в процессе самореализации может быть «хозяйном положения» и владеть ситуацией благодаря знаниям своих особенностей и возможностей, в том числе и типологических. Устойчивость такой личности и успех при рискованных моделях поведения прямо

зависит от максимального использования преимуществ своей психической организации и нейтрализации ее недостатков, что приводит к сохранности психического и соматического здоровья. Это и есть проявления психологической безопасности как для личности, так и в отношении внешней среды.

В настоящее время очевидна необходимость включения психологической составляющей в науку и практику подготовки людей рискоопасных профессий и учет индивидуально-личностных особенностей студентов, обучающихся по специальностям, связанным с рискоопасными профессиями. Данная необходимость связана с тем, что людям, постоянно находящимся в ситуациях повышенного риска – профессиональным спасателям, пожарным – требуются как психологическая поддержка, так и профессиональные знания и навыки поведения в таких условиях.

Литература

1. Баева И. А. Психология безопасности: теория и практика // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма. Материалы Первого международного Форума. – СПб., 2006. – С. 11–14.

Семья как фактор психологической безопасности образовательной среды ребёнка младшего школьного возраста

Рогова С. А., Верховская А. Я.

Стремление взрослого человека к безопасному пространству для своих детей, в т.ч. психологическому, является одной из причин миграции населения. Таким образом, проблема психологической безопасности является не только психологической, но социальной и политической проблемой одновременно. В связи с этим возникает вопрос: могут ли родители влиять на создание психологически безопасного образовательного пространства для своих детей?

И. А. Баева под психологической безопасностью в образовании понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений *психологического насилия* во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников. [1] Таким образом родители, желающие обеспечить для своего ребёнка психологическую безопасность образовательной среды, казалось бы, должны, в первую очередь, найти образовательные учреждения, где отсутствует *психологическое насилие*. В настоящее время в России это представляется серьёзной проблемой. По данным Баевой И. А. приблизительно в 50 процентах начальных школ и 75 процентах средних школ имеются те или иные факты *преступления и насилия*. [5] Попадая в подобное образовательное пространство, ребёнок будет вынужден существовать в данной действительности: противостоять насилию или, в той или иной мере, подвергаться ему.

Понимание данного положения заставляет родителей осуществлять поиск образовательного учреждения, в котором отсутствуют факты насилия. Однако это не всегда оправдывает их ожидания: факты насилия появляются и в «благополучных» школах. Почему?

Термин «насилие» нередко рассматривается как синоним термина «агрессия». Под *агрессией* принято понимать вид поведения, физического или символического, которое мотивировано *намерением* причинить вред кому-то другому. Под понятием «насилие» признаётся *применение* силы, угроз по отношению к определенным субъектам или их собственности с целью запугивания и принуждения к определенным действиям (Н. Аберкромби, Е. Старк, У. Фрейзер и др.). В узком смысле слова данное понятие применяется для обозначения случаев физического нападения, когда насилие может принимать различные формы противоправных физических и сексуальных действий.

Подобное понимание позволяет признать *насилие крайней формой агрессии, этапом развития агрессивности*, осознать скачкообразный характер её развития, а также признать возможность латентного периода развития агрессивности.

Учитывая, что *агрессивность является базовой* в системе потребностей человека (А. Маслоу) и может развиваться при «благоприятных» для этого условиях, важным, по нашему мнению, является:

- признание насилия этапом развития агрессивности;
- выделение факторов, оказывающих влияние на развитие агрессивности;
- признание возможности создания пространства психологической безопасности в образовательной среде на основе постоянного контроля факторов, способных оказывать влияние на развитие агрессивности.

Многочисленные исследователи признают, что *семья* является значимым фактором, который способен повлиять на развитие *агрессивности ребёнка*, в одном случае, доведя её до открытой враждебности, а в другом, нивелируя данную особенность. Это указывает на то, что будущим мамам и папам необходимо иметь хотя бы общие представления о сущности и причинах развитии агрессивности. Однако практика показывает, что у родителей, зачастую, отсутствуют знания, позволяющие корректировать агрессивность своего ребёнка. Более того, из многочисленных бесед с родителями детей создаётся мнение о двойственности, сложившейся в отношении агрессивности. Так, с одной стороны, каждый родитель хочет, чтобы его ребёнок умел себя защитить. С этой целью, не замечая, родители иногда подталкивают (!) ребёнка к проявлению агрессивности, радуясь, к примеру, тому, что их ребёнок научился грубо отнимать, пусть и свои, игрушки у других детей. С другой стороны, никакая мать или отец не хочет, чтобы его ребёнок вёл себя жёстко, агрессивно по отношению к ним.

По нашему мнению, родители, в первую очередь, должны знать о том, что:

- каждый человек способен на агрессию и, значит, нуждается ни в «поставке безнадёжного диагноза», а в коррекции агрессивности;

- коррекция агрессивности необходима, она представляет собой длительный процесс, равный всему периоду обучения;
- родители обязаны знать способы коррекции агрессивности;
- агрессивный взрослый (родитель) может быть одним из факторов развития агрессивности ребёнка.

В настоящее время большинство исследователей признает, что *агрессивность является базовой мотивацией* – то есть человек с младенческого возраста способен проявлять агрессивность. При этом, агрессивные дети встречаются, как у родителей, применяющих авторитарный, «жесткий» стиль общения с детьми, так и в семьях, где родители являются сторонниками методов «ненасилия», обладают мягким характером. В связи с этим возникает вопрос: Чтобы нивелировать агрессивность ребёнка, не позволить ей превратиться в черту характера, как реагировать родителям на его агрессивное поведение?

Для ответа на данный вопрос необходимо выявить причины, влияющие на развитие агрессивного поведения ребёнка. Бережкова Е. И., исследуя вопрос о развитии у младших школьников агрессивности в результате экспонирования агрессии (Бережкова Е. И., 2003), делает следующие выводы: агрессия возрастает независимо от пола ребенка, социально-демографических (полная – неполная семья, порядок рождения, наличие братьев – сестер) и личностных характеристик (самооценка и социометрический статус). На рост агрессии по её мнению, влияет лишь субъективное отношение детей к предъявляемым стимулам.

Заметим, что проявление данного отношения можно фиксировать. Однако, необходимо понимать, что данное отношение формировалось на протяжении всей предыдущей жизнедеятельности ребёнка, а, значит, в определённой мере, зависит, от поведения всех членов его семьи, так как ребёнок дошкольного и младшего школьного возраста развивается, в своей основе, основываясь на *подражании взрослым* (Л. С. Выготский, Р. Штейнер). Это указывает на роль поведения родителей в семье. Не случайно исследователи отмечают, что агрессивность родителей способна стать причиной агрессивного поведения их детей. Родители должны помнить, что агрессия рождает агрессию и когда-нибудь агрессивный член семьи превратится в жертву, встретившись с, возвращённой им же, агрессией другого члена семьи.

В то же время недопустима и «мягкотелость». Не замечать агрессивного поведения ребёнка также не допустимо. Не реагируя на агрессивное поведение, родители рискуют превратиться в жертву своего маленького Наполеона, диктатора-агрессора.

Таким образом, мы пришли к общеизвестным истинам: взаимоотношения между членами семьи должны основываться на доверии, доброжелательности, уважении друг к другу. Агрессивное поведение в семье не допустимо.

Сложность состоит в том, что, ведя себя агрессивно, человек не всегда осознаёт это. В его понимании своими действиями он совершает добро.

Вспоминаются слова из Библии: «Прости им, Господи. Они не ведают, что творят». В этих словах заключён великий смысл: совершая некое действие, человек, часто, не осознаёт его истинной значимости. Для осознания выполненного действия человеку необходим не только высокий уровень развития мышления, но и высокий уровень развития духовности, духовных способностей (Шадриков В. Д.). К сожалению, в настоящее время данному вопросу уделяется не достаточно внимания в общеобразовательных учреждениях.

Необходимо, чтобы ребёнок постоянно *усваивал нравственные нормы общества*, в котором он живёт. Однако, по нашему мнению, нравственные нормы современной России «размываются» в т. ч. современными средствами массовой информации. В связи с этим родители просто обязаны контролировать продукцию средств массовой информации, потребляемую их ребёнком. В нашем понимании данный контроль означает не столько знание названия телепередач, книг, сайтов и т. п. (так как это не представляется нам возможным), сколько *обсуждение содержания* потребляемых средств массовой информации. В процессе обсуждения родителям не нужно бояться признавать свои, ранее совершённые ошибки. Более того, необходимо вспомнить причину, мотив, который обусловил поведение, за которое после совершённого действия было стыдно.

Умение выявить мотив имеет большое значение. Не зная мотива, сложно утверждать наличия или отсутствия агрессивного поведения. Например: ребёнок давит червяка. Агрессия это или нет? Казалось бы, с любой стороны, – да. Однако, в одном случае ребёнок совершает данное действие из интереса, получая удовольствие от уклоняющихся движений животного и своей силы, власти над живым организмом, его жизнью. В другом случае, ребёнок вынужденно выполняет задание по истреблению определённого вида червей, которые завелись в крупе или капусте и т. п.

Дать оценку подобным действиям можно лишь на основе выявления мотива, выявить который можно лишь в *откровенном разговоре с ребёнком*. Подобные разговоры должны быть нормой здоровой семьи. Доверительность разговора зависит, в том числе, от того, как родитель относится к своему ребёнку. Великие педагоги напоминают: можно *по-разному относиться к поступкам ребёнка* (и говорить ему об этом), *но однозначно к самому ребёнку – с любовью*. Чувствуя любовь, ребёнок сможет и, главное, захочет рассказать родителям свои тайны. Подобные отношения могут сложиться лишь на основе истинной любви родителей к ребёнку.

Большинство исследователей признают, что основой агрессивного поведения детей является отсутствие или недостаток любви в семье. Не случайно Н. Л. Кряжева в пособии для родителей пишет, что агрессивный ребенок, используя любую возможность, стремится разозлить маму, воспитателя, сверстников для того, чтобы лишний раз обратить на себя внимание в жестоком для них мире и защитить себя.

Таким образом, *родители способны создать пространство «домашней» психологической безопасности*, корректировать агрессивность своего ребён-

ка, но их беспокоят вопросы: «Сможет ли такой ребёнок обучаться в психологически *опасной* образовательной среде, и могут ли они каким-то образом влиять на создание психологически *безопасной* образовательной среды?».

Психологи и педагоги разработали методы коррекции агрессивного поведения. Одним из действенных мер признаётся ведение психологических консультаций для родителей. Значительный психолого-педагогический опыт также убедил нас в их значимости. Однако в беседах с родителями детей дошкольного и младшего школьного возраста было установлено, что к проявлениям агрессивности ребёнка, несмотря на осуществление такой деятельности, родители:

- не готовы (такое поведение их раздражает, вызывает гнев);
- чувствуют свою несостоятельность (не всегда в состоянии сдерживать свой гнев; применяют силовое решение вопроса, после чего сожалеют об этом);
- хотели бы заняться *профилактикой агрессивного поведения* своих детей.

В этих целях нами было создано множество т.н. «предметных задач» для родителей и детей дошкольного и младшего школьного возраста (дети посещали занятия в группе раннего развития и нулевом классе при музыкальной школе 2 раза в неделю).

Задачи представляли собой набор игровых коммуникативных и конфликтных ситуаций. Родителям дошкольников предлагалось дома поиграть с ребёнком в игру «Школа для зверей».

Содержание игры

- на столике разложить игрушки: волк, медведь, заяка, черепаха и т.п.;
- предложить ребёнку поучиться в Школе для зверей;
- в случае согласия ребёнка, предложить ему выбрать для себя чей-то образ животного и взять соответствующую игрушку в ручку (сейчас он, например, будет «хозяином леса» – медведем);
- мама также берёт в руки игрушку (она – лиса);
- папа берёт в руки другую игрушку, он – заяц (в отсутствии папы (или мамы) другой родитель играет за двоих зверей);
- зачитывается условие «задачи» № (1) и предлагается её решить.

Примеры задач

Задача №1.

Дано:

Зайка с лисой давно ходят в школу. Они любят учиться и сейчас ждут прихода Учителя – Мудрой Совы. Входит медвежонок (ребёнок). Заяка и лиса посмотрели на медвежонка и, отвернувшись, стали вновь разговаривать друг с другом, не обращая внимания на юного «хозяина леса».

Необходимо ответить на следующие вопросы (и инсценировать ответы):

1. Хочет ли мишенька познакомиться с другими зверятами?

Информация для родителей: в случае отсутствия желания у ребёнка познакомиться с другими зверями, – необходимо побеседовать с ребёнком, выяснить причину нежелания, чтобы затем помочь ему подружиться с «одноклассниками».

2. Зачем нужно мишеньке знакомиться со зверятами?
3. Как медвежонку познакомиться со зверятами?

Информация для родителей: в случае затруднения, родителю нужно показать вариант знакомства. Для этого нужно поменяться ролями с ребёнком.

Уже через полгода решения подобных задач из бесед с родителями стало ясно:

- что в основном, дети «включаются» в игру;
- родители стали обнаруживать, что у пап и мам разные варианты «решения» коммуникативных, нравственных задач;
- решение данных задач способствует выработке единых критериев для обоих родителей;
- родители стали замечать, что дети используют различные варианты знакомства, решений конфликтных ситуаций в жизни из игры;
- родители стали больше разговаривать с детьми, обсуждать такие простые-сложные детские проблемы-задачи (родителям стало действительно интересно, как их ребёнок решает коммуникативные, нравственные проблемы в детском саду, на улице и т. п.);
- родителям стало интересно, *почему* их ребёнок хочет дружить именно с этим ребёнком и т.п.;
- дети стали больше рассказывать родителям о «событиях» своей жизни и *спрашивать* у них о возможных вариантах решений сложных для них проблем-ситуаций;
- родители (как им казалось) стали больше понимать своих детей;
- некоторые родители стали замечать, что «своенравие», «агрессивное поведение» ребёнка перестали вызывать у них гнев (стало интересно понять причину данного поведения);
- родители стали больше осознавать свою ответственность за будущий выбор своих детей.

Конечно, подобную деятельность может осуществлять и осуществляет педагог-психолог. Однако данная совместная с ребёнком деятельность даёт возможность родителям: тестировать себя по поводу наличия-отсутствия нравственных ценностей (возможно, пересматривать их, размышлять о них); больше общаться с ребёнком в процессе совместного решения *нравственных задач* (пусть игровых).

По нашему мнению, осуществляя подобную деятельность, родители становятся значимым фактором, способным оказывать влияние на принятие решения малышом в сложной для него конфликтной ситуации, а, значит, способны быть фактором психологической безопасности образовательной среды. Конечно, это не простая деятельность, но она возможна для любящих своего ребёнка родителей при наличии грамотного, чуткого педагога-психолога, который умело способен организовать, направить и контролировать данную деятельность.

Литература

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб., 2002.
2. Бережкова Е. И. Влияние экспозиции социальной агрессии на агрессивность младшего школьника. Дисс. канд. психол. наук, 2003.
3. Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М.: Изд-во РАГС, 1998
4. Дубровина И. В. и др. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина. – М., 1998.
5. Кабаченко Т. С. Психология управления: Учебное пособие – М., 2000.
6. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 2001.
8. Сыманюк Э. Э. Психологическая безопасность образовательной среды. – М., 2004.
9. Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию. – М., 2009.

Теоретические и практические аспекты обеспечения психологической безопасности образовательной среды в ДОУ для соматически ослабленных детей

Сидоренко О. А.

Образовательная среда является частью жизненной среды ребенка, а психологическая безопасность представляет собой одну из ее психологических характеристик, которая становится значимой проблемой в связи со сложным контекстом жизни современных детей.

Среда человека издавна является объектом научного исследования. В самом общем виде «среда» определяется как совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью [3]. Философский аспект рассмотрения феномена среды характеризует ее как часть бытия по отношению к субъекту, в пределах которой он существует и на которую он воздействует [4]. Осмысление категории среды в психологическом аспекте осуществляется через характеристику взаимоотношения индивида и среды, при этом акцентируется значимость общения как коммуникативно-регулирующего процесса. В педагогике «среда» рассматривается как специально выстраиваемое взаимодействие субъектов образования в процессе освоения и преобразования компонентов среды [5]. В педагогических исследованиях доминирует рассмотрение проблемы образовательной среды как результата целенаправленных педагогических усилий по трансформации окружающего социума. При этом среда рассматривается как постоянный источник пополнения опыта человека, его знаний и служит для человека той основой, которая влияет на формирование жиз-

ненных потребностей, интересов, ценностей, реальное поведение, процесс его самоопределения и самореализации [3].

Понятие «безопасность» определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Понятие психологической безопасности в науке понимается неоднозначно. Г. В. Грачев понимает психологическую безопасность как «состояние защищенности психики от воздействия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе» [2].

Психологическая безопасность, как состояние сохранности психики, предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды. Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой. Психологическая безопасность среды, по мнению И. А. Баевой, представляет собой состояние образовательной среды, свободное от проявлений насилия, способствующее удовлетворению потребностей в лично-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое и психологическое здоровье включенных в нее участников [1].

При отсутствии условий безопасности происходит ограничение возможностей самореализации ребенка, что приводит к специфическому изменению его личности, побуждающему его вырабатывать комплекс установок на окружающий мир и себя в нем, исходя из переживаний разобщенности значимых связей и отношений, ощущения незащищенности. В соответствии с теорией Яноф-Бульман (1998), основой внутреннего мира человека являются его неосознанные базисные убеждения относительно сущности внешнего мира, и большинство людей конструируют собственный опыт через призму своих убеждений: а) о доброжелательности окружающего мира; б) о его справедливости и в) о ценности и значимости собственного «Я». Базисные убеждения дают ребёнку чувство защищённости и доверия к миру, а в дальнейшем – ощущение собственной неуязвимости. Насилие в окружающей среде приводит к тому, что базисные убеждения, касающиеся позитивного Я-образа, доброжелательности окружающего мира и справедливых отношений между «Я» и им, оказываются полностью или частично разрушены.

Именно защищенность является важным условием развития ребенка. Возникая с момента рождения, она приводит к формированию привязан-

ности, чувству глубокого доверия, которое Э. Эриксон характеризовал как фундаментальную психологическую предпосылку всей жизни. Это чувство формируется на основе опыта первого года жизни ребенка и превращается в установку, определяющую его отношение к себе и миру. Под доверием понимается доверие к самому себе и чувство неизменной расположенности к себе других людей. Ненадежность матери, отвержение, неприятие ею ребенка являются причиной первого серьезного кризиса детского развития. Следствием этого является уже не просто недоверие, а появление установки страха, подозрительности, опасений за свое благополучие, формируется чувство незащищенности. Такая установка распространяется как на весь мир, так и на отдельных людей, и будет проявляться во всей полноте на поздних стадиях психического и личностного развития. Именно через призму незащищенности и ожидание опасности в дальнейшем будут оцениваться и восприниматься все жизненные события. При создании условий психологической безопасности среды актуализируются возможности личности, повышается уровень толерантности к жизненным сложностям, конфликтам.

Таким образом, анализ исследований, посвященных психологическим аспектам межличностного взаимодействия, психологическому благополучию и т.п., позволяет выделить параметр психологической безопасности как фактор необходимый для формирования, развития и сохранения личности. Только при удовлетворении потребности в безопасности возникает тенденция к развитию личности.

Чрезвычайно актуальной является проблема обеспечения психологической безопасности образовательной среды соматически ослабленных детей в условиях специализированного дошкольного образовательного учреждения. В силу объективных (слабое здоровье) и субъективных (замкнутое пространство, ограниченность общения, круглосуточный режим пребывания в ДООУ, неблагополучие семьи и др.) причин, они в большей степени нуждаются в научно обоснованной организации воспитательно-образовательного и оздоровительного процессов. В ДООУ № 36 г. Красноярск, компенсирующего вида, для детей инфицированных туберкулезом, направляются дети, состоящие на учете в детском отделении тубдиспансера, дети из группы риска по туберкулезу (из бациллярного окружения).

Следует отметить, что специфичен и контингент семей воспитанников ДООУ. У многих детей именно в семье происходит нарушение базового доверия к миру. При этом известно, что семейные условия могут как содействовать психическому и личностному развитию ребенка, так и депривировать возможности его полноценного психического и личностного роста.

Другим значимым институтом социализации дошкольников являются дошкольные образовательные учреждения. Исследуя проблему воспитания и образования детей, инфицированных туберкулезом, в условиях специализированного детского сада, мы пришли к выводу, что такое ДООУ представляет собой совершенно особый вариант организации образовательного процесса,

поскольку призвано интегрировать процессы образования, развития, лечения и оздоровления воспитанников, в связи с чем психологическая нагрузка на ребенка возрастает. Кроме того, организация образовательно-воспитательного и медико-оздоровительного процессов предполагает круглосуточное пребывание ребенка в ДОО в течение рабочей недели, тем самым ограничивается его общение с родителями и близкими родственниками, т.е. ребенок находится в замкнутом эмоциональном и физическом пространстве.

Мы предположили, что решение задач развития и оздоровления тубинфицированных детей будет эффективным при условии создания в ДОО психологически безопасной образовательной среды, максимально адекватной потребностям и возможностям ребенка, инфицированного туберкулезом, позволяющей ему в условиях специализированного детского сада реализовать значимые базовые потребности, в частности, в здоровье, в эмоциональном благополучии, развитии и психологической защищенности.

Психологическая безопасность участников образовательной среды ОУ ориентирована на личностно-доверительные отношения (И. А. Баева, Л. А. Регуш), защиту личности от негативных воздействий (А. В. Брушлинский, Т. С. Кабаченко, С. Ю. Решетина, С. Ю. Смолян и др.) и проектирование ее развивающего потенциала. В контексте проблемы обеспечения психологической безопасности образовательной среды ДОО и ее развивающего характера представляется значимым обратиться к рассмотрению теоретических подходов к интерпретации ее структурных составляющих.

Наиболее обоснованной нам представляется позиция В. А. Ясвина, который выделяет следующие компоненты образовательной среды ОУ:

- 1) предметно-пространственный – обуславливающий возможность постоянного пространственного и предметного выбора всеми субъектами образовательного процесса;
- 2) социальный – детерминирующий взаимопонимание и удовлетворенность взаимоотношениями, преобладающее позитивное настроение, авторитетность руководителей, участие всех субъектов в управлении образовательным процессом, сплоченность и сознательность, а также продуктивность взаимодействий в обучающем компоненте образовательного процесса;
- 3) психодидактический – способствующий организации «зон развивающих возможностей»; призванный способствовать адекватному опосредованию, целесообразному преобразованию взаимодействия субъектов образовательного процесса с пространственно-предметным и социальными компонентами образовательной среды [5].

Анализ структуры и содержания выделенных ученым компонентов позволил выявить потенциальные возможности среды для обеспечения психологической защищенности тубинфицированных дошкольников, опираясь на дефиницию категории «потенциал», понимаемой как «источник, возможность, средство, запас, что может быть в действии использовано для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели» [3].

Ценностный потенциал пространственно-предметного компонента образовательной среды реализуется в ДОО посредством создания развивающей предметно-пространственной среды, максимально адекватной потребностям и возможностям больных детей, стимулирующей их двигательную и творческую активность, предоставляющей им возможность самовыражения и самореализации, приобщения к здоровому образу жизни и позволяющей больным детям в условиях специализированного детского сада реализовать значимые базовые потребности. Кроме того, учитывая круглосуточный режим посещения детьми ДОО и часто сложные семейные обстоятельства на первый план при проектировании среды выдвигаются задачи создания «семейной» обстановки в детском саду, полноценного жизненного пространства, отвечающего природе ребенка. Главный акцент делается на защищающей и оберегающей функции предметно-пространственной среды, на реализации потребности ребенка в движении, общении-уединении, в экспериментально-практическом познании окружающего мира. Предметно-пространственная среда групп отличается продуманным набором импульсов и стимулов развивающей активности детей. В ней заложена возможность пробуждать у детей активность, давая им возможность осуществлять различные виды деятельности, получать радость от них; и вместе с тем окружающая обстановка имеет свойство «гасить» такую активность, давать возможность ребенку отдохнуть и расслабиться. С этой целью в среду включены маленькие домики, «уголки уединения», и уголки с мягкой мебелью, где дети могут посидеть рядом, поделиться переживаниями друг с другом, посмотреть семейные фотографии и т.д. Каждому ребенку в группе обеспечено личное пространство (кроватька со стульчиком, шкафчик для хранения личных вещей, фотографии его семьи). Среда групповых помещений предусматривает создание условий для формирования и развития самосознания ребенка, полноценного образа «Я». Этому способствует наличие зеркал, уголков приветствия «Здравствуйте, Я пришел». Кроме этого, решению этой задачи способствует экспонирование детских работ, в котором отводится место каждому воспитаннику независимо от уровня его достижений в рисовании, лепке и т.д. Это позитивно влияет на эмоциональное благополучие ребенка, создает у него чувство уверенности в себе и защищенности, повышает самооценку ребенка, создает чувство причастности к группе детского сада.

Ценностный потенциал социального компонента образовательной среды ДОО состоит в создании здорового эмоционально-поведенческого пространства ДОО, центрации на субъект-субъектных отношениях между всеми участниками, интеграции связей между субъектами образовательно-оздоровительного процесса – практического психолога, врачей и медицинских работников, педагогов, логопедов и воспитателей, обеспечении комплексной психолого-педагогической поддержки воспитанников.

Ценностный потенциал психодидактического компонента образовательной среды ДОО осуществляется через использование здоровьесберегаю-

щих и здоровьесформирующих технологий, использование потенциала физической культуры, реализацию индивидуально-дифференцированного подхода к воспитанию, обучению и здоровьесформированию. Организация индивидуальной психолого-педагогической поддержки и индивидуального сопровождения больного ребенка-дошкольника позволяет проектировать индивидуально-образовательные маршруты, варьировать нагрузку для отдельных категорий детей. Индивидуальный маршрут непосредственно и в первую очередь учитывает уровень здоровья ребенка (соматического, физического, психического, психологического); возможности ребенка (уровень готовности к освоению программного содержания); его потребности, интересы и способности. Такой подход в освоении содержания создает условия для развития у детей позитивной самооценки своих возможностей, пробуждает веру в свой интеллектуальный и духовный рост. Индивидуализация обучения и воспитания, дифференциация требований к каждому ребенку обеспечивает благоприятную атмосферу, снимает ощущение дискомфорта, создает обстановку сотрудничества, доверия и доброжелательности, тем самым способствует обогащению личного опыта здоровьесформирования у ребенка.

Таким образом, проведенный теоретический анализ и результаты деятельности педагогического коллектива ДОУ свидетельствуют о необходимости ценностно-структурных преобразований среды жизни детей в образовательном учреждении закрытого типа, актуализации ценностного потенциала образовательной среды ДОУ с целью обеспечения ее психологической безопасности и развивающего характера.

Литература

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания. Автореф. дисс. ... д. психол. наук. – СПб., 2002.
2. *Грачев Г. В.* Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М.: Изд-во РАГС, 1998.
3. *Коджаспирова Г. М.* Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001.
4. *Кондрашов В. А.* Новейший философский словарь / под общ. ред. А. П. Ярещенко. – Ростов н/д.: Феникс, 2005.
5. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

Современные угрозы в образовательной среде и пути их преодоления

Соловьева М. Ф.

Поводом обращения к данной теме стала идея, высказанная в 1985 году А. Дубровским – бывшим главным врачом детского санатория в г. Анапе и его книга о здоровье детей с позиций постановки проблемы психологиче-

ского насилия педагога и уклада образовательного учреждения. Он считал, что 80 % хронических заболеваний детей связаны теми или иными проблемами психологии общения «педагог-ученик» и «ученик-ученики» в массовой школе. Естественно значительную роль играл авторитарный стиль отношений. Именно тогда проявился интерес сначала к работам В. А. Сухомлинского, а затем к деятельности Ш. А. Амонашвили (позже Ш. Амонашвили и А. Дубровский стали друзьями, специалистами – партнерами).

Рефлексия собственной педагогической деятельности и многолетней практики в качестве заместителя директора школы по воспитательной работе позволяют высказать позицию о том, что лучшие показатели в учебе и общественной деятельности давали ученики тех классов среднего звена общеобразовательной школы, где были сильные учителя авторитарного типа. Родители желали определить своих детей именно к этим учителям. Стремление ряда педагогов в это время установить на уроках стиль демократического общения приводил к тому, что смена стилей общения учеников с педагогами создавала особый эмоциональный конфликт и доброжелательное отношение учителя не обеспечивало уважения к предмету, так как в ходе обсуждения проблемы учащиеся и родители заявляли «боятся учителя – значит, уважают его и знают предмет». Рассуждения о том, что состояние тревоги не обеспечивает глубину знания и познавательный интерес, не были приняты родителями и членами детских объединений школы (в частности, Советом школы). Участники методических комиссий обратили внимание на то, что авторитарный стиль – благо для учеников среднего звена, подростков, так как он обеспечивает ту дисциплину, которую не формируют родители и не в состоянии обеспечить учителя «демократического типа общения». Причина – уровень общей культуры личности детей и родителей. Вероятно, это было проблемой не только одной школы, но и всего социокультурного пространства, так как в 80-е годы школа перешла на парадигму «Школа – центр работы по месту жительства» и создавала условия для общекультурного досуга детей не только в учебные дни, но и в выходные. Значительное количество кружков и секций проводили сами родители в классе, в школе и даже часто у себя в квартире. В школе работало более 30 кружков и клубов, а также начала свою деятельность музыкальная школа как партнер общеобразовательной. Кроме того, школа установила прочные связи с художественными музеями, выставочными залами, библиотеками, стадионами и бассейном, которые были в радиусе ее микрорайона. Само общение с представителями иных учреждений, тем более сферы культуры несколько «снижало» негативный характер отношений «учитель – ученик» и обеспечивало детям более благоприятную психологическую среду общения. Не менее важным стало в тот период развитие тенденции на повышение доли производительного труда и внедрение УПК (учебно-производственных комбинатов) в учебный план учащихся 8/9 классов – выпускников основной школы. Все это, по итогам педагогических наблю-

дений создавало возможность видеть успехи тех детей, которые в школе учились достаточно слабо, но во внеурочной и внешкольной деятельности становились «образцами» уникальных способностей и данное обстоятельство *изменяло мнение учителей*, а значит и само отношение к ребенку.

В настоящее время с введением ФГОС установилась тенденция на развитие в школе системы дополнительного образования силами тех же самых учителей, работающих до сих пор «предметниками» и направленными на результативность ЕГЭ. С одной стороны это сокращает возможности детей на развитие их иных интересов, на смену эмоционально-психологического состояния, внешней среды. С другой стороны, полувековой опыт отечественной школы, созданной передовыми слоями общества показал, что привлечение учителей к внеурочной деятельности снижает качество как их основной деятельности (не успевают готовиться к занятиям профессионально), так и во внеучебной деятельности. Последнее обстоятельство объясняется тем, что педагоги механически переносят и методику урока и стиль отношений «учитель-ученик» при организации внеучебной деятельности, а также тем, что учителя сами не всегда обладают разнообразными умениями и способностями, необходимыми для удовлетворения разнообразных интересов и потребностей детей.

Следует обратить внимание и на тот факт, что работа на уроке обеспечена «обязательным» присутствием детей, а во внеурочное время ведущим фактором становится работа с собственными потребностями детьми. Учителя в массе своей не могут перестроиться, поэтому начинают «водить» в иные учреждения, как педономы (надзиратели за детьми), и теряют свой авторитет или «продолжают» работать над ЕГЭ – «натаскивать», отчего количество занятий переходит в качество «отторжения» от предмета. Преобладание «надо» над «хочу» в современной школе приводит к психологическому срыву всех субъектов образовательного процесса, так как исчезает многообразие, присущее детям школьного возраста. Выходы: «абсентеизм», «суициды», «конфликты», «хронические заболевания» и т.д. Система внешкольного образования в России продолжает оставаться средством профилактики психологических угроз личности.

В период коренного реформирования системы образования в условиях расслоения общества возникли новые психологические угрозы, исходящие уже от детей нового слоя – собственников. Немало реальных случаев фактов насилия со стороны этих детей «провокаторов», уверенных в своем превосходстве или «отмщения» в защиту собственной личности, своих родителей или друзей. Часть угроз в среде сверстников обусловлена принятием на себя «возможности и потенциала родителей» и формирования роли «сильного». Другая часть угроз связана с непреодолимостью «силы внешней среды», где и распространилась волна подросткового суицида. Главная причина – детская среда методически не вооружена конструктивными средствами противодействия и при стремлении подростков к крайности, полярности, причина породила ряд следствий: экстремизм, самоуничтожение (все равно ничего не изменить), деструкцию личности.

Средствами педагогической профилактики психологических угроз стали общественно-педагогические объединения с одной стороны и специалисты нового типа в образовательном учреждении с другой стороны. Среди общественно-педагогических объединений особое место заняли движения, инициированные педагогами новаторами 90-х годов. Это, например, «Ассоциация демократических школ А. Н. Тубельского» (привлечение родителей, детей к общественной экспертизе учебного процесса, свобода выбора учебных предметов, педагогов при обязательном сохранении требований стандарта), «Макаренковское движение», «Встречи единомышленников Симона Соловейчика», «Международные педагогические чтения Ш. А. Амонашвили» (ежегодно собирающие не менее 800 участников) и др.

Сеть общественных объединений вокруг идеи творчества, инаковости, инновации способствовали объединению педагогов, направленных на развитие личностного потенциала не только детей. Психологические угрозы личности педагога в условиях его унижения, снижения педагогического статуса расширили поле распространения с одной стороны агрессии (в защиту личности педагога) и эмоционального кризиса педагога – гуманиста, поэтому духовное и методическое единство педагогов в рамках общественно-педагогических чтений, движений обеспечило их психологическое переключение на позитивный, созидательный настрой. Такие движения создаются не в оппозицию административным структурам управления в сфере образования, а с целью духовного самосохранения личности педагога. «Нищий (материально и духовно) учитель не может воспитать личность ученика». В досоветский период истории нашего государства подобную роль играли «педагогические съезды» (длились не менее месяца), которые во многом предопределили идеи коллективной творческой деятельности в образовательной практике, курсовой переподготовки и повышения квалификации, при обязательном «погружении» в социокультурную среду.

Значительный ущерб российскому педагогическому сообществу нанесли кризисы 1991-1993, 1998 гг. в истории XX века перевелись сформировавшиеся с конца XIX века педагогические династии, наиболее распространенные в советский период, когда в своих родословных они насчитывают до 11-17 человек, связанных с разными уровнями, типами и видами образовательных учреждений. Но периоды кризисов поставили учительские семьи на грань выживания и следующие их поколения, несмотря на педагогическую подготовку в вузах и колледжах не смогли элементарно выживать, поэтому вынуждены уйти в иные сферы.

С одной стороны педагогическая подготовка и образ жизни этих людей способствовал изменению качества трудового коллектива, особенно в сфере услуг, семье, но с другой стороны, школа (детский сад, вуз) «потеряла» следующие поколения направленных, мотивированных на развитие личности и школы педагогов гуманистического плана, потеряли своего рода «гены» психологической безопасности и педагогики со-трудничества, содействия, а не «воздействия».

Сегодня в современной педагогической теории и практике остро стоит вопрос педагогической эффективности деятельности специалистов нового типа, которые появились в образовательных учреждениях в последнее двадцатилетие. Административный корпус готов обосновать необходимость введения в штатное расписание валеологов, психологов, социальных педагогов, но в ходе детско-взрослой экспертизы исследователи приходят к выводу, что такого рода специалисты стали «полезны» лишь для мониторинга самого процесса образования, нежели для психологического сопровождения конкретной личности. За исключением отдельных уникальных примеров таких педагогов, психологов дети не получили своего «адвоката» в образовательной среде. Такие специалисты недостаточно востребованы в современном педагогическом процессе, так как ни учителя, ни администрация не перешли на индивидуально или личностно-ориентированный, гуманно-личностный подходы к процессу социализации. В этом и кроется причина существования психологического насилия в современной образовательной среде. Ребенок по-прежнему остаётся не защищённым. Новые критерии к процедуре аттестации методиста, педагога основного или дополнительного образования ориентированы по-прежнему на количественные показатели (проценты, уровни наград, количество часов, мероприятий). Работа в качестве члена жюри конкурса педагогов в рамках приоритетного национального проекта «Образование» позволила отметить наличие тенденций количественным измерениям и поверхностному пониманию смысла образовательных технологий, погружённость учителя в процесс общения с учениками, но доминирование ценностей доказательств «успеха» в баллах, а не в психолого-педагогическом сопровождении индивидуального становления личности. В этих условиях педагогу достаточно представить диплом или грамоту одного ученика с высокими показателями, нежели помочь детям адаптироваться в системе учебно-исследовательской работы, исследовательских конкурсах, в участии которых заинтересованы большинство детей и родителей. Но педагог не хочет брать на себя ответственность перед администрацией, если у него будут участвовать дети, и не только те, кто «всегда участвует и побеждает», а без достижения только первых мест.

Сегодня администрация школы сама распределяет участие конкретных учителей и детей в тех или иных конкурсах. Дети, как и учителя не имеют необходимой информации из-за «цензуры» административного аппарата, поэтому за последние три года ясно проявилась тенденция участия родителей в качестве консультантов работ своих детей. Они настроены на участие, на психологическую адаптацию человека к условиям конкурса, на социализацию личности в информационном обществе. Поэтому налицо новая угроза противодействия школы и семьи.

Школа заинтересована в показателях рейтинга, а не в успешности человека (так как конкурсы охватывают различные аспекты участия: рефераты, поисковые, исследовательские, творческие работы различного направления). Администрация настроена лишь на олимпиадное движение, регулируемое

Министерством образования и науки РФ. Вместе с тем именно участие родителей и детей в такого рода деятельности помогает ребенку поверить в себя и свои возможности. Так, например мама одного из участников отмечает:

«Все началось с первых дней учебы: на перемене бегают, бывает, подерется, вопросы лишние задает, на уроках отвлекается, но парадокс, на школьных олимпиадах в рядах лучших. На собрании хуже нас никого не было! Я пыталась найти общий язык с А. И., та в ответ мило улыбалась, приятно обещала, создавалось впечатление очень заботливого человека!

Я сначала винила во всем сына, воспитывали, следили, объясняли, делали кучу лишних заданий, ведь он должен – он самый-самый. Так прошел год, ребенок просто изменился: стал мнительным, не доверял нам, пытался свеести общение к минимуму, не хотел идти в школу. И ещё, с нами перестали общаться все родители класса, сторонились, избегали общения, у сына в классе было два друга, те резко перестали с ним дружить.

Тревожным стал звонок от педагога по фортепиано (сын по своему желанию ещё пошёл и в музыкальную школу), она напрямую просила перевести моего сына от А. И., объяснив, что уже сталкивалась с учениками А. И., там есть проблема: унижение детей.

Во второй класс пошли почти с боем, ребенку даже лета не хватило, видеть он не хотел ни школу, ни одноклассников, ни А. И. За лето ума прибавилось у нас: мы пообщались с бывшим психологом лицея, другими педагогами, оказалось, что в каждом потоке у А. И. уходят дети, она имеет привычку как выделять из класса любимчика, вкладываться в него, так и выбирать «мальчика для битья», чтоб другие боялись. Поэтому уже настраивали ребенка на терпение и терпимость. В первой четверти второго класса сын поделился с нами, что А. И. опять на уроке при всех детях сказала «Петров, ты тупой!», на что сын набрался храбрости и ответил ей – «А. И., а мама мне сказала, что я умный!», там дальше понеслось по наклону вниз...». И только участие ребенка в областном конкурсе, а на второй год – победа помогли обрести ему уверенность в себе, а родителям – веру в сына и свои силы и ценности воспитания.

И родители, и педагоги, и дети отмечают, что в школе не стало места человеческим отношениям, все участники заняты делопроизводством, особенно с 1 октября 2011 года – вводится электронный документооборот, электронные дневники...». 2010–2011 показал вынужденные искусственные приоритеты в работе современного педагога в ущерб педагогике поддержки. Но еще нет исследований по влиянию внедрения электронных дневников на снижение психологической безопасности детей в школе, а то, что это угроза характеру общения и со-творчества педагога и ученика – выявлено и доказано систематическим недовольством родителей усилением дистанции имевшегося ранее педагогического опыта.

Своеобразным средством профилактики психологических угроз со стороны общественно-педагогических и научных организаций снова стала система конкурсов, но направленных на исследование обратной связи проблем детства. Так уже 5 год объединенными усилиями общественности, администрации мы проводим конкурс социально-экспертного знания «По-

моги, поддержки», направленный на выявление позитивного и негативного опыта реализации нормативных актов, федеральных и областных целевых программ в области защиты прав детства. Это конкурс рецензий, отзывов, экспертных оценок. А второй конкурс – конкурс творческих работ среди молодёжи и специалистов города Кирова, работающих с детьми и подростками, на тему: «Право на детство: профилактика насилия в семье, среди детей, подростков и молодёжи», проводимого в рамках реализации муниципальной целевой программы «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в муниципальном образовании «Город Киров» на 2010–2012 гг.» Он проводится уже в третий раз.

Тематика заявленных работ, факты, о которых говорят участники, является материалом для анализа ситуации и поиска новых путей развития деятельности. С родителями детей мы обсуждаем эти проблемы в форме тренингов, круглых столов области на ежегодных *Областных родительских чтениях* в рамках *Недели образования в Кировской области*. Примечательно, что в течение ряда лет дети выбирают тему насилия в семье. Вызывает тревогу также и тот факт, что в интересах ребенка родители сами терпят и вынуждают терпеть ребенка то, что небезопасно в психологическом климате современной школы. Устоявшаяся в стране тенденция формирования толерантных отношений приходит в противоречие с современным состоянием дел, когда цели администрации школы «оправдывают средства». Но кто определяет цель деятельности школы в условиях государственно-общественной системы образования и согласно Конституции – бесплатного общего среднего, а также в условиях разделения школы на казенные, бюджетные и автономные учреждения? А кто может разрешить проблемы насилия в семье? С 1 октября 2011 года исчезли последние медвытрезители в стране, но, тем не менее, крайне недостаточно мест для временного спасения матерей и детей от домашнего насилия. Поэтому нет удивления в обществе фактам, представленным СМИ о значительном росте преступлений, вызванных отчаянием членов семьи и готовых на крайние меры в своей защите. Таким образом, ситуация насилия в семье проецирует ситуацию насилия и в школе. Отсюда следует, что необходимы иные нормы жизнедеятельности человека, которые пока не может обеспечить государство, которое в соответствии с Конституцией РФ является социальным по своей природе.

**Исследование психологической безопасности среды в
детском оздоровительном лагере
(по результатам исследования среды детского
санаторно-оздоровительного лагеря
круглогодичного действия «Олимпиец»)**

Тимербулатова Э. С.

Актуальность проблемы безопасности воспитательного пространства в детском оздоровительном лагере в современных условиях трудно перео-

ценить. Повышение качества предоставляемых в ДОЛ услуг требует изучения всех уровней и факторов риска, влияющих на её состояние. В своей работе, с целью анализа и оптимизации сложившегося в ДСОСЛ КД «Олимпиец» воспитательного пространства, мы выделяем 2 уровня безопасности, условно обозначая их как «внешний» и «внутренний». «Внешний» уровень представляет собой систему функционирования служб, обеспечивающих организацию безопасности жизнедеятельности окружающего пространства. К ним относятся показатели работы службы контроля, медицинской, административно-хозяйственной службы. «Внутренний» уровень составляют показатели психологической безопасности детей и педагогов, а также критерий удовлетворенности качеством услуг, организуемых ДОЛ. Настоящее исследование посвящено изучению психологической безопасности в детском санаторно-оздоровительном лагере круглогодичного действия «Олимпиец» (ДСОСЛ КД «Олимпиец»).

С 2010 г. ДСОСЛ КД «Олимпиец» сотрудничает с научно-исследовательской лабораторией «Психологической безопасности в образовании» ЦЭПП МГППУ (г. Москва). В своей практической деятельности мы опираемся на подходы сотрудников лаборатории и комплекс диагностических методик, позволяющих осуществлять постоянный мониторинг качества условий жизнедеятельности ребенка в ДОЛ. Образовательная и воспитательная среда ДОЛ рассматривается как психолого-педагогическая реальность, характеризующаяся специально организованными условиями для формирования личности и имеющимися возможностями для развития ребенка, включенными в социальное и предметно-пространственное окружение ДОЛ. Психологическая безопасность образовательной среды определяется как состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении и создающее референтную значимость среды, что обеспечивает психологическую защищенность ее участников (Баева И. А.).

Психологическая безопасность среды в контексте реализуемой нами концепции «Волонтеры здоровой России» связана с понятием здоровья, как гармонии физического, духовно-нравственного, социально-психологического развития личности. На наш взгляд, психологическая безопасность образовательной среды является важнейшим условием, влияющим на объективные и субъективные показатели всех уровней здоровья. Исследование психологической безопасности образовательной среды также способствует выполнению задач программы, связанных с обеспечением психолого-педагогического сопровождения волонтерско-добровольческой деятельности педагогов и детей, и анализу эффективности форм и методов волонтерской деятельности в условиях ДОЛ.

В 2009 году в «Олимпийце» завершилась работа в рамках комплексной программы формирования социальной безопасности подростков «Раз-

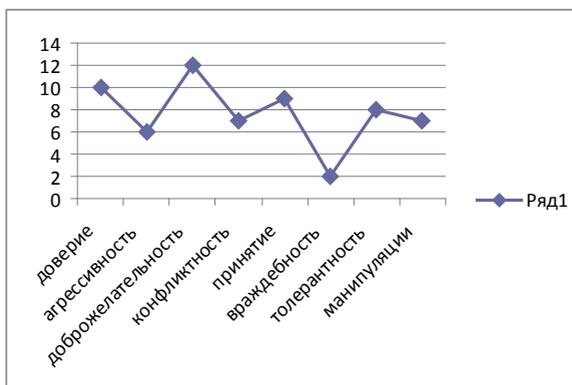
витие ответственности детей и подростков за здоровый образ и спортивный стиль жизни». В своей работе мы учитываем результаты, полученные на предыдущем этапе исследовательской деятельности: создан банк методических и диагностических материалов, отвечающий целям программы 2006–2009 г. В настоящее время мы находимся на первом исследовательско-аналитическом этапе реализации комплексной программы «Волонтеры здоровой России», запланированной на 2010–2011 г., предполагающем поиск методологических оснований и базы методического инструментария, обеспечивающей достижение поставленных целей.

В 2010 г. во время первой летней смены нами были апробированы методы экспресс-диагностики, разработанные на базе научно-исследовательской лаборатории «Психологическая безопасность в образовании». Полученные результаты позволили изучить такие критерии психологической безопасности среды в условиях образовательного учреждения, как качество межличностных отношений, уровень психологической защищенности, психологический комфорт и удовлетворенность образовательной средой. Очевидно, что знание динамики данных показателей необходимо для оценки эффективности деятельности администрации и педагогического коллектива детского оздоровительного лагеря, психологической службы сопровождения. Кроме того, методика «Качество межличностных отношений в среде в ДОЛ» позволила нам обнаружить уровень развития таких личностных свойств, как доверие, доброжелательность, принятие, толерантность, которые, как нам представляется, определяют склонность к волонтерской деятельности. Показатели агрессивности, конфликтности, враждебности и манипулятивного отношения выявляют уровень негативного отношения к среде ДОЛ и одновременно демонстрируют «слабые зоны» в личности будущего волонтера.

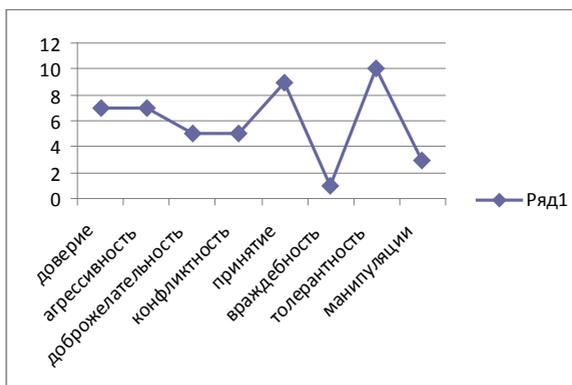
Опросник «Качество межличностных отношений в среде ДОЛ» (вариант № 1 для подростков и вариант № 2 для педагогов) включает 8 шкал: шкала доверия, шкала агрессивности, шкала доброжелательности, шкала конфликтности, шкала принятия, шкала враждебности, шкала толерантности, шкала манипулятивного отношения (Ковров В. В., Кожухарь Г. С.). По каждой шкале вычисляется выраженность отношения к взрослым, участвующим в воспитательном процессе ДОЛ, и отношения к детям.

Опросник «Психологическая защищенность подростка в среде ДОЛ» (вариант № 3 для подростков и вариант № 4 для педагогов) включает 3 шкалы: психологическая защищенность, проявляющаяся во взаимодействии с взрослыми и ребятами своего отряда; психологическая комфортность; психологическая удовлетворенность образовательной средой (Ковров В. В., Кожухарь Г. С.).

Первоначально методика «Качество межличностных отношений в среде ДОЛ» («КМЛО в среде ДОЛ») была апробирована на участниках педагогического отряда «Олимп» на 1 смене лета 2010 года (14 участников). Мы получили как индивидуальные профили каждого участника, так и составили групповую характеристику отряда в целом.



Индивидуальный профиль респондента №1
(отношения «взрослый-взрослый»)



Индивидуальный профиль респондента №1
(отношения «взрослый-ребенок»)

Характеризуя группу, следует отметить преобладание высоких показателей позитивного отношения в системе межличностного взаимодействия как устойчивую групповую особенность отряда «Олимп»: у 57 % участников ярко выражены доверие, доброжелательность, принятие и толерантность и у 50 % низкие показатели по шкале «враждебность». Показатели уровня негативного отношения к среде и осуществляемой деятельности преимущественно находятся на среднем уровне. Это позволяет сделать выводы о комфортном самоощущении и высоком уровне переживания психологической безопасности в пространстве ДОЛ в целом. Однако результаты показывают, что предпочтительной сферой отношений по всем перечисленным параметрам является сфера отношений на уровне «взрослый-взрослый», что может являться возрастной потребностью в общении со сверстниками в юно-

пешком возрасте вожатых. На наш взгляд, это отражает проблему профессионального самоощущения, становления педагогических ориентаций и умения сочетать личный и профессиональный интересы. Наличие данных проблем подтверждают показатели среднего уровня агрессивности и конфликтности у 86 % вожатых, а также склонности к манипулятивным отношениям у 93 % вожатых. По полученным данным, в подавляющем большинстве случаев агрессивность и манипулятивные отношения регистрируются респондентами во взаимодействии с детьми (соответственно у 93 % и 43 % участников педагогического отряда). Конфликтность чаще всего переживается в отношениях на уровне «взрослый-взрослый» у 78 % участников.

«КМЛЮ в среде ДОЛ»

Уровни отношений в педагогическом отряде 2010-2011 год

| Уровень: | высокий | | средний | | низкий | |
|---------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | 2010 г. | 2011 г. | 2010 г. | 2011 г. | 2010 г. | 2011 г. |
| Отношения: | | | | | | |
| Доверие | 57 % | 32 % | 43 % | 68 % | 0 % | 0 % |
| Агрессивность | 14 % | 0 % | 86 % | 68 % | 0 % | 32 % |
| Доброжелательность | 57 % | 62 % | 43 % | 32 % | 0 % | 6 % |
| Конфликтность | 7 % | 6 % | 86 % | 82 % | 7 % | 12 % |
| Принятие | 57 % | 50 % | 43 % | 50 % | 0 % | 0 % |
| Враждебность | 14 % | 0 % | 36 % | 32 % | 50 % | 68 % |
| Толерантность | 57 % | 44 % | 29 % | 56 % | 14 % | 0 % |
| Манипулятивные отношения | 0 % | 0 % | 93 % | 56 % | 7 % | 44 % |

В 2011 году исследование качества межличностных отношений в среде ДОЛ в педагогическом отряде «Олимп» показало, что позитивное отношение к образовательной среде ДОЛ также преобладает: уровень принятия зарегистрирован на высоком уровне у 50 % участников, уровень доброжелательного отношения – у 62 %, стабильный средний уровень толерантности – у 56 % и доверия – у 68 % участников. Сравнительный анализ показал ряд положительных тенденций, основной из которых является смещение акцентов в сфере профессиональных отношений: если уровень доверия первоначально был зарегистрирован в 100 % случаев в отношениях «взрослый-взрослый», то повторный мониторинг показал 50 % доверительного отношения, направленного на сферу «взрослый-взрослый», 25 % – однозначно направленных на отношения «взрослый-ребенок» и 25 % – равных показателей. Если в 2010 году доброжелательность как особенность общения также была первоначально направлена на отношения «взрослый-взрослый» в 100 % случаев, то в 2011 году 62 % доброжелательного отношения направлено на сферу взаимодействия «взрослый-взрослый» и 38 % – на сферу «взрослый-ребенок». Значительно увеличились показатели шкалы «принятия» в сфере общения педагогов с детьми: в 2010 г. – 35 %; в 2011 г. – 69 %. Уровень толерантности в отношениях с детьми также повысился с

28 % в 2010 г. до 37 % в 2011 г. Положительной тенденцией является отсутствие таких высоких показателей негативного отношения к воспитательной и образовательной среде ДОЛ, как агрессивность, враждебность, манипулятивное поведение. Высокие показатели конфликтности незначительно уменьшились – с 7 % в 2010 г. до 6 % в 2011 г. Если первоначально уровень агрессивности, направленной на отношения «взрослый–ребенок» преимущественно переживался 93 % участников педагогического коллектива, то повторный мониторинг показал – 37 %. При этом показатели враждебности не изменились, а количество участников педагогического отряда, использующих манипулятивное отношение по отношению к детям возросло (с 35 % до 44 %). Заметим, что в интерпретации результатов указано, что характеристикой личности, использующей манипулятивные отношения, является умение оценить рационально ситуацию, действовать спокойно и уверенно, используя других людей для достижения целей, которые скрывает и маскирует.

На наш взгляд, такая в целом позитивная динамика направленности на взаимодействие с детьми обусловлена факторами, одним из которых является реализация обновленной программы школы вожатского мастерства «Олимпийский вожатский пьедестал». Данная программа ориентирована на формирование у вожатых идей здорового образа жизни, формирование общественно значимых мотивов, актуализацию личностных качеств волонтера, участие в волонтерской деятельности в области физической культуры и спорта. В целом качества личности, необходимые для волонтерской и педагогической деятельности развиты у большинства участников педагогического отряда.

Исследование качества межличностных отношений в образовательной среде у подростков было проведено вначале 2 смены 2011 года среди подростков 13–15 лет в спортивных и неспортивных отрядах (общее количество 71 человек). Результаты представлены в таблицах и диаграмме.

«КМЛО в среде ДОЛ»

Подростки из «неспортивных» отрядов, 36 человек

| Уровень: | высокий | | средний | | низкий | |
|---------------------------------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|
| | дети–взрослые | дети–дети | дети–взрослые | дети–дети | дети–взрослые | дети–дети |
| Доверие | 29 | 10 | 7 | 22 | 0 | 4 |
| Агрессивность | 0 | 7 | 25 | 24 | 11 | 5 |
| Доброжелательность | 25 | 10 | 11 | 21 | 0 | 5 |
| Конфликтность | 1 | 4 | 25 | 26 | 10 | 6 |
| Принятие | 1 | 0 | 34 | 19 | 1 | 17 |
| Враждебность | 0 | 11 | 13 | 18 | 23 | 7 |
| Толерантность | 19 | 20 | 15 | 15 | 2 | 1 |
| Манипулятивные отношения | 1 | 2 | 25 | 21 | 10 | 13 |

Данные показывают, что в неспортивных отрядах на момент проведения диагностики высок уровень доверия и доброжелательности в сфере

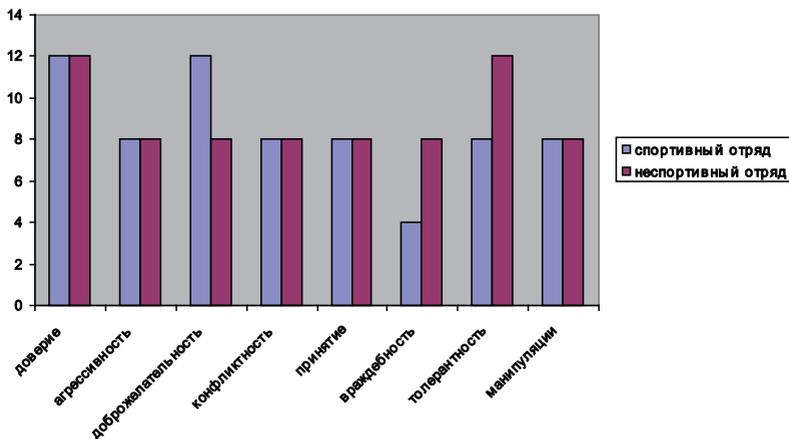
«ребенок–взрослый», а так же у большинства подростков низкий уровень враждебности, направленной на сферу отношений «ребенок–взрослый». Это дает основание для выводов о «кредите доверия», авторитете педагогов и вожатых у детей уже на начальном этапе совместной жизнедеятельности. Следует отметить также высокий уровень толерантности к сверстникам, что в целом позволяет сделать положительный прогноз об удовлетворенности подростков средой в лагере. Это подтверждают низкие показатели агрессивности, конфликтности и манипулятивных отношений. Однако наблюдается средний уровень принятия, при этом направленный большей частью на сферу отношений со взрослыми, что показывает необходимость оптимизации отношений с целью повышения уровня принятия, снижения уровня агрессивности и манипулятивных отношений в среде сверстников.

**«КМЛЮ в среде ДОЛ»
Подростки из спортивных отрядов, 35 человек**

| Уровень: | высокий | | средний | | низкий | |
|-------------------------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|
| Отношения: | дети– взрослые | дети– дети | дети– взрослые | дети– дети | дети– взрослые | дети– дети |
| Доверие | 23 | 17 | 12 | 14 | 0 | 4 |
| Агрессивность | 0 | 8 | 22 | 22 | 13 | 5 |
| Доброжелательность | 23 | 20 | 12 | 11 | 0 | 5 |
| Конфликтность | 4 | 5 | 27 | 26 | 4 | 4 |
| Принятие | 0 | 3 | 33 | 14 | 3 | 18 |
| Враждебность | 2 | 8 | 18 | 18 | 15 | 9 |
| Толерантность | 14 | 20 | 16 | 11 | 5 | 4 |
| Манипулятивные отношения | 0 | 0 | 17 | 14 | 18 | 21 |

В спортивных отрядах также преобладают высокие значения доверия и доброжелательности, направленной на сферу общения со взрослыми, однако разница коэффициентов «дети–взрослые» и «дети–дети» не так велика, что говорит о более комфортных отношениях в среде сверстников. Подтверждением этому выводу служит показатель низкого уровня манипулятивных отношений в сфере отношений со сверстниками. Это, на наш взгляд, связано со спецификой спортивных отрядов, представляющих командные виды спорта и уже прошедших стадии сплочения, или тренирующихся в уже знакомом коллективе у одного тренера-педагога. Однако, примечательно преобладание среднего уровня агрессивности, конфликтности, враждебности и принятия, направленных на сферу отношений «ребенок–взрослый», что также может являться показателем противоречивых тенденций. Одной из них, по нашим наблюдениям и беседам с детьми и педагогами-тренерами, является большой объем физических нагрузок и ежедневные тренировки в любом виде спорта, что не всегда оправдывает ожидания детей о проведении каникулярного времени. Другой причи-

ной противоречия могут быть сложности в создании партнерских отношений между тренером-педагогом и вожатым отряда, в связи с неодинаковыми представлениями и целями взрослых. Это может приводить к некоторой «дезориентации» у подростков относительно авторитета, доверия и готовности идти навстречу в общении со взрослыми.



Сравнительный анализ результатов спортивных и неспортивных отрядов обнаружил ряд общих показателей: на высоком уровне у большинства детей находятся показатели доверия, на среднем уровне – агрессивность, конфликтность, принятие и манипулятивные отношения.

Дифференцирующие показатели получены по параметрам «доброжелательность» – на высоком уровне у спортивных отрядов и на среднем – у неспортивных; «враждебность» – на низком уровне у спортивных отрядов и на среднем – у неспортивных; «толерантность» на среднем уровне у спортивных отрядов и на высоком – у неспортивных. Это позволяет охарактеризовать спортивные отряды как более сплоченные уже на начальном этапе смены, при этом уровень толерантности выше в неспортивном отряде.

Следующим этапом исследования являлось изучение удовлетворенности образовательной и воспитательной средой в лагере на основе данных, полученных по результатам опросника «Психологическая защищенность подростка в среде ДОЛ».

Личность, оценочно взаимодействуя со средой, формирует свою значимую систему отношений, собственную референтную сферу, определяя положительные и отрицательные референты, позволяющие достаточно адекватно реализовать себя в процессе жизнедеятельности. Удовлетворенность образовательной средой влияет на принятие решения о «переносе» видов деятельности (вожатыми, детьми, администрацией) в другие среды образовательного пространства.

В исследовании психологической безопасности образовательной среды (опросник «Психологическая защищённость подростка в среде ДОЛ») приняли участие 34 подростка из спортивных и 33 из неспортивных отрядов, 2 смена 2011 года.

«Психологическая защищённость подростка в среде ДОЛ», 67 человек

| уровень: | высокий | | средний | | низкий | |
|--|-----------------|------------------|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
| | спортив. отряды | неспортив.отряды | спортивные отряды | неспортивные отряды | спортивные отряды | неспортивные отряды |
| Психологическая защищенность | 71 % | 64 % | 29 % | 36 % | 0 % | 0 % |
| Психологический комфорт | 74 % | 67 % | 23 % | 30 % | 3 % | 3 % |
| Психологическая удовлетворенность образовательной средой | 63 % | 73 % | 37 % | 27 % | 0 % | 0 % |

В таблице представлены результаты, отражающие субъективные переживания психологической защищенности в пространстве лагеря. Показательно преобладание у большинства детей, как в спортивных, так и в неспортивных отрядах высокого уровня оценок психологической защищенности, психологического комфорта и психологической удовлетворенности образовательной средой. Примечателен тот факт, что психологическая защищенность и психологический комфорт переживается чаще детьми из спортивных отрядов, а психологическая удовлетворенность средой – детьми из неспортивных отрядов. На наш взгляд, это отражает специфику сложившегося за пределами лагеря коллектива, а также является показателем авторитета и доверия к тренеру-педагогу. Однако уровень физических нагрузок и зачастую отсутствие возможности участвовать во всех культурно-досуговых мероприятиях в связи с интенсивным тренировочным процессом приводит к тому, что дети не всегда имеют возможность реализоваться во всех предлагаемых программах. Это способствует снижению удовлетворенности образовательной средой. Следует также отметить, что низко оценили психологический комфорт только 3 % от общего количества детей, как в спортивных, так и в неспортивных отрядах.

Положительной тенденцией так же является отсутствие низкого оценивания психологической защищенности и психологической удовлетворенности образовательной средой как у детей из спортивных, так и из неспортивных отрядов.

Результатом нашего исследования на данном этапе является выявление в целом высокого уровня психологической безопасности в ДСОСЛ КД «Олимпиец». Как в вожатском отряде, так и среди подростков большинство участ-

ников и исследования удовлетворены уровнем личностно-доверительного общения, переживанием психологической защищенности в лагере. Исследование позволило обнаружить высокий уровень развития таких личностных свойств, как доверие и доброжелательность у подростков спортивных и неспортивных отрядов, что показывает, как нам представляется, определенный уровень готовности к волонтерской деятельности. Однако в перспективе нами запланированы разработка мероприятий по изучению условий повышения таких качеств как толерантность и принятие.

Это обеспечивается рядом условий, среди которых особо следует отметить подготовку вожатского отряда к педагогической деятельности в лагере, а также содержательное наполнение смен на основе концепции деятельности «Волонтеры здоровой России».

Наше исследование показало необходимость изучения специфики психологических характеристик у детей как спортивных, так и неспортивных отрядов. Нами выявлен ряд «проблемных зон», связанных с «напарничеством» тренеров-педагогов и вожатых, что обуславливает необходимость разрабатывать формы совместной деятельности работы с тренерами, повышения мотивации к совместной деятельности для достижения максимального результата в реализации личностного потенциала детей всех категорий.

Литература

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании. – СПб., 2002.
2. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии: Научно-методические материалы / Под ред. проф. И. А. Баевой. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.
3. *Ковров В. В., Кожухарь Г. С.* Диагностика безопасности образовательной среды в процессе психологического сопровождения ребёнка «Психология и жизнь. Традиции культурно-исторической психологии и современная психология детства». сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. И. Танка; редкол.: Л. А. Пергаменщик, Л. Н. Рожина, Т. И. Гаврилко и др.; отв. ред. Л. А. Пергаменщик. – Минск: БГПУ, 2010. – С. 127–139.

Социально-психологические аспекты деятельности психолога в Центре «Доверие» как одной из составляющих решения проблемы психологической безопасности образовательной среды

Чурилова И. Н.

Роль семьи в обществе несравнима по своей силе, ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье формируется и развивается личность человека, происходит овладение социальными ролями, необходимыми для его безболезненной адаптации в обществе.

Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни. Семья является важ-

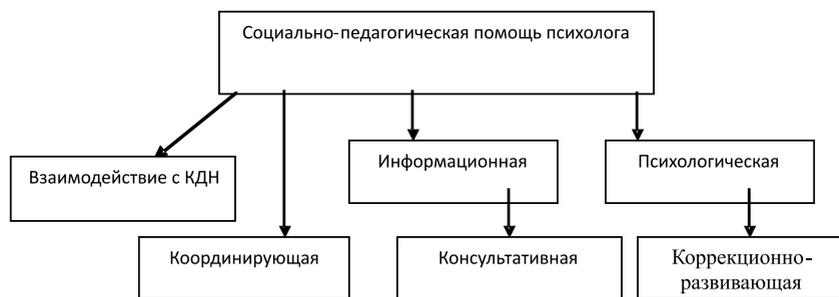
нейшим звеном многогранного процесса формирования личности ребенка. Именно семья должна служить проводником включения человека в сложный и противоречивый окружающий мир. Семья способствует не только формированию личности, но и самоутверждению человека, стимулирует его социальную, творческую активность, раскрывает индивидуальность.

Педагоги-психологи Центра «Доверие» сталкиваются в своей работе с различными семьями, в том числе и неблагополучными: семьи, где ребенок живет в конфликтах с родителями; родителями, злоупотребляющими психоактивными веществами. Не редки случаи отсутствия родителей, и ребенок воспитывается у бабушки или родственников. Достаточно часто встречается отсутствие контактов между членами семьи, формальное отношение к ребенку, когда родители отвергают любовь ребенка или «спекулируют» любовью к нему в своих отношениях. Современные условия добавили ещё и безработицу родителей.

Чаще всего именно в таких семьях у ребенка наблюдаются отклонения в поведении.

Основная работа с такими семьями ведется педагогом-психологом в рамках социально-педагогического сопровождения семьи. Объектом воздействия могут быть как ребенок в семье, взрослые члены семьи так и сама семья в целом, как коллектив.

В данной таблице отражены все аспекты деятельности психолога, выступающего в роли социального педагога в Центре «Доверие»:



Информационная составляющая включает в себя разработку информационных материалов. В рамках просветительской работы разрабатываются и предлагаются материалы просветительского и информационного характера, доступные для ознакомления всем посетителям Центра «Доверие», в первую очередь адресованные родителям детей, которые посещают наш Центр. Также эти материалы размещаются на сайте Центра, где с ними могут ознакомиться все интересующиеся данными вопросами. Материалы посвящены особенностям взаимодействия «родитель – ребенок», возрастнопсихологическим особенностям, а также развитию и обучению детей. Содержание материалов регулярно обновляется сотрудниками Центра.

К наиболее типичным ошибкам в воспитании, на наш взгляд, относятся: недостаточное представление о целях, методах, задачах воспитания; отсут-

стве единых требований в воспитании со стороны всех членов семьи; слепая любовь к ребенку; чрезмерная строгость; перекладывание забот о воспитании на образовательные учреждения; ссоры родителей; отсутствие педагогического такта во взаимоотношениях с детьми; применение жестоких физических наказаний и др.

Поэтому социально-педагогическая деятельность психолога ЦПМСС «Доверие» предусматривает проведение широкого просвещения родителей по интересующим темам.

Вот некоторые из них:

- «Заповеди родительства»;
- «Играйте вместе»;
- «Тревога и здоровье ребенка»; «Тревожный ребенок в школе»;
- «Общение с ребенком в семье»; «Влияние семьи на развитие ребенка»;
- «Семь правил взаимоотношений с ребенком»;
- «Страх и виды тревожности»;
- «Феномен аутизма»;
- «Взаимоотношения между маленькими братьями и сестрами»;
- «Диагностика состояний в дисфункциональной семье».

В нашем Центре ведется консультирование родителей по системе «вопрос – ответ» наши специалисты отвечают родителям на все интересующие их вопросы в письменной форме. Таким же образом организовано «интернет – консультирование».

Координирующая: изучение семьи и направление к необходимому специалисту, взаимодействие со школьными психологами.

Готовится и предоставляется информация по таким вопросам как: координаты учебных, лечебных и оздоровительных учреждений соответствующих потребностям ребенка. Семьи получают информацию о других службах и организациях, учреждениях досуга, обучения, лечения.

Психологическая составляющая включает в себя два компонента: консультативный и коррекционно-развивающий. Регулярно проводятся индивидуальные беседы с родителями по различным вопросам, касающимся воспитания детей и внутрисемейных отношений.

Также, в рамках помощи детям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, ведется курирование данной категории детей в Центре, где эти проблемы обсуждаются на внутреннем консилиуме.

Взаимодействие с КДН: неотъемлемой частью работы является взаимодействие с Комиссией по делам несовершеннолетних.

Специалист Центра «Доверие» является связующим звеном и осуществляет контроль над неблагополучными семьями, которые поступили к нам по направлениям, рекомендациям КДН.

На заседаниях рассматриваются проблемы таких семей, где родители халатно относятся к воспитанию своих детей (алкоголезависимые семьи; семьи, где занимаются рукоприкладством и пр.). Реже прослеживаются слу-

чаи агрессии несовершеннолетних (драки в школах, хулиганства на улицах и др.). Часто на повестке дня оказываются проблемы распития алкогольных напитков в общественных местах несовершеннолетними подростками.

Изложенное выше показывает, что социально-педагогическая деятельность психолога в Центре «Доверие» – многосторонняя и ответственная. Она связана с решением социально – психолого – педагогических проблем детей, подростков, молодежи. Огромную роль в этой работе играет просветительская деятельность, от успешной организации которой зависит эффект психологического сопровождения в целом.

Литература

1. Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. – М., 2001.
2. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования, под ред. Е. Г. Силяевой. – М., 2002.
3. Шнейдер Л. Б., Вольнова Г. В., Зыкова М. Н. Психологическое консультирование». – М., 2002.
4. Штинова Г. Н., Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. Социальная педагогика. – М., 2008.

Роль способности к эмоциональному познанию в профилактике проблемных состояний у студентов педагогического колледжа

Шабанова Т. Л.

Одной из приоритетных задач повышения психологической безопасности современного образования является формирование, как у детей, так и у педагогов «культуры достоинства» (А. Г. Асмолов). Это качество предполагает отношение к себе как ценности и уважение при этом прав и свободы других людей и признание их самоценности. Одним из важных внутренних условий становления гуманистически ориентированной личности является внимательное и понимающее отношение к своим и чужим переживаниям – качество, определяемое учеными-психологами как *способность к эмоциональному познанию*. Несмотря на то, что этот феномен является новой предметной областью психологических исследований, он вызывает повышенный интерес специалистов. В семантическое пространство этого понятия современные исследователи включают также синонимичные термины «эмоциональный интеллект», «эмоциональное мышление», «эмоциональная компетентность», утверждая, что эмоции представляют собой особый вид знания (Д. Гоулман, Д. Равен, Р. Стернберг, Дж. Мейер, П. Сэловей; И. Н. Андреева, Е. В. Либина, Д. В. Люсин, М. А. Манойлова, Д. В. Ушаков и др.). Способность к эмоциональному познанию является показателем общего эмоционального развития личности, завершение становления которого происходит именно в студенческом возрасте. Как известно, именно эмоции определяют качество жизни, удовлетворённость от общения с окружающими, успеш-

ность в деятельности, состояние физического и психологического здоровья. Молодой человек будет либо с интересом реагировать на новизну и с благоговением относиться к жизни и её неожиданностям, стремиться к личностному и профессиональному росту. Или, напротив, жизненные трудности будут содействовать закреплению незрелой идентичности, оформлению образа Я как «неудачника» и тогда он будет чувствовать себя беспомощным, неуспешным, направляя все силы не на личностный рост, а на самосохранение и самозащиту. Поэтому необходимо в период обучения уделять внимание эмоциональному воспитанию студентов в соответствии с требованиями будущей деятельности и проектированием адекватного профессионального саморазвития. Особенно важно развивать способность к эмоциональному познанию у будущих педагогов, профессия которых характеризуется повышенной нагрузкой общения, постоянной необходимостью включаться в мир переживаний других людей, непредсказуемостью и неопределенностью возникающих профессиональных ситуаций. Осознание своих и чужих эмоций и причин их возникновения позволяет эффективно управлять ими. В противном случае неотрагированные проблемные эмоции: страх, гнев, раздражение, – имеют свойство накапливаться и приводят к различным эмоциональным вредностям, проявлением которых являются авторитарные установки в воспитании. Партнерство с ребенком как личностью вытесняется потребностью главенства над ним. Авторитарное сознание придает воспитанию характер психологического насилия. Критичность, нетерпимость к недостаткам, недоверие, игнорирование потребностей ребенка, лишение его самостоятельности и свободы выбора нередко приводит к протесту и ответной агрессивности у детей. Сложившаяся ситуация создает дополнительный стресс у педагогов, приводя к профессиональной неудовлетворенности и эмоциональному выгоранию, замыкая круг проблем. В связи с этим развитие способности к эмоциональному познанию как способу профилактики агрессивности у будущих педагогов является важным условием предотвращения в образовании насилия над детьми и эмоциональным вредностям у самих специалистов.

В выполненном под нашим руководством в рамках дипломной работы исследовании А. А. Хабаровой изучалась взаимосвязь способности к эмоциональному познанию и особенностей проявления агрессии у студенток педагогического колледжа – будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. В нем принимали участие 39 девушек, в возрасте от 17 до 18 – студенток второго курса дневной формы обучения. Были использованы следующие психодиагностические методики: методика измерения эмоционального интеллекта Н.Холла и личностный опросник показателей и форм агрессии А.Басса и А.Дарки. Корреляционный анализ осуществлялся с помощью метода ранговой корреляции Ч. Спирмена в компьютерной программе для статистической обработки данных – SPSS 17.

Результаты исследования показали, что лишь у 3 % студенток способность к эмоциональному познанию высоко развита, 59 % демонстрируют средние значения, а у 38 % выявлены низкие показатели.

Изучение составляющих способности к эмоциональному познанию выявило, что у студенток основные показатели эмоциональной осведомленности, самомотивации, эмпатии и распознания эмоций других людей находятся в диапазоне средних значений. Способность к управлению своими эмоциям находится на крайне низком уровне.

Неспособность к эмоциональному познанию обуславливает специфику проявления агрессивности у будущих педагогов. Проведенное нами исследование показало распространенность у девушек скрытой, вытесненной агрессии, проявляющейся в недружелюбном отношении к себе и окружающим людям, готовности к негативным оценкам. Они склонны постоянно приписывать другим недоброжелательность и дурные намерения. Такая личность занимает негативную позицию по отношению к окружающим, не вступая в прямой конфликт, но «внутри себя» испытывая враждебное отношение к людям. Студентки склонны к таким враждебным реакциям как зависть, злорадование, подозрительность, обидчивость, самообвинение. По мнению представителей неофрейдистского направления в психологии (Салливена Г., Хорни К. и др.), причиной враждебности является невротическая «базальная тревога» и страх перед потенциальной опасностью окружающего мира, создающие у личности ощущение одиночества и беспомощности. В будущем такой педагог будет транслировать детям свои страхи и опасения и препятствовать формированию у них открытости, доверия и образа мира как предсказуемого и организованного.

Выполненный нами корреляционный анализ показателей способности к эмоциональному познанию и агрессивности выявил наличие значимых связей. Существует обратная связь между обидчивостью и самомотивацией ($r_s = -0,48$ ($p \leq 0,01$)). Это означает, что самомотивация, как способность произвольно управлять своими эмоциями и самостоятельно мотивировать себя, способствует избавлению от чувства обиды. Наряду с этим была также получена обратная связь обидчивости и распознавания эмоций других людей ($r_s = -0,40$ ($p \leq 0,05$)). Вероятно, с увеличением способности распознавать и чувствовать эмоции других людей у студенток одновременно снижается чувство обиды. Также получена обратная связь обиды и интегрального уровня способности к эмоциональному познанию ($r_s = -0,43$ ($p \leq 0,01$)). Исходя из этого, можно предположить, что чем выше способность человека чувствовать и понимать свои эмоции и эмоциональные состояния другого человека, тем ниже у него чувство обиды. Таким образом, студенты с высокой способностью к эмоциональному познанию менее агрессивны и в целом реже переживают чувство обиды. Кроме того получена обратная связь враждебности и самомотивации ($r_s = -0,32$ ($p \leq 0,05$)). Полученные результаты дают основание утверждать, что чем выше у человека способность к контролированию своих эмоций, тем он менее враждебен по отношению к себе и окружающим людям.

Выявленные проблема недостаточно развитой способности к эмоциональному познанию и как следствие высокой скрытой неосознанной агрес-

сии позволяют сформулировать задачи целенаправленного эмоционального развития будущих педагогов. Необходима продуманная система работы, направленная на развитие рефлексии эмоциональных состояний; способов адекватного эмоционального самовыражения, эффективного преобразования негативных переживаний в конструктивные эмоциональные состояния. Поэтому формирование способности к эмоциональному познанию сегодня является приоритетным направлением психологического сопровождения образовательного процесса в профессиональном обучении. Программы осуществляемых нами на протяжении последних лет курсов по выбору для студентов-будущих педагогов «Тревожность и способы ее регуляции», «Профессиональный стресс» специально посвящены проблеме эмоций и возможностей управления ими. Они включает в себя *аксиологический, теоретический и практический компоненты*. Обсуждая со студентами значение эмоциональных переживаний в жизни человека, используя данные философских, медицинских, физиологических и психологических исследований, мы пытаемся изменить у них ценностное отношение к эмоциям, сформировать мотивацию к рефлексии своего эмоционального опыта. Материал лекций направлен на расширение знаний о феномене эмоций, об эмоциональных аспектах педагогического процесса, способах регуляции эмоциональных состояний, особенностях эмоциональной жизни в студенческом возрасте и др. Студенты выполняют диагностические и исследовательские задания, направленные на выявление и интерпретацию эмоциональных проявлений. Обучаются разнообразным технологиям регуляции собственных эмоциональных состояний, установления эмоционального контакта с детской аудиторией и влияния на эмоциональный фон педагогического взаимодействия. Результатом нашей работы всегда является живой эмоциональный отклик и интерес студенческой аудитории к обсуждаемым проблемам, многочисленные вопросы. У многих студентов возникает потребность в индивидуальных психологических консультациях и стремление продолжать самообучение. Систематическое осуществление такой психологической работы со студентами направлено на формирование у них способности к эмоциональному познанию с целью профилактики проблемных эмоциональных состояний и обеспечения эффективного личностного и профессионального развития в современных образовательных условиях.

Литература

1. *Асмолов А. Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. – № 1. – С. 65–86.
2. *Берковиц Л.* Что такое агрессия? // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и М. В. Фаликман. – М.: ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – С. 358–377.
3. *Изард К. Э.* Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2002.
4. *Ольшанникова А. Е.* Эмоции и воспитание. М., 1983.

5. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
6. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. – М.: «Прогресс» – «Универс», 1993.

Напряженная образовательная среда как объект эмпирического изучения

Шахматова О. Н.

Для профессионального становления личности студента существенное значение имеет образовательная среда, которая создается в колледже, вузе. Если в образовательной среде личность не находит условий для удовлетворения значимых потребностей в личностно-договорительном общении, уважении, самоуважении и др., то как следствие начинает проявляться негативное отношение к образовательному учреждению, деструктивное поведение, нарушение психического и физического здоровья, что является основой формирования напряженной образовательной среды.

Психологически напряженная образовательная среда – это такая образовательная среда, которая определяет поведение учащихся и педагогов и характер их межличностных отношений, характеризующихся неприятными субъективными ощущениями, а также неблагоприятными психологическими сдвигами, которые способствуют нарушению целостности функционирования образовательного процесса. В настоящее время является актуальной проблема изучения психологической напряженности образовательной среды, ее причин и следствий, закономерностей возникновения, протекания и преодоления, способов прогнозирования и профилактики.

Начало учебы в профессиональном учебном заведении – этап адаптации к новой ситуации развития и ведущей деятельности при неблагоприятных условиях протекает болезненно и может затянуться. Соответственно, такие характеристики учебного заведения, как особенности организации обучения, эмоционально-информационная нагрузка могут являться факторами опасностей и рисков в образовательной среде. Внутренними факторами риска могут выступать такие психологические характеристики, как неадекватный выбор профессии, отсутствие нужного уровня мотивации, низкий уровень интеллектуального развития и обучаемости и др.

Напряженность образовательной среды может иметь объективный, субъективный и ситуативный характер. Объективный фактор напряженности образовательной среды обычно обусловлен особенностями, типом и спецификой образовательного учреждения. В. И. Панов предполагает, что субъективная напряженность образовательной среды обусловлена индивидуально-типологическими, физиологическими, психологическими и социальными особенностями индивида, несформированностью психологических струк-

тур, соответствующих данному возрастному периоду развития и необходимых для выполнения требуемых учебных действий [1, с. 86]. Ситуативный характер напряженности образовательной среды может быть обусловлен видом образовательной технологии, которая задает определенный тип взаимодействия учащихся с образовательной средой и тем самым определяет характер учебной ситуации и соответствующий тип активности учащихся.

Изучая образовательную среду, мы поставили перед собой цель – выявить особенности формирования психологически напряженной образовательной среды и ее воздействие на индивида в период адаптации к учебно-профессиональной деятельности.

Отсюда появилось предположение, что напряженная образовательная среда, возникающая в период адаптации к учебно-профессиональной деятельности, будет оказывать различное воздействие на психические состояния индивида: с одной стороны, могут возникать негативные психические состояния, повышаться личностная невротизация, с другой – как стимулирование состояний активности, проявление развивающего эффекта.

В изучении особенностей формирования напряженной образовательной среды на базе филиала РГППУ в г. Березовский приняли участие четыре группы студентов первого курса, обучающиеся на базе неполного среднего образования. Две группы студентов (32 и 22 человека) получают специальность «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем», группа 25 студентов – специальность «Менеджмент» и группа 17 студентов – специальность «Косметика и визажное искусство».

В исследовании мы использовали диагностические методики: «Диагностика уровня сформированности совместной педагогически организованной деятельности подростково-юношеской группы» (В. М. Сергеева), определяющая показатель, отражающий специфику позиции обучающихся по отношению к учебно-профессиональной деятельности, ее целям и средствам; «Психологическая безопасность образовательного учреждения» (И. А. Баевой), содержащая показатели: а) референтной значимости образовательной среды; б) удовлетворенной потребности в личностно-доверительном общении; в) защищенности от психологического насилия.

В качестве дополнительных применялись: «Диагностика уровня личностной невротизации» (В. В. Бойко), «Шкала субъективного благополучия», «Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности», «Многофакторный личностный опросник».

В ходе исследования были выделены параметры, характеризующие уровни восприятия студентами образовательной среды и учебно-профессиональной деятельности: а) степень влияния деятельности на межличностные отношения в группе; б) степень участия членов группы в целенаправленной деятельности; в) степень участия членов группы в непосредственном управлении деятельностью; г) характер мотивации деятельности.

Результаты показали, что у большинства студентов первого курса, отсутствует выраженное психологическое напряжение в восприятии образо-

вательной среды (у преобладающего большинства участников исследования (69 %) проявляется позитивное восприятие образовательной среды, у 29 % – нейтральное, 11 % – негативное). Присутствует психологическая защищенность от психологического насилия во взаимодействии с одноклассниками и преподавателями. В процессе работы была выделена подгруппа респондентов с восприятием психологически напряженной образовательной среды. Категория «восприятие» рассматривалась в единстве когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Наиболее благоприятные показатели по всей выборке получены по уровню выраженности поведенческого компонента, наиболее низкие – когнитивного.

Сравнительный анализ характеристик учебных групп показал, что в двух группах отсутствует проявление социально-психологических феноменов, характерных для групп высокого уровня развития, т.е. их участникам присуща заниженная самооценка, малы величины корреляции между деловыми и межличностными статусами членов групп; характерен широкий разброс содержательных показателей мотивации учебно-профессиональной деятельности. У студентов двух других групп уровень показателей психологического климата, сплоченности, эталонности, влияния деятельности на построение межличностных взаимоотношений более выражен и позитивен. Членов этих групп объединяет принципиальное согласие на выполнение деятельности, предложенной педагогами. Следует отметить, что групповая деятельность возникает не в результате отражения общественным мнением группы групповых и индивидуальных потребностей, а задается извне. Полученные данные свидетельствуют о том, что педагогический потенциал двух первых групп можно признать низким, а двух других – средним.

У всех респондентов прослеживается преобладание пассивно исполнительских мотивов. Наряду с мотивами поиска прагматической выгоды выраженным становится интерес к общению в группе. В то же время наиболее характерными чертами поведения участников исследования с восприятием образовательной среды как напряженной являются безынициативность и низкий уровень социальной активности. Исследование показало, что состояниями, выступающими индикаторами восприятия психологически напряженной образовательной среды, являются подавленность, основанная на критическом отношении к себе; агрессия как перенос обвинения за происходящее на других, безразличие. Переживание напряженности образовательной среды коррелирует с такими индивидуально-психологическими характеристиками, как высокая реактивность, повышенная тревожность, эмоциональная лабильность.

В своей работе нам не удалось получить подтверждения того, что психологически напряженная образовательная среда оказывает воздействие на личность в плане проявления ее потенциальных возможностей, следовательно, наша гипотеза о проявлении развивающего эффекта не подтвердилась.

С учетом полученных результатов разработаны психотехнологии реализации возможностей напряженной образовательной среды в развитии личности.

Они ориентированы на формирование и развитие устойчивой работоспособности в учебно-профессиональной деятельности, уверенности в себе, собственных критериев успешности, умения вести себя в трудных ситуациях, адекватной самооценки, реализацию своих возможностей. Особое внимание уделяется осознанию и реализации позитивных возможностей напряженной образовательной среды, мотивирующих и побуждающих личность к развитию.

Литература

1. *Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем: Теория и практика. – СПб.: Питер, 2007.

Экспертиза содержания современной детской прессы в контексте безопасности информационной среды школьника

Шашурина М. А.

Безопасность информационной среды – важное условие нравственно-го здоровья учащихся, их продуктивной самореализации и самоопределения в процессе социализации. Однако сегодня средства массовой информации нередко работают во вред детству и юношеству, поощряя насилие, жестокость и разврат среди молодежи через показ негативных криминальных сюжетов. Почти нигде, кроме Москвы, не приняты акты о защите детей от вредного воздействия СМИ. Отсутствие психолого-педагогической экспертизы фильмов, литературы, прессы, популярных у подростков телепередач приводит к тому, что в информационную среду школьника просачиваются развращающие подростков кинофильмы, мюзиклы, музыкальные клипы. Опасный характер приобретают виртуальные игры, социальные сети и др. Не стоит забывать об информационно-познавательной функции и традиционных настольных игр для детей и подростков. Между тем даже существующая экспертиза детских игрушек действует лишь по запросу и носит рекомендательный характер.

Определенную роль в создании информационной среды современного школьника вносят и печатные издания – детские журналы и газеты. Детская периодика советского периода традиционно являлась средством воспитания подрастающего поколения, поэтому находилась под пристальным вниманием государства. Сегодня, когда издательства «пущены в свободное рыночное плавание», ассортимент, содержание и вид детских журналов претерпели существенные изменения. В конкурентной борьбе с другими СМИ детские журналы приобрели более яркий вид, качественное исполнение иллюстраций, содержание текстов адаптировано под психологические особенности читателя, настроено на «волну» детского восприятия. Вместе с тем, чутко реагируя на спрос населения, формируемый в значительной степени телевидением и рекламой, часть журналов публикует материалы, настраивающие юных читателей на модные, преходящие ценности, связанные с реализацией в основном материальных потребностей и достижением

социального престижа. Так, популярный у старшеклассниц журнал «Маруся» нацелен на постижение азов «женской жизни»: представляются модная одежда, аксессуары, макияж, прически, диеты и вкусные блюда, модное кино и телевидение, литературные «бестселлеры», поп-идолы и т. п. Обсуждаются и первое чувство любви, и общение с парнями. Есть и сокровенный девичий «дневничок», и тут же присутствуют «тесты» на влюбленность и артистизм. Конечно, в возрасте 14–17 лет это занимает наших девушек (потребность в самопознании и принятии другими), однако к чему готовит такая направленность тематики журнала? Где повод задуматься всерьез о будущем? Жизнь женщины рисуется иллюзорно, как сплошное развлечение и самоприукрашивание, как масс-культурная жизнь. Журнал рекомендует не самое полезное развлекательное кино, телепередачи и музыку, и так слишком интенсивно «раскручиваемые» рекламой и СМИ. Критерии жизненного преуспевания выражены в коротких оценочных восклицаниях: «прикольно!» и «клево!». А в качестве материала для расширения культурного кругозора предлагается реклама турпоездов в Турцию. Вызывает сомнение и содержание рубрики «Милый Андрей»: разговор-переписку на сокровенную тему ведет молодой мужчина. Ну а практически все иллюстрации в «Марусе» – сплошная реклама женских товаров.

Публикуя рекламу детских товаров, популярные комиксы, анонс передач ТВ и новинки кинопроката, детские журналы берут на себя роль экспертного навигатора в мире информации. Организуя интерактивные формы информирования школьников, вызывая их на обсуждение и рефлекссию своих публикаций, проводя различного рода рейтинги и конкурсы, обращаясь от имени своих симпатичных персонажей, редакторы журналов добиваются заинтересованного, субъектного отношения детей к материалам журналов, доверия к ним. В таких условиях, с точки зрения психолого-педагогической безопасности становится важным аксиологический контекст публикуемой детской прессой информации. Безоговорочное принятие школьником транслируемых ценностей может привести к превратному пониманию нравственных норм и дезориентировать его в общественной жизни, вплоть до формирования асоциального типа личности.

В качестве примера можно привести иллюстрированное представление иностранного мультфильма «Как стать звездой?» про танцующего и поющего в стиле диско червяка и его окружение (журнал «ГЕОлёнок. Про всё на свете»). Эта аллегория современного пути к славе раскрывает секрет успеха: внешнее обаяние, раскрепощенность, целеустремленность, упорство в борьбе с конкурентами, преданные друзья, талант. Перенос современных социальных установок в сказку – это, по сути, манипуляторский прием быстро вызвать расположение зрителя к герою и безусловное принятие его жизненных ориентиров. Обман, заложенный в сюжет мультфильма, заключается в создании у детей иллюзии легкого достижения успеха и славы. При этом через образ отца-неудачника формируется негативное отно-

шение к трудовому долгу, к повседневной работе – как к каторге, как к устаревшей традиции, как к чему-то грязному и недостойному.

21 декабря 2010 года Государственной Думой был принят Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». Закон направлен на защиту детей и подростков от травмирующего их психику информационного воздействия, а также от информации, способной развить в ребенке порочные наклонности. В Законе также закрепляется понятие «информационная безопасность детей». Это «состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию». Как видим, подчеркивается опасность информации не только для психического, но и нравственного развития ребенка. Вот почему важно организовать изучение информационной среды современного школьника и её педагогическую экспертизу на предмет безопасности.

К информации, причиняющей вред здоровью и развитию детей и поэтому запрещенной для распространения в детской среде, принятым законом отнесена следующая информация:

- 1) побуждающая детей к совершению действий, представляющих угрозу их жизни и (или) здоровью, в том числе к причинению вреда своему здоровью, самоубийству;
- 2) способная вызвать у детей желание употребить наркотические средства, психотропные и (или) одурманивающие вещества, табачные изделия, алкогольную и спиртосодержащую продукцию, пиво и напитки, изготавливаемые на его основе, принять участие в азартных играх, заниматься проституцией, бродяжничеством или попрошайничеством;
- 3) обосновывающая или оправдывающая допустимость насилия и (или) жестокости, либо побуждающая осуществлять насильственные действия по отношению к людям или животным, за исключением случаев, предусмотренных настоящим Федеральным законом;
- 4) отрицающая семейные ценности и формирующая неуважение к родителям и (или) другим членам семьи;
- 5) оправдывающая противоправное поведение;
- 6) содержащая нецензурную брань;
- 7) содержащая информацию порнографического характера.

Перечисленные критерии должны лечь в основу психолого-педагогической экспертизы информационной среды школьника, поскольку недвусмысленно определяют основные опасности для нравственного здоровья общества, держащегося на сохранении базовых общечеловеческих ценностей.

Наше исследование детских газет и журналов показало, что многообразие предлагаемой детям информации в них не всегда благоприятно влияет на их личностное здоровье и требует внимательной коррекции. Рекомендации по такой коррекции мы и стараемся разработать. Важнейшим аспек-

том данной коррекции мы считаем влияние журналов на ценностные ориентации детей.

Условием безопасности информационной среды школьников является удовлетворение их базовых потребностей развития – в познании, в общении со сверстниками, в понимании и принятии взрослыми, в разнообразных видах деятельности, обеспечивающей накопление ими личного нравственно-эмоционального и деятельностно-практического опыта, способствующей развитию и реализации способностей и талантов. В связи с этим, материалы детской прессы призваны сопровождать школьника на этом пути, питая соответствующими мыслями, образами, идеалами и идеями, представляя его вниманию примеры социально позитивных поступков, значимых исторических событий, выдающихся личностей, культурных традиций. Яркое, эмоционально затрагивающее представление такой информации не только удовлетворяет познавательный интерес школьника, но и раскрывает перед ним простор для собственной деятельности. Ведь хорошо известно, что стремление подростка проявить себя, не подкрепленное нравственным чувством и лишенное образа общественного идеала, нередко заводит его на опасный путь асоциального поведения, а затем и преступления.

Анализ содержания материалов детской прессы выявил разную степень их насыщенности общечеловеческими ценностными смыслами. Максимально высокой оценки заслуживают т.н. гуманитарные, литературные журналы для детей: «Путеводная звезда. Школьное чтение», «Детская роман-газета», близок к ним «Кукумбер». Публикуемые на их страницах рассказы, очерки, сказки и другие литературные произведения питают душу юного читателя различными образами социальной жизни, полным спектром сопереживаний героям, оказывающимся в непростых жизненных ситуациях. Многогранность жизни, сложность человеческой судьбы, борьба добра и зла, ложного и настоящего, благородства и пошлости, испытания на верность и стойкость, – всё это предстает перед сознанием юного читателя, расширяя этический кругозор, заставляя задуматься. Важно, что названные журналы тщательно отбирают литературные произведения, созвучные как внутреннему миру детства в его вечном своеобразии, так и актуальным проблемам современной общественной жизни в России, отражающейся в сознании школьников. Пример тому – журнал в журнале «Большая перемена» (в «Путеводной звезде»), постоянно публикующий письма, стихи и прозу детей, публицистику, обращенную к ним, «советы бывалых» и др. Названия рубрик в «Детской роман-газете» свидетельствуют о полноте круга обсуждаемых проблем, о разностороннем воспитательном влиянии журнала на нравственное становление личности школьника. Это – «Имена» и «Путешествие во времени», «Русский музей» и «Рассказы», «Из истории слов» и «Уголок России», «Рождество» и «Лицей», «Школа безопасности» и «Честь имею!», «Зелёный патруль» и «Игротека». Также есть традиционный «Живой уголок», оригинальный раздел «Сказки для детишек, сестрёнок и братишек» и, конечно, «Страничка детского творчества».

Другие журналы в меньшей мере используют воспитательный потенциал художественного слова, однако представляют широкий спектр познавательной-развлекательной информации для детей и их родителей. Стоит отметить наличие экологических рубрик практически у всех издательств. Красота природы, живых организмов, их взаимоотношений и отношение человека к природе достойно представлены на страницах отечественных журналов: «Муравейник», «Юный натуралист», «Весёлые уроки», «Мурзилка», «Клёпа». Причем, наиболее интересны в педагогическом отношении статьи и очерки авторов – профессиональных натуралистов, способных заразить своим увлечением юных читателей через живое описание своих удивительных приключений, одухотворение и очеловечивание природы. Важно, что большая часть информации имеет культурологическую направленность, что расширяет представление школьников о позитивных формах взаимодействия человека с природой.

В то же время вызывают настороженность некоторые материалы детских журналов, издаваемых иностранными компаниями. Так, наряду со статьями о спасении диких и брошенных домашних животных, журнал «National Geographik. Юный путешественник» поместил фотографии собак, наряженных в костюмы для празднования Хеллоуина. Собаки выглядят как куклы-игрушки, их яркие причудливые костюмы скрывают не только факт насилия над животными, но и отвлекают внимание юных читателей журнала от выражения собачьих глаз, в которых – покорность и любовь, готовность вынести все причуды хозяев. Дается совет в нижнем углу страницы: «Эти псы любят носить костюмы, а твоему, может, это не понравится. Ни в коем случае не заставляй его наряжаться, не спросив у него согласия». Но тогда зачем вообще подается такой материал? Налицо обман ребенка-читателя, его нравственная дезориентация.

Конечно, здесь могут возникнуть возражения: не слишком ли много серьёзных требований к развлекательной публицистике? Подчеркнем, речь идет об информационной среде школьника, трофика которой должна быть безопасной для здоровья детей, для полноценного развития их личности. Занимательный досуг за регулярным чтением детских журналов должен на деле превратиться в оздоровительный и культурно облагораживающий вид деятельности школьников, стать для них нормой здорового образа жизни. Живая подача развлекательных публикаций, интересные задания, юмористические истории и стихи способствуют развитию бодрости духа юных читателей, поддержанию их любознательности, оптимистического настроения и весёлого нрава – так необходимых им сил для здорового развития. Большинство современных детских журналов успешно осуществляют эту воспитательную функцию, удовлетворяя познавательные и общекультурные потребности школьников. Но и здесь не стоит занижать требования к качеству игровых заданий, развивающих мышление, логику, память и эстетический вкус детей. Иgraя, дети всё равно учатся, поэтому соблюдение законов

дидактики при формировании журнальных «игротек» остается актуальным с точки зрения безопасности интеллектуального развития.

Комплексный и систематический характер воспитательных воздействий детской периодики на сознание школьников обязывает редакторов внимательно относиться к направленности контекста своих материалов, избегать двусмысленностей и каламбуров, соотносить содержание и форму подачи материалов с возрастными особенностями высшей нервной деятельности детей. А для реализации общепедагогического принципа культуросообразности нашим детским журналам, использующим такие мощные средства воспитания, как литература и изобразительное искусство, следует порекомендовать сосредоточиться на лучших образцах общечеловеческой культуры, прошедших испытание временем и вскормивших не одно поколение граждан, а не следовать в угоду изменчивым модным течениям низкопробной масс-культуры и рекламе, небезопасной в отношении личностного развития школьника.

Психолого-педагогическая технология диалогического общения как средство безопасности образовательной среды

Шемшурин А. А.

В современной период противоречивого развития социума средства массовой информации, расслоение общества и другие факторы создали высокий уровень конфликтности в межличностных отношениях у взрослых и детей. Ребёнок в процессе социализации уходит от усвоения культурных традиций, общечеловеческих ценностей, роста индивидуальности.

Данные проблемы не могли не отразиться на школе, которая особо нуждается сегодня в средствах и путях обеспечения психологической безопасности ребёнка. Институт воспитания требует иной модели отношений учителя и ученика. Современному педагогу важно занять позицию ведущего ребенка к развитию, ведь он нуждается в соучастии и помощи взрослого.

Психологическая безопасность играет важную роль в субъектном развитии ребёнка, позволяя механизмам личностного роста реализовываться в образовательной среде школы. Этический урок мы понимаем как средство обеспечения психологической безопасности. На протяжении своего становления и совершенствования это средство обогатилась в процессе психолого-педагогической практики, этический урок синтезировал разные способы работы с детьми. Исходя из логики содержательного и методического обогащения этического урока, полезно будет рассмотреть его с точки зрения логики построения психологической безопасности образовательной среды школы.

Основным компонентом этического урока является диалог. Методику построения и реализации диалога составляет совокупность приёмов общения, основанных на механизмах обеспечения психологической безопасности, что рассмотрено ниже.

В технологии этического занятия важны рефлексия и эмпатия.

Рефлексия подразумевает субъективное отражение человеком происходящего во вне. Например: «На уроке я узнал, как мне может помочь ваше внимание друг к другу». Рефлексия со стороны педагога и ребенка обязательно должна присутствовать в логике построения психологической безопасности.

Эмпатия – это умение увидеть что-либо глазами другого человека, почувствовать то же самое. Приведём пример эмпатии:

Ребёнок: На прошлый день рождения мне подарили большого плюшевого медвежонка. Я так ему радовалась!

Учитель: Радостно было получить в подарок этого большого плюшевого медвежонка.

Или такой вариант эмпатии:

Учитель: Ты так радовалась, когда на день рождения тебе подарили большого плюшевого медвежонка.

В процессе эмпатии специалисту следует быть конгруэнтным, то есть его поза, мимика, жесты, тон голоса, взгляд должны соответствовать друг другу и речевому высказыванию.

Эмпатия позволяет педагогу деликатно и ненавязчиво обходиться с детскими переживаниями жизненного опыта.

Ученик: Летом, когда я отдыхала на даче, я шла по дороге и увидела маленького беспомощного котёнка, который жалобно мяукал, наверное у него что-то болело.

Учитель: Лена, ты увидела маленького плачущего котёнка на дороге, ему было больно. (Пауза) Что было дальше?

В этих случаях эмпатия – очень подходящий приём. Возможно, что в данной ситуации неправильно было бы сказать так:

Учитель: Молодец, что ты заметила котёнка, потом помогла ему. Ты правильно поступила, многие бы тебя похвалили. Ребята, посмотрите, какой замечательный поступок Лена сделала.

Такая реакция может поставить ребенка в неловкую ситуацию.

Эмпатию можно использовать и во многих других случаях:

Например, когда педагог затрудняется что-то ответить или сказать:

Ученик: Я хочу, чтобы злые волшебники этого не делали, и будет всё хорошо.

Учитель: Петя хочет, чтобы злые волшебники этого не делали. (пауза) Что ещё вы можете сказать про эту ситуацию?

Если в этой ситуации сказать Пете, что дело не в злых волшебниках, то внимание детей и направленность на проблему могут утратиться, а Петина позиция не найдёт отклика. Впоследствии может быть снижена активность детей.

Или если нужно заострить внимание учащихся на ключевом смысле занятия.

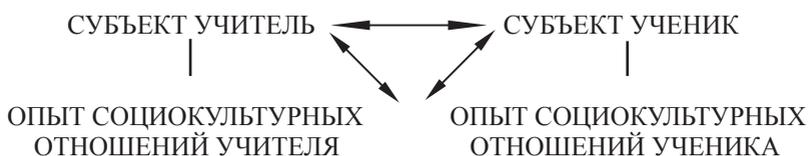
Учитель: Ага. Саша сказал, что добрый волшебник умеет прощать других. Поможет ли нашей доброте умение прощать?

Эмпатия в этическом диалоге формирует у детей доверие, оказывает им поддержку, позволяет преодолевать личностные барьеры во взаимодействии, снимает многие личностные защиты.

С помощью эмпатии педагог стимулирует учащихся к самовыражению, самораскрытию. Путём эмпатии педагог вступает в контакт с Я ребёнка, в результате ученик организует своё поведение согласно особенностям его личности, а также проявляет в диалоге свою «Я-концепцию». Таким образом, ребенок получает значимый для себя опыт, его «Я-концепция» конгруэнтна опыту.

Эмпатия на этическом уроке позволяет школьнику самореализовываться, что играет важную роль в обеспечении психологической безопасности ребенка.

Логично утверждать, что коммуникация на этическом уроке осуществляется по следующей схеме:



Согласно данной схеме коммуникации во взаимодействии педагога с детьми полезно выделить дальнейшие приёмы и методы построения и ведения диалога.

Взяв рефлексивную и эмпативную за основу технологии, мы рассмотрим способы и принципы активного слушания и самовыражения учителя как средства обеспечения психологической безопасности ребенка.

Для этого процесс взаимодействия педагога с детьми мы определим как общение, что вполне правомерно сделать согласно приведенной схеме коммуникации.

Одним из методов организации общения на уроке является активное слушание, центрированное на ребёнке. Важным его компонентом становится работа с *поверхностной* и *глубинной* структурой предложения, высказанного ребёнком. Поверхностная структура даёт нам неполное представление об опыте ученика, то есть мы получаем частичную наиболее обобщённую презентацию конкретного опыта. Например:

Ученик 1: Я доволен (кем, чем, чему ты доволен?).

Ученик 2: Я этого не хочу (чего конкретно ты не хочешь?).

Ученик 3: Я Даше благодарен (за что конкретно ты Даше благодарен?).

Ученик 4: Мне сейчас хорошо (что именно тебе сейчас хорошо?).

В процессе диалога учителю полезно переводить поверхностную структуру предложения ученика в глубинную или более полную. Приведём пример глубинной структуры предложения, которая даёт нам более полное представление об опыте ребёнка:

Ученик 1: У злого волшебника не получится помешать нам вместе путешествовать в сказочном городе.

Ученик 2: Я рад тому, что Дима помог своему брату сделать уроки по математике.

Таким образом, перевод учителем поверхностной структуры предложения ученика в глубинную или более полную структуру расширяет диалог, обеспечивает его определённую, а также более глубоко вводит ученика в процесс общения. Приведём пример перевода учителем поверхностной структуры высказывания ученика в более полную:

Учитель: (прочитал рассказ про Соню, Лиду и Олю из занятия шестого класса «Оглянись внимательно вокруг»). Какие качества девочек проявились в рассказе, который я вам только что прочитал?

Дима: Соня вредная.

Учитель: Дима, что конкретно и для кого Соня сделала вредного.

Дима: Соня не была внимательна к Лиде, равнодушна к её чувствам.

Рита: Соня сделала зло подруге.

Учитель: Рита, что конкретно злого Соня сделала Лиде?

Рита: Соня напугала её, не подумала о Лидиных чувствах.

Артём: Соня не поняла сложного положения Лиды.

Учитель: Артём, что именно сложного в положении Лиды не поняла Соня?

Артём: Соня не подумала о том, что Лида переживала папину болезнь, волновалась за папу, страдала из-за того, что папы нет рядом.

Учитель: Дима, Рита и Артём сказали о внимании одного человека к чувствам другого человека. Важно в нашем поведении присутствие внимания к чувствам другого человека?..

Таким образом, диалогическое взаимодействие было развито через высказывания учениками более полных структур своих предложений. Данный подход позволяет эффективно достигать понимания, избегать оценочных суждений в адрес ребенка, формировать у него доверие.

Для того, чтобы ученик высказал глубинную структуру своего предложения, учителю важно самому выразить более полное описание того или иного опыта.

В процессе общения с учениками важен также невербальный компонент поведения учителя. И здесь будут полезны следующие невербальные умения:

- Подстраиваться под ученика, то есть воспроизводить поступающие от него сигналы. Под сигналами подразумеваются движение тела и конечностей, поза, жесты, тон голоса, выражение лица, мимика, частота дыхания. Можно осуществлять перекрёстную подстройку, то есть под один сигнал подстраиваться другим. Например, под дыхание – жестом, под выражение лица – позой и т.д. Подстройка под ученика должна осуществляться в качестве отзеркаливания, а не простых повторов. Чтобы это получилось, необходимо «присоединиться» к ученику, установив с ним контакт. Отличный способ присоединения – это эмпатия.
- Невербально выражать готовность принимать ребёнка или подростка каким он есть, соучаствовать в раскрытии его позиции и самовыражении. Это может выражаться самыми разнообразными невербальными сигналами.

Два рассмотренных выше умения педагога взаимодополняют друг друга и позволяют ему эффективно применять приёмы активного слушания. Педагог легко получит доступ к работе с вербальной коммуникацией ученика и сможет свободно выстраивать общение в ракурсе психологической безопасности.

При построении общения и организации психологической безопасности имеет значение и ряд речевых приёмов. Одним из них является воспроизведение фразы ученика для уточнения им сказанного и укрепления контакта. Например:

Ученик: Я считаю, что человек способен любить родителей такими, какие они есть.

Учитель: Ты считаешь, что человек способен любить родителей такими, какие они есть.

Ученик: Да.

Данный приём направлен на установление и укрепления контакта с учеником. От эмпатии он отличается тем, что мы обращаемся к содержанию и смыслу сказанного, не ставя целью посмотреть на мир глазами субъекта и почувствовать то же самое.

Следующий важный приём – это перефразирование высказывания. Он показан на примере:

Ученик: Гномик переживал, что дети растеряются и не поймут, что надо делать.

Учитель: Ты говоришь, что гномик волновался из-за того, что дети его не послушали.

Ученик: Да.

Другой пример:

Ученик: Девочка была плохой перед старичком.

Учитель: Ты видимо хотел сказать, что девочка невежливо разговаривала со старичком.

Ученик: Да.

Третий пример (более жёсткий):

Ученица: Этот мальчишка просто растяпа!

Учитель: Если я правильно тебя понял, ты имеешь в виду, что мальчик поступил легкомысленно.

Ученица: Конечно.

Перефразирование формулирует позицию учеников более конкретным и понятным образом. Это позволяет лучше определить проблему, найти больше путей раскрытия темы урока. Позиция ученика становится понятной остальным. Ребёнок или подросток развивает контакт с педагогом. Ученику становится легко общаться с ним.

На определённом этапе развития общения может быть использована интерпретация, направленная на смысловое содержание фразы. Вот её пример:

Гоша: Этот король имел много недостатков, которые сделали плохо его семье, и король не смог своей семье помочь.

Учитель: Гоша, послушай, правильно ли я тебя понял. Король не боролся со своими недостатками, от которых страдала его семья.

Гоша: Да, я так хотел сказать.

Этот приём играет не менее значимую роль, чем перефразирование и имеет немаловажное значение в развитии доверия.

В некоторых ситуациях ученики теряются в мыслях, затрудняются в формулировках, испытывают трудности в подборе слов. В этих случаях бывает полезно применить ещё один приём, подсказку. Приведём её пример:

Учитель: Ира, ты сказала нам, что любовь помогает преодолевать страдания. Какие страдания ты имела в виду?

Ира: Разные... которые мы испытываем... (пауза).

Учитель: Ир, послушай внимательно подсказку и скажи, если она тебе подойдёт: Любовь помогает нам преодолевать чувство одиночества, чувство угнетённости.

Ира: Да, вы правы.

Помимо применения рассмотренных приёмов педагогу важно следить за тем, чтобы высказанное мнение или позиция ученика находила отклик во взаимодействии с ним. В общении с детьми и подростками обязательно должна присутствовать обратная связь, выражающая понимание учителя. Это может быть выражено напрямую: «Я понял твою позицию...», либо косвенно в форме благодарности: «Спасибо, Оля.», либо путём своего суждения: «Интересная мысль», «Весьма обоснованная позиция» и т.д. Для укрепления контакта и доверия бывает полезно задавать ученикам вопросы о самочувствии.

Все рассмотренные выше приемы используются вместе с невербальными умениями педагога. Структура активного слушания не исчерпывается рассмотренными нами проблемами. Она зависит и от творческих ресурсов учителя, который может привносить в общение с детьми и подростками свой опыт, развивая и расширяя данный процесс.

В обеспечении психологической безопасности большое значение имеет самовыражение педагога. Суть самовыражения учителя состоит в раскрытии его чувств, ощущений, желаний, состояний, намерений. Этот принцип помогает педагогу стать партнером, своеобразным товарищем. Вот два примера:

– Игорь, ты очень хорошо поступил, что вымыл доску перед уроком.

– Игорь, мне очень приятно видеть чистую доску и писать на ней.

В первом отсутствует субъект субъектное взаимодействие учителя и ученика. Во втором примере присутствует самовыражение учителя, которое мы называем Я-высказыванием и объединяем в две формы:

– Высказывание своих чувств, состояния, ощущений в результате происходящего, а также отношения к чему-либо: «Мне понравились ваши ответы», «Я радуюсь вашим рассуждениям», «Мне хорошо находиться в таких доброжелательных ситуациях».

– Высказывание своих намерений, желаний, убеждений, мнений: «Я хочу вас порадовать», «Я думаю, что мы с вами добились успехов», «Я считаю, что доброта исцеляет людей», «Я понял, как может помогать человеку чувство юмора».

Рассмотренная нами психолого-педагогическая технология общения позволяет педагогу четко построить общение, точно понять состояние детей, разносторонне посмотреть на содержание занятия, эффективно управлять его процессом и формировать доверие.

Приведённые принципы и способы общения обеспечивают диалогическое взаимодействие педагога со школьниками средствами психологической безопасности, что было подтверждено многолетним опытом работы в образовательном учреждении.

Аксиологический подход в воспитании детей как психолого-педагогическая стратегия безопасности школьной среды

Шемшурина А. И.

Аксиология как наука о ценностях зафиксировала ценностные характеристики человека, общества, эпохи и дала им оценку с точки зрения этических категорий общественной морали. Всякий человек руководствуется в жизни ценностями как жизненными ориентирами, которые тесно связаны с нравственными нормами, определяющими суть поступков и принятых решений. Выработать у подрастающего поколения потребность в данной ориентации – главное условие обеспечения безопасности окружающей среды. Особую актуальность это приобретает в воспитательной политике современной школы.

Для этого необходим аксиологический подход в воспитании подрастающего поколения, в основе которого заложено соотношение трёх понятий, определяющих направленность жизни личности: нормы – ценности – идеалы. Их иерархия предполагает восходящую линию нравственных побуждений и личностных установок человека по отношению к себе. В данном восхождении прослеживается безусловная динамика внутренних процессов нравственного развития личности, укоренившихся моральных ценностей, в которых содержится смысловое основание и содержательная суть продвижения человека к этической культуре.

Именно в этой динамике и методах её стимулирования – суть аксиологического подхода в воспитании. Он проявляется и актуализируется в педагогической организации воспитательного процесса образовательного учреждения, направленного на создание условий благополучного, комфортного для детской личности пребывания в школьной среде, позитивно наполненного взаимодействия со сверстниками и взрослыми в разнообразных видах познавательной, творческой, спортивной и другой развивающей и нравственно направленной деятельности. Стимулирование развития личности, осмысления ею норм, ценностей, идеалов и осуществляется в процессе созданного в школе нравственного климата отношений и условий для личностно ориентированных перспектив взаимодействия. Таким

образом, организуемая жизнедеятельность детей актуализирует и стимулирует их развитие, продвижение к ценностно-значимым горизонтам собственной жизни и связанным с этим устремлениям.

Для сохранения и обогащения организуемой педагогическим коллективом безопасной окружающей среды в школе необходимо активное участие и самих школьников, продуманная психолого-педагогическая организация их совместного жизнедействия. Это требует развития рефлексивных процессов самосознания личности, ведущих к осознанному включению самого школьника в работу по нравственному самосовершенствованию.

Начало этой работы – опосредованно организуемое педагогом самонаблюдение учеников, а отсюда и их самоопределение, позволяющее личности актуализировать самостные процессы своей внутренней жизни, работы души. Это в свою очередь пробуждает потребность воспитанников самостоятельно вырабатывать ту систему правил и норм поведения, которые сориентированы на нравственные постулаты собственной жизнедеятельности. Осознаваемое личностью приближение к этическим нормам общей жизни в коллективе активизирует стремление осуществлять и собственные ценностные установки. Для этого важно погружать школьников в атмосферу напряжённых нравственных исканий, в глубокую непрекращающуюся работу души, что и является **направленностью и сущностью аксиологического подхода** в воспитании нравственной основы личности.

Главное здесь – пробуждение, формирование, и стимулирование развития нравственных чувств воспитанника как ценностный ориентир аксиологического подхода. Его целевая установка – сочетание и соотнесение «Я» самого человека в движении от «Я» для себя к «Я» для других, для другого. В нравственно ориентированном согласовании этих двух позиций путь действия аксиологического подхода. В этом пути происходит осознание личностью, что «Я» для себя – «одинок», как говорил Л. Н. Толстой, «Я» для других – суть культуры. Здесь аксиологическая содержательность движения человеческой души. Наличие такого движения, пробуждение и развитие его – задача аксиологического подхода. В его истоках лежит непроизвольное участие душевных усилий самого школьника в формировании его отношений к миру и окружающей действительности. В данной парадигме процесс воспитания аксиологически продуктивен и видится в сущностных основаниях душевного движения детей и подростков, его возрастании, побуждающем их к эмоциональному действию в построении позитивных отношений. И опирается при этом взрослеющий человек на тот ценностный ряд понятий, который определяется его нравственными стремлениями и побуждениями в развитии желаемых отношений. Важно, что это его моральный выбор, который реализуется с помощью созидательной работы в строительстве собственных отношений.

Аксиологическое взросление личности происходит именно в процессе выбора и определения для себя нравственных оснований жизни. Сегодня, к сожалению, это оказывается необычайно трудно современному школьнику, по-

сколькx ценностный ряд необходимых для него понятий в развитии своих отношений и себя в них размыт современными тенденциями противоречий людей в значимой для них смысловой основе собственной жизнедеятельности. Чтобы помочь преодолеть эти противоречия в своём жизнеосмыслении личностью и важен аксиологический подход с его целеполаганием, снимающим сомнения и неуверенную податливость школьника к чужому мнению, решению.

Данный подход в связи с этим, его роль и место важно чётко конкретизировать в совокупности других подходов, на которые ориентируется воспитание как социально-педагогическое явление. Вычленим основания входящая аксиологического подхода в наиболее значимые из них:

Системный подход ориентирован на осуществление целостного охвата воспитательного процесса, выявление его структурных компонентов и их целенаправленной взаимосвязи как в целеполагании, так и в содержании. Данная ориентация связывает и определяет его цель, содержание и методы. Аксиологический подход здесь может быть реализован именно как метод в организации целостной системы воспитания, предусматривающей ценностные ориентиры сочетания и педагогического соотношения применяемых методов.

Личностный подход ориентирован на отношение к воспитаннику как субъекту воспитательного процесса и собственного развития. Он направлен на выявление личностной специфики школьника, его ценностно-смысловых оснований в организации собственного жизнедействия, на закрепление и развитие нравственно позитивных характеристик и качеств воспитанника, его отношений с окружающим миром и людьми. Аксиологический подход может осуществлять здесь сопутствующую функцию закрепления субъектности личности в её ценностных представлениях и предпочтениях.

Деятельностный подход характеризует направленность всех педагогических мер и способов на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся ценностно значимой и развивающей детей творчески-познавательной, культурной и нравственно ориентированной деятельности. Целевая установка данного подхода реализует педагогическую позицию, что именно через деятельность личность прежде всего усваивает нравственную основу жизнедеятельности людей и их культуру, определяет способы своего участия в преобразовании мира. Включение аксиологического подхода как метода, стимулирующего деятельностное проявление школьников, способно активизировать данный процесс в конкретизации этого участия.

Аксиологический подход содержит в своей основе актуализацию и утверждение ценности человека и его жизни как уникального явления, определяющего в соответствии с этим те базовые ценности жизнедеятельности людей, которые лежат в основе их сохранения и развития. В соответствии с этим, обращение к аксиологическому подходу как самостоятельному методу воспитания и его включение как сопутствующего метода, усиливающего ценностно-значимое основание самого процесса воспитания, важно, значимо и существенно укрепляет его методологические основания.

Здесь важно помнить, что базовые ценности определены вековым человеческим опытом, лежат в его глубинах, потому и называются общечеловеческими. Аксиологические основания воспитания лежат в плоскости его целеполагания, постановки основных задач, определяющих результативность организуемого воспитательного процесса. В связи с этим аксиологический подход к воспитательному процессу детей и молодёжи, с нашей точки зрения, является той методологической основой, которая направлена на формирование ценностного мира личности. А это обязательно в воспитании как институциональном явлении при любом подходе, имеющем приоритет в избранном воспитательном направлении, определяющем подбор и совокупность методов и средств, необходимых для достижения педагогической результативности поставленных задач, что и обеспечивает создание безопасной среды.

Данная методологическая основа аксиологического подхода определяется ценностно-философским осмыслением жизнедеятельности человека и лежит в поле гуманистических воззрений человеческого опыта. В аксиологическом аспекте гуманистическая функция философии охватывает все позитивные человеческие ценности, которые зафиксированы в высших базовых ценностях интегративной значимости.

С этих позиций важно подумать именно об этом. Интегративная значимость базовых ценностей заложена в сущностные основания аксиологического подхода как их ценностно-смысловая составляющая, логика которой заложена в их соотношении и взаимодействии в системе современного воспитания растущего поколения. И здесь необходимо именно с данных позиций более чётко выделить и выстроить тот логически взаимодействующий и имеющий интегративную функцию ряд базовых ценностей, который определяет методологию и педагогическую парадигму воспитательной политики государства и общества. Задача данной методологии не разъединять людей, а способствовать их объединению по главным параметрам жизнедеятельности каждого человека.

Эти параметры должны соприкасаться с **вечными основами человеческого бытия**, которые, взаимодействуя с человеком, выводят его на позитивную созидательную логику отношений к окружающему миру, людям, обществу, лучшему наследию в культуре и вековом опыте человечества. Необходимо, осмысливая этот опыт и заветы предшествующих поколений о главных ценностях человеческой жизни и их смысловой сущности, увидеть ту объединяющую и облагораживающую людей ценностную нить понятий, которая помогает строить жизнь человека в разумном контексте его взаимодействия с другими людьми, национальными сообществами, с близким окружением, жизненным пространством и самим собой. Это важно сегодня каждому, поэтому педагогической мысли нужно сосредоточиться на тех ценностно-смысловых подходах воспитания подрастающего поколения, которые обращены на человеческое в человеке. Ведь человек – «чело века», и важно подумать, вступив в новое тысячелетие, каковым является

это «чело». Важно также умом и душой откликнуться на то, что увидим и поймём, объединить свои усилия на сосредоточение общего внимания к базовым ценностям, отточенным веками и призывающим нас к нравственно ориентированной мысли и деянию во благо людей.

Каковы же эти базовые ценности? Обратимся к ним с уточняющей логикой отбора в их интегративно объёмной сущности. Это – **Человек, Жизнь, Природа, Культура**, соединение и соотношение которых является условием сохранения и развития как самой жизни, так и человека, его безопасности. Облагораживающие жизнь и человека природа и культура наполняют окружающий мир красотой, гармонией и гаммой ценностных смыслов бытия.

Во главе этой гаммы находятся **Добро, Истина и Красота**, как сущностная основа жизни и пребывания в ней человека, способного к их защите и преумножению на земле. Именно в этом призвании человека, отражение его мысли и чувства в созидающей основе действий.

Человек не бывает и не должен быть один, это уже веками доказанная истина. Отсюда рождено базовое понятие и ценность – **Семья** в качестве условия развития жизни на земле, совместного труда, взаимодействия, достижения блага и обретения **Любви**. Это следующая ценностная основа человеческой жизни, способная вдохновлять, окрылять мысли и дела человека, вести его к созидающей основе своей жизни и высоким чувствам.

Следующие базовые ценностные понятия, без которых не может быть полноценной жизни человека – **Свобода** как безусловное право на независимость суждений, нравственного выбора в действиях, неприкосновенности личности; **Справедливость** как равные условия развития, саморазвития, самоопределения в ценностно-смысловых основаниях жизни, что предоставляет равные возможности каждому рождённому человеку быть и состояться во всей полноте своих возможностей.

А чтобы сам человек не разрушал этих возможностей и не творил зла в своей жизнедеятельности, вековой опыт выработал базовые ценностные основания и самой человеческой личности: **Гуманизм** как уважение и доброжелательность, проявляемое к каждому человеку. Обратим внимание на то, как интегрируются в этом понятии такие этические качества человека, как милосердие, сочувствие, сопереживание, чуткость и связанные с ним тактичность и деликатность; **Совесть** как внутренний регулятор осознания собственных действий и проявления отношений, которая также интегрирует такие составляющие характеристики этой этической категории, как честь и порядочность; **Ответственность** как выработанное собственным усилием воли и души умение прогнозировать и держать ответ за свои поступки и действия; **Терпимость** как уважительное отношение к другому мнению, личностным предпочтениям, иным традициям, религиозным мировоззрениям; **Чувство собственного достоинства** как сохранение своего Я и самоуважения на основе уважения к каждому другому человеку; **Гражданственность** как готовность к защите своей Отчизны, её традиций, как служение во имя её благосостояния; **Патрио-**

тизм как глубокое эмоциональное чувство любви к своей Родине, верность и преданность ей в изменяющихся ситуациях её судьбы.

Эти понятия выступают как ценностно-смысловые характеристики и интегрируют в себе целую гамму человеческих качеств, расширяющих ценностный потенциал базовых характеристик. Именно поэтому можно считать, что данные базовые ценности образуют основание аксиологического подхода в воспитании, позволяющего актуализировать нравственный потенциал личности, её самосовершенствование.

Процесс данной актуализации является содержательной сущностью аксиологического подхода. Это требует в воспитательной деятельности включения технологии диалогического взаимодействия педагога с воспитанниками в контексте ценностно-смысловых значений человеческой жизни, что позволяет средствами опосредованного, а не прямолинейного влияния на детей осуществлять принцип их последовательного и непрерывающегося вхождения в этическую культуру, достойную звания человека. Диалогическое взаимодействие, как показало длительное исследование и педагогическая практика, достигается средствами обращения педагога к этике как науке о нравственной жизни человека (А. Швейцер), о смысловых основах его жизнедеятельности (Аристотель). Процесс пробуждения этических смыслов и включение в них школьников на интеллектуальном, эмоциональном и поведенческом уровне обращает педагогов, а также родителей в семейном воспитании к реализации аксиологического подхода. Это перспективно, как показала многолетняя работа в контексте системы этического воспитания школьников, разработанной и внедрённой нами в педагогическую практику в полном объёме её методологии, методики и педагогически выверенной технологии этического диалога с детьми.

Динамика представлений подростков о безопасности образовательной среды (2004–2009–2011 гг.)

Якиманская И. С.

Тенденция изменений образования в нашем обществе остро ставит проблему работы с подростками, создание особой творческой, безопасной, развивающей среды. В контексте возможных последствий идущего процесса реформирования образования, мы сочли необходимым уделить основное внимание социально-психологической адаптации подростков в условиях образовательного учреждения, их мнениям о рисках школьной среды.

Наши респонденты-школьники: юноши – 861 чел., девушки – 1192; в возрасте 13–14 лет – 552 чел., 15–16 лет – 1070, 17–18 лет – 354. Социально-психологические опросы проводились в 2004, 2009 и 2011 годах.

В исследовании участвовали подростки Западной, Центральной и Восточной зоны – 18 районов области. Из каждого района в исследовании принимало участие от 118 до 122 человек.

Нами использована адаптированная анкета И. А. Баевой [1].

Безопасность образовательной среды – одна из важнейших характеристик, определяющая успех среднего образования, в условиях страха очень сложно получить знания, научиться их использовать, только безопасное пространство создает возможности для получения новых знаний, применения их в жизни. Наше исследование выявило позитивные установки и лояльность подростков по отношению к собственному учебному заведению.

Интересно, что сниженный уровень самостоятельности в обучении сочетается с высокой критичностью в оценке школьных знаний. Подростки считают, что лишь часть знаний, предлагаемых в учебном заведении, пригодится в дальнейшем, в два раза меньше подростков говорят о том, что подготовка в школе достаточна, очень малая часть говорит, что занимается самообразованием. Данная тенденция проявляется одинаково для юношей и девушек, старших и младших подростков.

В 2004 году подростков, оценивших подготовку к дальнейшей жизни со стороны школы как достаточную, было гораздо больше. Их количество почти равнялось подросткам, говорившим о частичной полезности школьных знаний.

В течение длительного времени можно наблюдать следующее противоречие – желание обучаться в собственной школе сопровождается оценкой ее работы как недостаточно удовлетворительной. Поскольку именно школа готовит к успешной жизни, получается, что эта важная функция выполняется лишь частично. Следует насыщать школьное образование дополнительными возможностями для проявления самостоятельности учащимися, практическими умениями с точки зрения применения школьного опыта в общественной жизни.

Что же удовлетворяет и что удовлетворяет в меньшей степени подростков в условиях школы? Ученики отмечают хорошие взаимоотношения с учителями, одноклассниками, множество возможностей проявить инициативу и активность; в меньшей степени удовлетворяет школьников степень сохранения личного достоинства в условиях школы и внимание образовательного учреждения к их личным проблемам и затруднениям. Причем наблюдается гендерная зависимость – девочки больше удовлетворены отношениями с учителями, а мальчики – отношениями с одноклассниками. Также мальчики отмечают меньшую удовлетворенность возможностью сохранять личное достоинство. Интересно, что различий по возрасту не наблюдается. В отличие от результатов предыдущих измерений (2009 г.), можно заметить увеличение удовлетворенности от общения с учителями. Данные результаты опосредованно говорят о том, что в условиях школы существуют риски ущемления личного достоинства учащихся, их унижения, причем данные риски больше выражены по оценке мальчиков, чем девочек.

При оценке источников нарушения безопасности образовательной среды обнаружилось, что школьники оценивают как самый сильный – принуждение учащихся учителями делать что-либо против желания. Следую-

щий по уровню источник опасности – недоброжелательное отношение одноклассников. И лишь затем – недоброжелательное отношение учителей. У девочек чаще, чем у мальчиков встречается принуждение делать что-либо против желания одноклассниками. Таким образом, основным источником нарушения безопасности образовательной среды, по оценке школьников, является одноклассник. Именно он публично унижает, принуждает что-либо делать против воли и желания, недоброжелательно относится к одноклассникам. Школьники это видят, естественно реагируют состоянием страха, протеста, тревоги. Риски в отношениях с учителями более связаны с тем, что они принуждают что-либо делать против желания. Наименее выражены, по мнению детей, как источник опасности – угрозы одноклассников и учителей, недоброжелательное отношение учителей. Можно предположить, что давление со стороны учителя превращается в негативные реакции сверстников, которые формируют определенные отношения в школе.

По сравнению с прошлыми исследованиями (2009 г.) негативное влияние учителей уменьшилось, а одноклассников – увеличилось. Можно увидеть возникновение и развитие негативных, агрессивных реакций в межличностных отношениях детей, особенно в форме публичных унижений, принуждения и недоброжелательных отношений. Говорят, что дети – плохая копия своих родителей, может быть, именно эта особенность в последнее время ярко проявляется. В связи с этим полезно обучение детей конструктивным способам разрешения конфликтов, решению противоречий в межличностных контактах не через давление, а через поиск взаимоприемлемого решения. Излишне говорить о том, что такими приемами должен владеть учитель. По нашим же данным, большинство своих целей и задач учителя реализуют через давление и принуждение. Такие формы взаимодействия формируют у школьников позицию жертвы – «не буду ничего делать, пока не заставите».

Основные страхи школьников за пределами школы связаны с неожиданными событиями, к которым они не готовы, а так же с ожиданием встречи с плохими людьми. Интересно, что ниже всего – страх попасть в армию, по-видимому, эти опасения постепенно исчезают. Получается, что подростки имеют выраженную установку воспринимать новый и неожиданный мир больше как плохой, чем дружелюбный, реагировать на новое и неожиданное не состоянием готовности и радости от встречи с неизвестным, а страхом встречи с плохим, неудачным. Очень выражены страхи встречи с плохими людьми, которые могут втянуть в неприятности, либо нанести вред. Такие страхи более выражены у девочек и к старшим классам увеличиваются.

По сравнению с исследованиями 2009 года уменьшился страх перспективы плохой жизни, дети стали более уверенными в отношении своего будущего, но высокие значения страха нового и неожиданного и плохих людей остались на прежнем уровне.

Следует отметить результаты, которые были получены при анкетировании подростков в 2004 году. Там страхи подростков в большей степени были связа-

ны с возможностью остаться без друзей, с возможными неудачами в жизни, с отсутствием работы. Менее всего подростки боялись попасть в армию.

Таким образом, отмеченная ранее установка изменяется, от страха к неудачам в жизни она переходит к неумению строить позитивные и конструктивные отношения с разными людьми, реагировать на неожиданные ситуации. У школьников усиливаются страхи неожиданных изменений, они хотят предсказуемости и размеренности в жизни. В целом страх изменений мира свойственен не только детям, но и взрослым; об этом говорят многие исследования. Прогресс общества ускоряется, перемены часто революционны и катастрофичны, происходят сами собой, кажется, без участия человека. Несомненно, данные тенденции у школьников – проекция общих изменений в обществе, но тем важнее формировать у детей компетенции, позволяющие качественно жить в этом изменяющемся мире. Результаты показывают, что компетенции формируются не так быстро, как хотелось бы.

Интересные результаты обнаружили при опросе подростков по поводу причин затруднений приспособления к жизни вне школы. Больше всего помешает, по их мнению, тоска по старым друзьям. Иначе это состояние можно назвать утратой, потерей привычного круга близких, включая знакомых и родных. Действительно, окончание школы связано с глобальными социальными преобразованиями, но готовности к этим изменениям наши дети не демонстрируют, что и показывают полученные результаты. Интересно, что в качестве второй причины дети указывают собственные эмоциональное напряжение и агрессивность, которые мешают социальным связям, а третьей – ожидание, что к ним обратятся, а не они сами вступят в разговор. Если увидеть механизм дезадаптации в целом, то можно предположить, что в процессе коммуникации с незнакомыми людьми напряженность и ожидания агрессивных реакций увеличиваются, дети начинают занимать пассивно-оборонительную позицию, ожидают, что к ним обратятся и проявят свои намерения, сами не формируют отношения, ожидают реакции собеседника. Данный тип реакций показывает слабую социальную активность в контактах, свойственную нашим школьникам. Такие результаты характерны для девочек и мальчиков, не зависят от возраста учащихся.

По сравнению с прошлыми исследованиями данная установка демонстрирует тенденцию к увеличению.

При описании неприспособленного к жизни школьника подростки выделяют следующие качества – надежда на помощь окружающих, неумение разумно вкладывать деньги, реализовывать собственные желания; трудности в общении, неумение строить отношения с окружающими. Причем мальчики больше выделяют неприспособленность из-за надежд на помощь окружающих, а девочки – из-за трудностей в общении. Про неприспособленность из-за финансовой некомпетентности чаще говорят младшие подростки, а остальные особенности выделяют более старшие.

Описывая неприспособленного школьника, дети характеризуют собственный анти-идеал, образ, на который они бы не хотели быть похожим. В

то же время у них самих обнаруживаются некоторые качества, отвергаемые ими. Возникает противоречие: школьники осознают собственные трудности в общении с окружающими, и, в то же время, желают быть гиперуспешными, достичь идеала в жизни (перфекционизм).

При сравнении данных разных исследований можно наблюдать увеличение выборов качеств неприспособленного школьника, связанных с некомпетентностью в области финансов и общения, неспособность к выбору своих поступков, что, возможно, свидетельствует об углублении вышеназванного противоречия, и, как следствие, снижении самооценки и самоуважения подростков.

Таким образом, можно констатировать, что подростки год от года имеют дело с углубляющимся внутрилличностным противоречием – они желают быть приспособленными к жизни, но видят у себя все больше качеств неприспособленного человека.

Очень часто адекватность реакции в обществе проявляется в форме ответа на поощрение и наказание, эта система воздействия чаще всего связана с обучением подрастающего поколения. Интересно, что у подростков, по результатам нашего исследования, доминируют адекватные формы реакций – они принимают ответственность за совершенные действия, ищут причину в своем поведении, благодарят за опыт. Из неадекватных форм реакций выделяются реакции, связанные с застенчивостью, стеснительностью подростков. Для девочек также свойственны пассивно-протестные реакции, они же характерны для школьников 15-16 лет.

Таким образом, наиболее часто встречающиеся барьеры для освоения социального опыта связаны с личными качествами подростков – стеснительностью, застенчивостью, пассивно-протестными реакциями.

По сравнению с прошлым исследованием обнаруживается снижение активно-агрессивных реакций, они сменяются пассивными. Можно предположить наличие тенденции перехода агрессии от внешней к внутренним формам, школьники отреагируют собственные негативные чувства в одиночестве, мало с кем делятся. Данная тенденция закономерна, если есть негативные отношения с одноклассниками и надежда на помощь считается качеством социально неприспособленного подростка.

В результатах 2004 года закономерности 2009 года повторялись, за исключением выраженности протестных реакций на поощрение – они заметно ниже. Так же высоки были адекватные реакции на поощрения и санкции, выделялись агрессивные реакции после наказания и застенчиво-стеснительные – после поощрения.

Можно предположить, что за пять лет с 2004 года произошло некоторое повышение агрессивных, враждебных реакций со стороны детей, они стали проявляться не только при санкциях, но и при поощрениях, что в целом затрудняло регулирование их поведения со стороны взрослых и отражалось на системе саморегуляции. В настоящее время агрессивные реакции пони-

жаются, происходит нарастание адекватных и пассивно-агрессивных реакций, то есть возникает переход во внутренние формы. В таком случае возникает высокая вероятность возникновения аутоагрессивных тенденций, которые нуждаются в профилактике.

При оценке общего состояния безопасности обнаружилось значительное количество подростков, не встречавшихся с опасными ситуациями, можно предположить, что они не дифференцируют, не выделяют в окружающем их мире опасные, сложные ситуации, поэтому не готовы к встрече с ними, демонстрируют неадекватные реакции на опасность. Меньшая часть подростков в опасных ситуациях демонстрируют тревожную, пассивную реакцию – из-за страха их социальные связи ограничены, их часто сопровождают различные опасения, заставляющие сидеть дома и тем самым еще больше ограничивать их, и без того маленький, социальный опыт. Интересно, что дети двух групп, примерно равных по количеству говорят о том, что справляются с опасностями. Причем среди первых больше мальчиков, а среди вторых – девочек. Среди тех, кто справляется с опасностями больше младших подростков, а более старшие дети говорят о том, что никогда не сталкивались с настоящей опасностью. При сравнении результатов с 2009 годом можно заметить увеличение в группе «тревожных» подростков.

Литература

1. *Баева И. А.* Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. Практическое руководство. СПб.: Речь, 2006.

II

Межведомственное взаимодействие в обеспечении безопасности образовательной среды

Подготовка междисциплинарных команд со случаем жестокого обращения с детьми в школе

Волкова Е. Н., Дунаева Н. И.

На сегодняшний день развитие практики помощи семьям и детям, подвергшимся жестокому обращению, представляет собой стремительно и разнопланово развивающееся явление. Этот процесс при всей своей важности и позитивности, к сожалению, не лишен ряда недостатков.

Первая трудность связана с непризнанием проблемы насилия над детьми на уровне как широких социальных установок, так и на уровне установок среди специалистов: общество в целом и многие специалисты помогающих профессий в России не считают насилие и жестокое обращение с ребенком проблемами, требующими безотлагательного решения, и, следовательно, не стремятся прилагать большие усилия для их преодоления.

При обучении специалистов мы выявили, что общественное восприятие проблемы насилия над детьми в значительной степени искажено имеющимися в обществе стереотипами, которые, как правило значительно упрощают проблему, делая ее менее масштабной и пугающей. К сожалению, далеко не всегда даже профессиональное сознание педагогов свободно от стереотипов, в которых перераспределяется мера ответственности не в пользу пострадавших детей, а звучат обвинения последних в провокационном поведении или даже оправдывается совершенные жесткие меры.

Трудно поспорить с В. Леви, который в своей книге «Нестандартный ребенок» писал о том, что «еще вопрос, что предпочтет ребенок, получить раз другой в месяц пару шлепков или каждый день слушать бесконечный крик» [1]. В нашем сознании, все-таки допускается сама возможность физического наказания. В этом мы смогли убедиться при обучении специалистов на семинарах, выявляя их отношения к физическому насилию над детьми. Практически во всех группах подавляющее большинство специалистов (60 %) допускали физическое насилие над детьми (шлепки), от 60 % до 80 % -сами испытывали в детстве физическое насилие со стороны взрослых.

Рассматривая школу, как институт социализации личности, необходимо заметить, что качество процесса социализации зависит от общей ориентации школы в существующей системе общественных отношений. И здесь нельзя не принять во внимание того факта, что в современной школе наблюдается подмена педагогики институциональными нормами: требованиями к обязательным результатам обучения, единому речевому режиму, к соблюдению определенных ритуалов урока и т.д. Эти требования не не-

сут никакой педагогической ценности, но формируют «двойной стандарт» в оценке поступков: внешний уровень – с точки зрения того, как «надо»; внутренний – по существу, т.е. как «на самом деле».

Кроме того, эти требования несут в себе элементы насилия. В традиционном обучении стремление педагога добиться их выполнения приводит к возникновению педагогического насилия, которое принимает конкретные формы в процессе взаимодействия учителя с учащимися. Таким образом, педагогическое насилие заложено в самих технологиях традиционного обучения, и если педагог не в состоянии его нейтрализовать, то могут возникнуть и ситуации педагогического произвола.

Сегодня достаточно ясно обозначился и факт жестокости учащихся по отношению друг к другу: дети бьют тех, кто слабее; унижают тех, кто не смог за себя постоять; оскорбляют тех, кто не смог ответить и т.д. Безусловно, что подобные проблемы детского коллектива существовали и раньше. Однако раньше становление и развитие коллектива происходило в поле зрения педагогов и с помощью детских общественных организаций. Отсутствие квалифицированных кадров, умеющих работать с детским коллективом, незаинтересованность многих классных руководителей взаимоотношениями детей в классе, отсутствие или недостаточная активность детских общественных движений в школе, педагогика мероприятий, приводят к деформации отношений между субъектами образовательного процесса. Немало учителей стремятся модернизировать процесс обучения, ищут новые формы подачи материала, пытаются создать непринужденную атмосферу на уроке, вовлечь учеников в творческий процесс, развить у них самостоятельное мышление, однако, при столкновении с суровой реальностью на уровне класса, например провокаций отдельных учеников, они вынуждены отказаться от формы преподавания, основанной на принципах солидарности и диалога, и вернуться к авторитарному стилю поведения, который сами в глубине души не одобряют [3].

Вторая трудность заключается в том, что проблема насилия и жестокого обращения с детьми является междисциплинарной проблемой.

Для деятельности системы защиты детей необходимы следующие специалисты: педагоги; психологи; врачи (педиатры, детские психиатры, невропатологи); инспектора по делам несовершеннолетних; социальные работники и социальные педагоги; юристы (суд, прокуратура, адвокатура), консультанты на детском телефоне доверия. Решение проблемы возможно только в случае объединения усилий специалистов нескольких ведомств (образования, здравоохранения, социальной защиты, органов правопорядка), с одной стороны, а с другой – в случае объединения усилий государственных и негосударственных организаций.

С этой точки зрения, до сих пор существует ряд организационных проблем, не позволяющих организовать в России действенную систему помощи семьям и детям, пережившим насилие. К организационным проблемам следует отнести: рассогласованность (методологическую и методическую)

в деятельности существующих (государственных и негосударственных) и вновь возникающих центров, организаций, служб и т. д.; отсутствие координации между государственными и общественными организациями, работающими в общем проблемном поле; ограниченный опыт взаимодействия специалистов разных профилей; неразработанность подходов к подготовке квалифицированных кадров для этих служб.

Действия этих служб не скоординированы между собой, что существенно снижает эффективность помощи ребенку. Кроме того, существуют неоднородность в представленности этих служб в разных районах. У специалистов, работающих в школах, приютах, детских садах и т. д. нет отчетливого представления о том, куда необходимо направить ребенка для оказания ему действенной помощи.

К сожалению, случаи, дошедшие до специалистов, а затем и до суда, являются чрезвычайно жестокими: на теле заметны обширные синяки, ожоги, и даже травмы, сопряженные с риском для жизни ребенка. Как правило, это дети, которые уже для себя это сами определяют, что над ними осуществляется насилие. Многие дети терпят физические наказания, полагая, что сопротивляться не имеют права, а, также опасаясь потерять любовь нежного родителя.

Выявление случая насилия – это целенаправленная деятельность педагогов, психологических, социальных и других служб по изучению положения детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и профилактике жестокого обращения с детьми.

Для многих специалистов заявительный принцип оказания услуги, т. е. пока сам ребенок не прибежит, является обязательным иначе случай жестокости выявлен не будет. Для нашей страны обращение соседей или других свидетелей насилия крайне редкое явление, такая практика не распространена. Специалисты сталкиваясь с насилием и жестоким обращением с детьми, отмечают, что выстроить доказательную базу очень сложно по ряду причин: во-первых, по причине сложности и подчас даже невозможности вмешательства в частную сферу, во-вторых, из-за трудностей прерывания цикла насилия ввиду созависимости членов семьи: в-третьих, из-за отсутствия адекватных альтернатив в виде замещающей семьи, нежелательности помещения ребенка в детдом и опасений самого ребенка, с одной стороны, лишиться семьи и дома, с другой стороны, быть наказанным за «жалобу» на родителей.

Сложна и длительна процедура изъятия ребенка из семьи, нередко случаи, когда специалисты получают разрешение на изъятие ребенка из семьи для временного пребывания в приютах, до решения суда по лишению прав, а родители проводят масштабную работу по запугиванию детей и те в свою очередь, опасаясь последствий со стороны горе-родителей, вынуждены рисовать радужные картины счастливой жизни; в-четвертых, страдает процедура неотлаженности цепочки действий по освидетельствованию жестокости, когда по прошествии времени все следы жестокого обращения давно прошли, а без заключения судебно-медицинской экспертизы дело разваливается.

Все специалисты, работающие со случаем насилия над ребенком отмечают несовершенство системы правосудия: во-первых, связанные со сложностью возбуждения уголовного дела по статье “жестокое обращение с детьми”, во-вторых, из-за сложности в построении доказательной системы и разных критериях в понимании вины у разных инстанций. Система штрафов, по мнению специалистов КДН, тоже не эффективна, потому что большая половина семей – малоимущие, и удар рублем, отражается, в конечном счете, на ребенке.

Юристы и инспектора КДН и ПДН настаивают на уголовной ответственности, связанной с отбытием срока для тех случаев, которые привели к тяжким последствиям, наступившим вследствие жестокого обращения. Еще с одной проблемой сталкиваются сотрудники КДН – это отсутствие специализированных комнат допроса для детей, переживших сексуальное насилие. Нередки случаи, когда ребенок, испытавший боль и страх, после свершенного насилия в ночное время суток осматривается и в морге.

Существует еще один фактор препятствующий выявлению случая насилия и оказания помощи детям, подвергшихся насилию. Не всегда специалисты действуют эффективно в интересах детей, бывает так, что им важнее «сохранить свое лицо», свою репутацию благополучного заведения, в котором не может быть место такому вопиющему случаю. Это относится и школам, детским поликлиникам. Хотя подозрения о совершаемом преступлении в отношении несовершеннолетних и возникают у социальных педагогов, медицинских работников и учителей, не всегда они стремятся инициировать дела по насилию с детьми, чаще всего эти случаи передаются в рамки юрисдикции других организаций, ведомств.

Особую сложность представляет то обстоятельство, что в проблеме семейного насилия сложно переплетаются объективные и субъективные условия и факторы, в силу чего анализировать его причины, устанавливать жертв и виновников чрезвычайно непросто. Правоохранительные органы весьма неохотно берутся за расследование семейных преступлений, ограничиваясь лишь самыми тяжкими из них.

Случаи жестокого обращения с ребенком привлекают внимание системы правосудия в тех случаях, когда уже имеются тяжкие последствия, и дети попадают в больницу. В данном случае инициатором возбуждения уголовного дела выступают медики, которые при обнаружении следов побоев, сразу сообщают в органы внутренних дел, а те впоследствии возбуждают уголовное дело. Функции врачей заключаются не только в оказании первой медицинской помощи ребенку, но и в проведении целостного расследования по факту жестокого обращения с привлечением всех служб, хотя в нашей стране такое явление редкое.

Психологи, работающие со случаями насилия над ребенком, отмечают, что не всегда поступающая информация о насилии над ребенком в милицию, оттуда сообщается им, часто эта информация замалчивается. Это значит, что психологи не всегда могут оказать помощь пострадавшим детям и их родным.

Таким образом, в настоящее время осуществляется работа всех специалистов по проблеме насилия детей, но для более результативных действий все еще не хватает системности, профессионалы и учреждения работают по отдельности, оказывая помощь в рамках своего узкого профиля, и не все организации, способные оказать комплексную помощь, вовлекаются в работу по случаю насилия над ребенком. Необходимо совершенствовать схемы помощи детям. Средства массовой информации, полиция, социальные работники, социологи, психологи, социальные педагоги и медики – все профессионалы, учреждения и гражданское общество могут и должны выступать единым фронтом против этой проблемы.

Для формирования и развития сети служб предотвращения насилия и жестокого обращения с детьми в Нижегородском регионе Поволжья в октябре 1999г. был создан Нижегородский ресурсный центр «Детство без насилия и жестокости». Центр объединил усилия специалистов разного профиля для подготовки мультидисциплинарных команд. Уникальность этих команд состояла в том, что впервые в их составе работали вместе специалисты различных профилей: учитель и милиционер, юрист и психолог, социальный работник и врач-педиатр, т.е. представители нескольких ведомств: образования, здравоохранения, социальной защиты и правоохранительных органов.

В городе Нижнем Новгороде в настоящее время существует целый ряд служб, способных оказывать действенную помощь детям и подросткам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Вместе с тем, можно утверждать, что отсутствует целостный, системный подход к защите права ребенка на полноценную жизнь. Решением проблемы организации служб помощи семьям и детям, пережившим насилие, является, на наш взгляд, создание в каждом районе города междисциплинарной команды специалистов, работающих по предотвращению насилия и жестокого обращения с детьми. Основные функции междисциплинарных команд заключаются в мониторинге насилия и жестокого обращения с детьми в районе, в координации служб различных ведомств, в работе с трудными случаями, в профилактической работе по предупреждению насилия и жестокого обращения как просвещение населения и специалистов, в обучение и координации школьных команд [2]. Специалисты Нижегородского ресурсного центра «Детство без насилия и жестокости» занимаются обучением междисциплинарных команд по оказанию помощи детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, проводят обучающие семинары-тренинги по формированию профессиональной компетентности в области предотвращения насилия в образовательной среде.

Литература

1. *Леви В. Л.* Нестандартный ребенок. – М., 1989.
2. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления. / под ред. Е. Н. Волковой. – СПб.: Питер, 2008.
3. *Синельников А., Писклакова М.* Домашнее насилие как объект социальной работы // Социальная политика и социальная работа: гендерные аспекты / под ред. Е. Ярской-Смирновой. – М.: РОССПЭН, 2004. – С. 220.

Антитеррористическая защита в системе обеспечения комплексной безопасности образовательной среды школы

Гришина Г. С.

В современных условиях обеспечение безопасности образовательного учреждения является неотъемлемой частью его деятельности. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что за последние годы произошло качественное изменение опасностей, связанных с обострением криминогенной обстановки в стране, возрастанием числа межнациональных и региональных конфликтов и актов терроризма, экологическими проблемами. Сохраняется на высоком уровне количество техногенных аварий и катастроф, весьма опасна стихийных бедствий.

1 сентября 2004 бесланская школа № 1 была захвачена террористами. 1128 детей и взрослых были взяты в заложники. 3 сентября в результате теракта погибли 334 человека, в том числе 186 детей. В лечебные учреждения за помощью обратились более 1000 человек. В процессе операции освобождения школы погибли десять бойцов сил специального назначения ФСБ. Управление «Альфа» потеряло трёх человек, а управление «Вымпел» – семерых. Это событие инициировало принятие президентом России ряда мер, направленных на улучшение социально-экономической ситуации в Южном федеральном округе России, ужесточение борьбы с терроризмом и укрепление государственной власти в стране.

Под понятием комплексной безопасности образовательного учреждения подразумевается состояние защищенности образовательного учреждения от реальных и прогнозируемых угроз социального, техногенного и природного характера, обеспечивающее его безопасное функционирование. Антитеррористическая защищенность объектов образования занимает центральное и ведущее положение в системе обеспечения комплексной безопасности образовательных учреждений.

Образовательное учреждение, в частности школа, является объектом повышенной опасности в связи с массовым присутствием людей, преимущественно детей и молодежи, на ограниченной территории.

Сегодня в школах планомерно проводится работа с нормативными документами по обеспечению антитеррористической защиты, разрабатываются паспорта безопасности образовательного учреждения, планы охраны на время проведения культурно-массовых мероприятий, планы эвакуации из зданий в случае чрезвычайной ситуации.

Одним из основных принципов противодействия терроризму является приоритет мер предупреждения, поэтому основными мерами антитеррористической защищенности школы являются меры предупреждения и профилактики.

Анализ содержания направлений деятельности обеспечения безопасности образовательных учреждений города Москвы позволил выявить, что их

работа должна включать проведение совещаний, инструктажей и планерок по вопросам противодействия терроризму и экстремизму; непрерывный контроль выполнения мероприятий по обеспечению безопасности; организацию взаимодействия с правоохранительными органами и другими службами, с родительской общественностью.

Организация противодействия терроризму регламентируется основными законодательными актами и иными нормативными правовыми документами – Законом Российской Федерации от 5 марта 1992 года №2446-1 «О безопасности»; Федеральным законом от 06 марта 2006 года №35-ФЗ «О противодействии терроризму»; Указом Президента Российской Федерации от 15 февраля 2006 года №116 «О мерах по противодействию терроризму»; Постановлением Правительства Российской Федерации от 15 сентября 1999 года №1040 «О мерах по противодействию терроризму» и другими федеральными законами, нормативными правовые акты Президента Российской Федерации, нормативные правовыми актами Правительства Российской Федерации.

Антитеррористическая защищенность достигается путем реализации плана по антитеррористической деятельности школы; подготовкой учащихся и сотрудников школы к действиям при угрозе и возникновении акта терроризма в образовательном учреждении; предупреждением, выявлением, пресечением террористической деятельности и минимизации ее последствий; выявлением и устранением причин и условий, способствующих осуществлению террористической деятельности.

Деятельность администрации должна заключаться в реализации комплекса организационных и инженерно-технических мероприятий, важнейшими из которых являются квалифицированный подбор сотрудников охраны, усиление охраны образовательного учреждения, организация охраны школьных зданий и территории, в задачи которой входят физическая охрана и контроль для своевременного обнаружения и предотвращения опасных проявлений и ситуаций и осуществление пожарного надзора. Кроме того, сюда относятся обеспечение контрольно-пропускного режима, исключающего несанкционированное проникновение в здания и на школьную территорию граждан и техники, защиты персонала и обучающихся от насильственных действий, обеспечение инженерно-технической укреплённости (ограждения, металлические двери, распашные решетки) и инженерно-технического оборудования (охранная сигнализация; тревожно-вызывная сигнализация, теле- и видеонаблюдение; ограничение и контроль доступа; пожарная сигнализация).

В школах следует устанавливать системы видеонаблюдения, пропускной режим допуска родителей и посетителей, автотранспорта; обеспечивать круглосуточный контроль за вносимыми (ввозимыми) грузами и предметами ручной клади; максимально сводить на «нет» возможность нахождения бесхозных транспортных средств в непосредственной близости и на территории школы; обеспечивать пожарную безопасность; своевременно

вывозить с территории образовательного учреждения твердые бытовые отходы; ежедневно проводить предупредительный контроль помещений для проведения занятий, подвалов, чердаков, подсобных помещений, проверять состояния решеток и ограждений.

Перечисленные меры и мероприятия применяются не только в интересах антитеррористической защищенности, но и для обеспечения комплексной безопасности образовательного учреждения от всех видов реальных угроз социального, антропогенного и природного характера.

Ведется целенаправленная работа по организации рациональных действий персонала и учащихся в различных чрезвычайных ситуациях, как то: обнаружение взрывоопасного предмета, поступление устной угрозы по телефону о террористическом акте, в случае захвата людей в заложники.

В современных условиях столичные органы власти уделяют повышенное внимание обеспечению безопасности жизнедеятельности молодежи.

Так, 7 сентября 2010 года Правительством Москвы принято Постановление №776-ПП «О мерах по формированию у молодежи города Москвы навыков безопасности жизнедеятельности», основные направления по формированию у молодежи города Москвы навыков безопасности жизнедеятельности до 2015 года которого определяют цели, задачи и систему мер, направленных на улучшение состояния здоровья, физического и морально-психологического состояния молодежи, повышение качества подготовки в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций, обеспечение пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах, совершенствование экологического образования и воспитания, уменьшение травматизма в сфере дорожного движения, осуществление патриотического воспитания молодежи.

Противодействие наркотизации и наркомании как составляющая обеспечения безопасности образовательной среды

Курсанов А. И.

Наша страна в значительной степени интегрировалась в мировую экономику и культуру. Руководство страны призывает к модернизации всего общества, реформированию системы образования и другим трансформационным явлениям. Но мы не сможем решить этих задач, не решив главного – обеспечения здоровья нации. Одной из глобальных угроз существования человеческой цивилизации и прежде всего ее будущего – детей является транснациональный наркобизнес. Это реальная угроза правопорядку, национальной безопасности и здоровью населения планеты, включая Россию. Это одна из серьезнейших проблем, ставшая столь характерной для образовательных учреждений, что серьезно угрожает безопасности образовательной среды.

Необходимо отметить деструктивные особенности роли наркобизнеса и наркомании

1. Устойчивый рост масштабов употребления наркотиков в мире

В конце XX века злоупотребления алкоголем, наркотиками и другими психоактивными веществами (ПАВ) приняли характер **социальной эпидемии**.

По оценкам Всемирного доклада о наркотиках 2000 г., 2004 г., 2005–2009 гг., общемировой показатель числа лиц, употребляющих наркотики, составлял примерно 3 % всего населения Земли. Наиболее распространенными наркотическими веществами остаются каннабис, который употребляют примерно 162 млн. человек, и амфетаминовые стимуляторы – употребляют около 35 млн. человек, причем 25 млн. употребляют собственно амфетамин, а 10 млн. – экстази. Число людей, злоупотребляющих опиатами, составляет примерно 16 млн. человек, из которых 11 млн. употребляют героин. Примерно 13 млн. человек употребляют кокаин и около 150 млн. – марихуану[1]. В странах Западной Европы растет угрожающий спрос на кокаин: почти 25 % потребителей кокаина в мире – жители европейского континента[1].

Согласно экспертным оценкам специалистов, принявших участие во Второй Международной конференции по антинаркотическому сотрудничеству, в России число потребителей наркотических средств в сентябре 1991 г. составляло около 1 млн. человек, в 1995 году – 1,5 млн., в 1997 г. превысило 2 млн. человек. Темпы роста потребителей наркотиков в 1990 году составляли 10 %, в 1996 г. достигли 60 % и сохранились на этом уровне в 1999–2000 гг. За пять лет – с 1995 по 2000 гг. количество потребителей наркотиков возросло почти в 3,6 раза, к 2003 г. превысило 3 млн. человек, а к 2006 г., по различным данным, достигло 6–8 млн. человек[2], что составляет от 8,4 % до 11,2 % всего населения России.

Если в середине 90-х гг. **средний возраст зарегистрированных наркоманов** составлял 21 год, к концу 90-х гг. – 18 лет, то **в начале XXI в. – 13–14 лет**. Уровень заболеваемости наркоманией среди подростков примерно в 2 раза выше, чем среди населения в целом. Подростки злоупотребляют наркотиками в 7,5 раза, а ненаркотическими ПАВ – в 11,4 раза чаще, чем взрослые [3].

Согласно изученным Всемирной организации здравоохранения данным, на учет становится лишь каждый 50-й наркоман. По статистике, каждый наркоман в течение года вовлекает в свою среду от 10 до 17 человек. Всего же, по информации ФСКН России, наркологическими учреждениями зарегистрировано более 17 тыс. детей и свыше 122 тыс. подростков, страдающих наркологическими расстройствами [3]. С учетом статистики ООН официальные цифры от фактических разнятся в 50 раз, таким образом, выше приведенные цифры фактически необходимо умножать на 50.

К началу нового тысячелетия в России 60 % потребителей наркотиков – молодые люди в возрасте от 18 до 30 лет [5]. В настоящее время число употребляющих наркотики увеличивается. При этом наблюдается тенденция перехода на «клубные» наркотики (амфетамины типа ЛСД, экстази и

другие), что хотя и снижает моду на «жесткие» наркотики, но значительно усложняет проблему выявления любителей «легких».

Жесткие наркотики, как правило, приводят к необратимой наркомании, а эпизодическое употребление психоактивных веществ – к **наркотизму**.

2. Злоупотребления наркотиками генерируют и воспроизводят эпидемии ВИЧ/СПИДа, гепатита, туберкулеза и других инфекционных смертельных заболеваний. За последнюю четверть века в мире вирусом иммунодефицита были заражены 65 млн. человек, из которых 25 млн. уже умерли (согласно мировой статистике, ежедневно умирают около 8 тыс. человек). На каждого человека, начинающего курс лечения, приходится 6 вновь инфицированных [6].

Как ни прискорбно, но сегодня до 70 % новых случаев заражения ВИЧ-инфекцией в Восточной Европе приходится на долю России. Подавляющее большинство заболевших – люди в возрасте до 30 лет.

По данным Минздрава России, в 2008 г. за медицинской помощью для лечения СПИДа обратилось в 3 раза больше россиян, чем в 2006 г. Как констатировал глава Международного сообщества по борьбе со СПИДом Роберт Горн на 3-ей Международной конференции по ВИЧ/СПИД в Восточной Европе и Центральной Азии (Москва, 28-30 октября 2009 г.), за последние десять лет число ВИЧ-инфицированных в России значительно выросло и теперь насчитывает не менее миллиона человек [7]. Фактически, каждый 140-й гражданин России болен этой страшной болезнью. Возможности государства по организации их лечения очень слабые. Не более 50 тыс. человек в год могут получить профессиональное лечение. В 2012 году, по словам Главного санитарного врача РФ Г. Г. Онищенко, эта цифра будет удвоена и достигнет 102 тыс. человек [7]. Если учесть, что ежедневно в России фиксируется более 100 новых случаев ВИЧ-инфекции, то несложно представить, какими темпами будет развиваться эта болезнь в нашей стране в ближайшие годы [8] и какую негативную роль в этом деструктивном развитии играет наркомания или наркотизация.

3. Усиление взаимосвязи незаконного оборота наркотиков и наркомании с общеуголовной преступностью и организованной преступностью

Значительной части молодежи, подверженной наркомании и наркотизации, отдельные деструктивные силы, вместе с наркотиками навязывают идеологию ксенофобии и национального экстремизма, асоциального и антисоциального поведения, насилия и жестокости.

Несмотря на рост объемов изымаемых в России наркотиков, из Афганистана в Россию контрабандно ввозится и потребляется не менее 12 тонн героина. 12 тонн чистого героина – это 3 миллиарда разовых доз [4].

Последствия такой мощной героиновой интервенции поражают. По официальным данным ежегодно в России от употребления наркотиков умирает более 30 тыс. человек. Это почти в 2 раза больше, чем мы имели безвозвратных потерь в афганской войне за более чем 10 лет ведения актив-

ных боевых действий [10]. По неофициальным данным, это число превышает 100 тысяч человек.

Ежедневно 250 молодых людей становятся наркоманами. С учетом того, что регулярно принимающие героин умирают через 5–7 лет, очевидно, что контингент наркозависимых и больных молодых людей полностью обновляется с соответствующим приростом. При сохранении существующей тенденции прогнозируется, **что в каждой 10-й российской семье к 2014–2015 годам будет по наркоману**, принимающему афганские наркотики [11].

Современные дети начинают курить и приобщаться к алкоголю в среднем с 11 лет, а иногда и раньше. Табак, по сути, тоже является наркотиком. По статистике, среди некурящих 11-летних детей наркоманами становятся лишь 0,06 %, а среди курящих – 33,2 %, то есть, каждый третий.

Приобщение к наркотикам начинается в очень раннем школьном возрасте. Однако, по последним данным ФСКН России, порог употребления наркотиков за последние несколько лет снизился до 6 лет [12].

В настоящее время, как следует из большинства социологических исследований и научных публикаций, в России 8 % молодежи периодически употребляют наркотики. По данным Департамента здравоохранения г. Москвы (Научно-практический центр наркологии, А. Е. Брюн), 25 % учеников 9-х классов употребляют ПАВ. Среди студенчества наркоманией охвачено в той или иной мере от 30 до 40 %, а по отдельным регионам эта цифра еще выше. Число подростков, состоящих на учете в наркологических диспансерах, за последние десять лет возросло более чем на 40 %, а состоящих на профилактическом учете по поводу употребления наркотических веществ выросло на 80 %.

В Москве и Санкт-Петербурге в течение последних лет в сотни раз увеличилось распространение «молодежного» наркотика – метилendioксиметиламфетамин (МДМА), в просторечии «экстази». Этот наркотик является сильным стимулятором со слабым галлюциногенным эффектом и воздействует на организм в течение 6–8 часов. Налажено мощное нелегальное производство МДМА, во многом ориентированное на Россию: «экстази» стал неотъемлемой частью «рейв-культуры», активно осваиваемой российской молодежью.

К сожалению, легковесную оценку опасности употребления наркотиков дают СМИ, редакции различных «глянцевых» журналов. Происходит это, как правило, при тиражировании информации об образе жизни «звезд» зарубежного, российского шоу – бизнеса и других известных людей, имеющих множество поклонников и фанатов. Случаи употребления наркотиков среди этой категории часто подаются средствами массовой информации с определенной долей симпатии, что во многом дезориентирует молодежь в отношении истинных ценностей жизни, снижает барьер страха перед наркоманией как болезнью, романтизирует процесс принятия наркотиков.

Можно констатировать, что сегодня в России важнейшей особенностью наркоситуации на фоне негативной динамики распространения молодежного наркотизма является придание наркотикам в молодежной среде *статуса особой субкультуры*. Наркотики стали непременным атрибутом вечеринок, дискотек, концертов модных музыкальных групп. Они становятся все более доступными, подростки вовлекаются в наркотическую и криминальную сеть в качестве потребителей наркотиков, наркоторговцев, наркокурьеров. Эта зараза проникает и в средние общеобразовательные учреждения.

Если вы подозреваете или уверены, что обучаемый употребляет наркотики, постарайтесь разобраться в проблеме. Уговорите ребенка обратиться к специалисту. Уведомите родителей. Знайте: после первичной пробы наркотиков не всегда возникает физическая зависимость, но в настоящее время появились синтетические наркотики, одноразовое употребление которых дает 100 % привыкание и зависимость. Разъясните ребенку последствия употребления наркотиков. Если он не понимает опасности болезни, постарайтесь рассказать о негативных изменениях, которые начинают происходить и произойдут в его жизни. Стремление лечиться должно исходить от самого ребенка. Если он отказывается идти к наркологу, попытайтесь убедить его пойти к психологу. Обратитесь лично к психологу за советом. Важную роль в подобной консультации (как для педагога, так и для ребенка или родителя), может сыграть организованный с 1 июня 2011 Детский телефон доверия, работающий под единым общероссийским номером 8(800)2000–122. И в частности, одно из его звеньев – круглосуточная служба «Детский Телефон доверия», созданная в МГППУ (тел. (495)624–6001). Ее специалисты дадут рекомендации по организации профилактической работы со всеми субъектами образовательной среды по предупреждению наркомании и наркотизации.

Администрациям средних общеобразовательных учреждений необходимо преодолевать боязнь разрушения благоприятного имиджа своих учреждений, и, согласовав свои действия с руководителями окружных управлений образования, а также с родительской общественностью, приглашать профессионалов для проведения тестирования обучаемых на предмет выявления наркотизации или наркомании. Такими специалистами могут стать специалисты Межведомственного ресурсного Центра мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды МГППУ (далее – Центр). Конфиденциальность и профессионализм этой работы позволит на ранних стадиях наркотизации и наркомании провести с обучающимися эффективную профилактическую работу, что даст положительный результат.

К сожалению, педагоги, другие работники школы еще не подготовлены к профессиональной работе с детьми, подвергнутыми наркотизации или наркомании. В решении этой проблемы Центр может оказать содействие администрациям школ и провести обучение педагогов на курсах повышения квалификации.

Представляется целесообразным в системе Департамента образования города Москвы развернуть движение: «ШКОЛА – ТЕРРИТОРИЯ СВО-

БОДНАЯ ОТ НАРКОТИКОВ». Родительская общественность Москвы это, несомненно, поддержит.

В образовательных учреждениях необходима научно-обоснованная стратегия профилактики наркотизма и наркозависимых обучаемых на всех уровнях. Важным является обеспечение постоянного социологического мониторинга и прогнозирование развития наркотической ситуации на основе совокупности показателей и результатов выборочных исследований, отражающих реальную наркотизацию в образовательной среде.

Литература

1. Основные доклады и обзоры ООН в экономической и социальной областях. Всемирные доклады о наркотиках 2007, 2008, 2009, 2010 (Управление по наркотикам и преступности) // <http://www.un.org/russian/esa/surveys.htm>
2. Наркомания в России в оценках социологов. – М.: ИАГ ВЦИОП, 2007. – С. 17.
3. Барбашин И. В. О распространении наркотиков в России и мерах их профилактики и борьбе с наркоугрозой // Аналитический вестник Совета Федерации РФ, 2005. – № 34. – С. 9.
4. Выступление Директора ФСКН России на Парламентских слушаниях 19 февраля 2009 г. <http://32.fskn.gov.ru/gendir/204-vystuplenie-direktora-fskn-rossii-na.html>.
5. Актуальные проблемы наркоситуации в молодежной среде: основания, тенденции, профилактика. – М.: Медицина, 2004. – С. 24.
6. АнтиСПИД. НаркоСТОП: Ежедневная Интернет-газета, 2007. – 26 июля // <http://www.noaids.ru>.
7. Эксперты: число ВИЧ-инфицированных в России превысило один миллион <http://www.tsn-news.ru/news/peoples/index.php?ID=4843>
8. Объединенная программа ООН по ВИЧ/СПИД // <http://un.by/print/unaid/news/world/04-12-06-13.html>.
9. Выступление Директора ФСКН России на Парламентских слушаниях 19 февраля 2009г. <http://32.fskn.gov.ru/gendir/204-vystuplenie-direktora-fskn-rossii-na.html>.
10. Интервью Директора ФСКН России В. П. Иванова Российскому информационному каналу «Вести 24» 2 июня 2009 г. (<http://32.fskn.gov.ru/gendir/225-intervyu-direktora-fskn-rossii-vp-ivanova.html>).
11. Выступление Директора ФСКН России на Парламентских слушаниях 19 февраля 2009г. <http://32.fskn.gov.ru/gendir/204-vystuplenie-direktora-fskn-rossii-na.html>.
12. Выступление Директора ФСКН России на Парламентских слушаниях 19 февраля 2009г. <http://32.fskn.gov.ru/gendir/204-vystuplenie-direktora-fskn-rossii-na.html>.

Особенности деятельности заместителей директоров по безопасности образовательных учреждений

Литвинов В.С.

С 2004 года в соответствии с Постановлением Правительства Москвы [4] приказом Департамента образования города Москвы от 10 июня 2004 г.

№ 294 в системе московского образования в штатное расписание образовательных учреждений введена должность заместителя руководителя по обеспечению безопасности.

К разработке теоретического обоснования конкретного содержания деятельности заместителей руководителей образовательных учреждений по безопасности Департаментом образования города Москвы в 2003 году была привлечена кафедра безопасности и правового обеспечения образовательной деятельности и учебно-методическая лаборатория Московского института открытого образования.

Эта работа была основана на законодательных и иных нормативных правовых документах, регламентирующих вопросы государственного образования, национальной безопасности, противодействию терроризму, правоохранительной деятельности, защиты от чрезвычайных ситуаций. Данная основа, по своей сути направленная на обеспечение безопасности жизни человека (состояние защищенности человека как биологического существа от негативных воздействий, способных нанести ущерб его организму [6]) и определила содержание деятельности заместителей руководителей образовательных учреждений по безопасности.

Основными направлениями деятельности администрации образовательного учреждения по обеспечению его комплексной безопасности Концепцией были определены:

- организация антитеррористической и противодиверсионной защищенности;
- физическая охрана образовательного учреждения;
- создание противопожарного режима;
- профилактика правонарушений, в том числе: незаконного оборота наркотических веществ, нарушений законодательства в сфере безопасности дорожного движения с целью предупреждения детского дорожно-транспортного травматизма;
- организация мероприятий по охране труда;
- планирование и организация мероприятий гражданской обороны;
- заблаговременная подготовка личного состава к рациональным действиям в чрезвычайных ситуациях, готовности к оказанию неотложной помощи пострадавшим на месте происшествия[6].

Т. е. в рамках деятельности этих специалистов комплексная безопасность образовательного учреждения рассматривается как состояние защищенности образовательного учреждения от реальных и прогнозируемых угроз социального, антропогенного и природного характера, обеспечивающее его безопасное функционирование. А система мер обеспечения комплексной безопасности образовательного учреждения определяется совокупностью предусмотренных законодательством мер и мероприятий администрации образовательного учреждения, осуществляемых под руководством органов управления образования и органов местного самоуправления во взаимодействии с правоохранительными структурами (ОВД, ОФСБ,

ФСКН, МЧС), вспомогательными службами и общественными организациями (комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы управления социальной защитой населения, органы опеки и попечительства, органы по делам молодежи, органы управления здравоохранения, органы службы занятости), с целью обеспечения его безопасного функционирования, а также формирования готовности сотрудников и учащихся к рациональным действиям в опасных и чрезвычайных ситуациях [7].

Но такая точка зрения на проблему безопасности образовательных учреждений, не учитывающая работу по своевременному выявлению и предупреждению рисков и угроз, связанных с информационным и психологическим насилием в школе, не является комплексной в полной мере. Важность этой работы обусловлена тем, что информационно-психологический аспект тесно связан с формированием массового сознания, вследствие чего, представляет серьезную угрозу для любого вида безопасности человека.

Психологическая безопасность в этом контексте, рассматривается через призму взаимодействия психологов и представителей профессий, которые являются носителями интуитивного (донаучного) психологического знания с людьми, у которых эти знания отсутствуют. Так как этические стандарты различных групп профессионалов не тождественны, а интересы существенно расходятся, то личность человека становится заложником ценностей, принципов и целей профессионалов.

Т. С. Кабаченко под психологической безопасностью понимает «такое состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности (всех форм адаптации) функционирования и развития социальных субъектов (отдельного человека, групп, общества в целом)» [5].

Г. В. Грачев рассматривает информационно-психологическую безопасность личности как «состояние защищенности психики от действия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентировочной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе» [2].

Доступ к широкомасштабному использованию новых информационных технологий и контролю за средствами массовой коммуникации многократно усиливает возможности информационно-психологического воздействия на людей посредством изменения информационной среды общества, что дает возможность вводить людей в заблуждения, формирует иллюзорный мир, не позволяет адекватно воспринимать окружающее и самого себя. В наибольшей степени это возможно для разнообразных социальных организаций – различных объединений людей, социальных групп, общественных, политических и государственных структур, некоторых социальных институтов общества.

В качестве основных источников рисков и угроз информационно-психологического воздействия на субъектов образовательного процесса в рамках образовательного учреждения выступают:

- средства массовой коммуникации (в том числе интернет);
- литература (художественная, научно-техническая, общественно-политическая и т. д.);
- воспитание (все разнообразные формы воспитания в системе образования, система организации социальной работы и т. п.);
- личное общение.

Решение проблем психологической безопасности образовательной среды зависит от совместных усилий семьи и социальных институтов, участвующих в процессе социализации детей.

В работах В. А. Дмитриевского, при исследовании психологической безопасности образовательного учреждения, основополагающим понятием является «психотравмирующая ситуация» [3]. Эта ситуация рассматривается в контексте педагогического общения, структура, стили, специфика которого во многом и определяет уровень психологической безопасности субъектов образовательного процесса.

И. А. Баева к угрозам психологической безопасности образовательной среды относит: психологическое насилие в процессе взаимодействия, непризнание значимости образовательной среды образовательного учреждения, отсутствие удовлетворенности в лично-доверительном общении и основными характеристиками процесса взаимодействия всех участников образовательной среды, неразвитость системы психологической помощи в образовательном учреждении, эмоциональное выгорание педагогов. Риски безопасности образовательной среды обусловлены: индивидуально-личностными, семейными факторами учащихся и педагогов; организацией учебно-воспитательного процесса, факторами риска окружающей среды [1].

На данный момент достаточно широко изучены многочисленные виды рисков и угроз безопасности личности (физической, социальной, психологической, информационной), обоснованы и разработаны механизмы выявления, помощи, реабилитации и профилактики. Однако, в связи с тем, что каждое ведомство только в рамках своей компетенции отвечает за решение определенных проблем, оказание комплексной помощи ребенку, оказавшемуся в социально опасном положении, становится невозможным.

Сеть государственных учреждений, работающих с детьми, представлена различными ведомствами: образованием, здравоохранением, социальной защитой, правоохранительными органами, культурой. Каждое ведомство при работе использует свои критерии, отчетные показатели, вкладывает свой смысл в понятия. У служб нет единого оперативного поля, единой задачи, единой информационной базы. Зачастую работа дублируется. Вместе с тем, ни одно из ведомств не выполняет координирующую функцию. Следовательно, нельзя рассматривать деятельность этих структур как единый комплекс.

Масштабность факторов, стимулирующих актуализацию рисков и угроз в образовательной среде, показывает, что только государственные службы способны интегрировать усилия всех субъектов управления для противостояния им. Решение проблем обеспечения комплексной безопасности образовательной среды затрудняется разобщенностью действий учреждений различных ведомств.

Недостаточная координация усилий различных ведомств проявляется в ходе работ по выявлению проблем, связанных с рисками и угрозами безопасности образовательной среды. О них становятся известно с запозданием и не сразу принимаются оперативные решения по преодолению и предупреждению.

Сегодня актуальной проблемой является организация межведомственного взаимодействия государственных учреждений различных ведомств для обеспечения комплексной безопасности образовательного учреждения, основанное на оперативном обмене данными о рисках и угрозах безопасности образовательной среды. Такое взаимодействие может быть представлено следующим образом:

- получение оперативной информации от государственных учреждений, работающих с детьми (образовательные, здравоохранительные, социальные, правоохранительные органы);
- проведение социально-психологического мониторинга в образовательном учреждении для своевременного выявления рисков и угроз его комплексной безопасности;
- проведение обработки полученной информации от государственных учреждений и результатов социально-психологического мониторинга, и всестороннего анализа полученных данных, направленное на выявление рисков и угроз комплексной безопасности образовательной среды;
- подготовка рекомендаций по координации межведомственного взаимодействия, направленных на предотвращение (профилактики) и оказания своевременной квалифицированной помощи субъектам образовательной среды при согласованном участии представителей различных ведомств;
- проведение комплексного мониторинга для отслеживания и оценки эффективности, последствий принятых решений.

Таким образом, концепцию комплексной безопасности образовательного учреждения, лежащую в основе деятельности заместителей директоров по безопасности, необходимо дополнить направлениями деятельности администрации, которые регламентируют межведомственное взаимодействие государственных учреждений различных ведомств по своевременному выявлению, помощи, предупреждению рисков и угроз информационной и психологической безопасности школы. Разработка и внедрение системы мониторинга рисков и угроз комплексной безопасности образовательной среды, основанная на межведомственном взаимодействии, позволит полнее использовать резервы государственных учреждений различных ведомств, экономить ресурсы и добиваться преодоления межведомственных барьеров в интересах безопасности субъектов образования.

Литература

1. *Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б.* Психологическая безопасность образовательной среды: Учебное пособие / под ред. Баевой И. А. – М. 2009.
2. *Грачев Г. В.* Информационно-психологическая безопасность личности: проблема и возможности формирования социально-психологической защиты // Проблемы информационно-психологической безопасности (Сборник статей и материалов конференций). – М., 1996. – С. 33.
3. *Дмитриевский В. А.* Психологическая безопасность в учебных заведениях. Книга для учителя. – М, 2002.
4. Постановлением Правительства Москвы от 23 марта 2004 г. № 172-ПП «О мерах по обеспечению педагогическими кадрами образовательных учреждений города Москвы»
5. *Кабаченко Т. С.* Методы психологического воздействия. Педагогическое общество России. – 2000.
6. Комплексная безопасность образовательного учреждения: понятийный аппарат, правовые основы, система мер обеспечения. Краткий справочник. // Серия: «Библиотечка заместителя руководителя образовательного учреждения по обеспечению безопасности». / отв. ред. Кушель Е. С.; авт.-сост. проф. Пилипенко В. Ф. – М.: Центр «Школьная книга», 2007.
7. *Пилипенко В. Ф.* Обеспечение комплексной безопасности образовательного учреждения: Справочник руководителя //Серия: «В помощь руководителю образовательного учреждения». – М.: Центр «Школьная книга», 2009.

Принципы организации межведомственного взаимодействия и профилактика аддиктивного поведения в студенческой среде

Минаков С. А.

В современной ситуации образовательная среда ассоциируется преимущественно с образованием в средних общеобразовательных учреждениях, однако образование, как и образовательная среда включает также высшие и средне-специальные учебные заведения.

Студенты высших образовательных учреждений также уязвимы перед рисками и угрозами (а перед отдельными — более уязвимы) образовательной среды. К примеру, аддиктивное поведение (как вид девиантного поведения); студенты, как и школьники подвержены этой опасности, однако воспринимается данная опасность в студенческой среде существенно спокойнее. Но, в отличие от школьников, студенты больше предоставлены сами себе, зачастую не имея возможности эту свободу правильно реализовать. Безопасность образовательной среды не может ограничиваться только осуществлением мер психологической безопасности и безопасности учреждения. Профилактические мероприятия по предотвращению девиантного поведения обучающихся зачастую имеют большее влияние на общий показатель безопасности образовательной среды, чем мероприятия, связанные с

пресечением подобного поведения. В студенческой среде основная масса девиаций относится скорее к аддиктивному поведению.

Различные аддикции привлекают внимание специалистов, с 80-х годов XX века. Частота проявления и степень тяжести этих аддикций различна. Так, с 1995 года успешно работает центр по борьбе с интернет-зависимостью (и всеми ее разновидностями) доктора К. Янг. Фишер С., Бласцински А., Науэр Л. и другие начали обращать внимание на приближающийся по частоте и опасности к химическим зависимостям гэмблинг уже в 90-е гг. XX в. Сексуальная аддикция и любовная, как зависимости отношений, хотя и не признаются не самыми распространенными, но очень тяжелыми в преодолении (Хорни К. (1993), Кутгер П. (2004), Короленко Ц. П. (2002)). В студенческой среде не только химические аддикции (курение, наркомания, токсикомания, алкоголизм), но и нехимические (гэмблинг, интернет-аддикция, фанатизм различного рода и т. д.) могут способствовать разрушению основной деятельности — образовательной. И если с химическими аддикциями в высших учебных заведениях стараются бороться, нехимические зависимости зачастую остаются за пределами внимания. В качестве примера выраженности нехимических зависимостей в студенческой среде, можно привести в пример исследование, проводившееся в течение двух лет на базе одного из высших учебных заведений г. Москвы.

В исследовании принимали участие две выборки студентов: контрольная выборка и нормативная выборка. В нормативной выборке оказались 406 человек, 85 мужского пола и 321 — женского в возрасте от 17 до 20 лет.

Во вторую выборку (студенты с ОВЗ) попали 40 человек, 16 мужского пола и 24 — женского в возрасте от 18 до 21 года. Им были предоставлены те же условия, что и нормативной выборке.

В процессе было выявлено, что студенты с ОВЗ чаще здоровых студентов формируют у себя нехимические аддикции.

Однако нельзя сказать, что студенты с ОВЗ были предоставлены сами себе, для них в ВУЗе было предусмотрено большое количество занятий и мероприятий, однако же студенты с ОВЗ тем не менее возвращались в аддиктивное поведение.

Проработанность темы и наличие самых современных разработок в данной проблеме позволяет не углубляться в теоретические вероятности причинно-следственной связи аддиктивного поведения и ограничений, накладываемых на развитие возможностями здоровья в данный момент. Как показывают эти исследования, наличие у студентов с ОВЗ большого количества нехимических аддикций является следствием попыток разнообразить свой досуг. Это явление только подтверждает необходимость комплексного подхода к разработке безопасной образовательной среды.

Для полноценной и эффективной работы служб, заинтересованных в безопасности образовательной среды необходимо сформулировать и придерживаться некоторых основных принципов работы, направленных не

только на обеспечение безопасности в средних общеобразовательных учреждениях, но и высших и средне-специальных.

Принципы можно сформулировать следующим образом:

Комплексность подхода к обеспечению безопасности образовательной среды.

В соответствии с этим принципом следует разработать стратегию функционирования как отдельных служб, обеспечивающих безопасность учащихся, так и стратегию работы структуры, имеющую возможность объединить и систематизировать их работу в единую стратегию организации безопасности образовательной среды. Для этого необходимо учитывать такие сферы, как психологическую, информационную, социальную и другие.

Также данный пункт подразумевает сотрудничество не только служб, обеспечивающих непосредственно безопасность, но и служб учреждения, организующих досуговую деятельность учащихся, преподавателей, учителей и так далее. Формируя тем самым единый комплекс служб, способных обеспечить максимальную безопасность образовательного учреждения.

Системность подхода к обеспечению образовательной среды.

Данный принцип невозможен без предыдущего, так как системность разрозненных подходов и их усилия без комплексности будет нецелесообразна. Но в то же время, бессистемный комплексный подход окажется не намного лучше.

Система обеспечения комплексной безопасности образовательной среды должна включать в себя такие важные элементы, как обучение основам информационной безопасности, соблюдение определенных социально-психологических норм в образовательном учреждении, соблюдение мер пожарной безопасности, осуществление контртеррористических мер и других.

Продолжительность методов обеспечения безопасности образовательной среды.

Данный пункт подразумевает необходимость пролонгированного наблюдения и исправления погрешностей в системе предотвращения рисков и угроз в образовательном учреждении. Помимо лекций и уроков, проводимых с учащимися, необходимо постоянное напоминание как учащимся, так и сотрудникам о мерах предосторожности и способах себя обезопасить в процессе основной деятельности учреждения — образовании.

Непрерывность методов обеспечения безопасности образовательной среды.

В этом пункте подразумевается наличие постоянных, не изменяющихся, в зависимости от учебного учреждения, мер по обеспечению безопасности среды в образовательном учреждении.

Наглядность методов обеспечения образовательной среды.

Подразумевается наличие наглядных примеров, в виде учителей, преподавателей, или учеников, демонстрировавших своим примером обеспечение безопасности образовательной среды. В качестве мероприятий данного пункта можно выделить, например, организацию в образовательном

учреждении конкурса, в процессе которого можно наградить участников, проявивших особое старание при обеспечении безопасности образования.

Мониторинг и экспертиза безопасности образовательной среды.

Данный пункт подразумевает наличие системы мониторинга актуального состояния рисков и угроз безопасности образовательной среды. Для осуществления данного пункта необходимо помимо комплексной работы служб, обеспечивающих безопасность, разработать систему определения возможных рисков и угроз образовательного учреждения, на которое она направлена.

При организации безопасности образовательной среды и принятия соответствующих мер в образовательных учреждениях следует учитывать все представленные выше пункты для уменьшения количества рисков и угроз образовательной среды.

Литература

1. Короленко Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозрение психиатрии и медицинской психологии., 1991. – № 1. – С. 8–15.
2. Короленко Ц. П. Работоголизм – респектабельная форма аддиктивного поведения// Обозрение психиатрии и медицинской психологии., 1993. – № 1. – С. 17–29.
3. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Социодинамическая психиатрия. – М., Академический Проект, Екатеринбург, Деловая книга, 2000.
4. Короленко Ц. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе. – Новосибирск, Наука, 1990.
5. Янг К. С. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Интернет, 2000. – № 2. – С. 24–29.
6. Blaszczynski A., Nower L. *A pathways model of problem and pathological gambling*// *Addiction*., 2002 May. – V. 97. – № 5. – P. 487–499.
7. Marks I. *Behavioural (non-chemical) addictions*// *British J. Addict*, 1990. – V. 85. – P. 1389–1394.
8. Young K. S. *Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder*// *CyberPsychology and Behavior*, 1998. – V. 1. – P. 237–244.
9. Young K. S., Rodgers R. C. *Internet addiction: Personality traits associated with its development* // Paper presented at the 69th annual meeting of the Eastern Psychological Association. 1998. – [WWW document]. URL <http://netaddiction.com/articles/personalitycorrelates.htm>.
10. Young S. N., Smith S. E., Pihl R. O., Ervin F. R. *Tryptophan depletion causes a rapid lowering of mood in normal males*// *Psychopharmacology* (Berlin), 1985. – V. 87. – P. 173–177.

Возрастно-психологические особенности деятельности детского сообщества в моделируемой экстремальной ситуации

Миняев А. С.

В современном мире заметно увеличилась угроза безопасности людей в экстремальных ситуациях. Это обусловлено как объективными причинами

(природные и техногенные катастрофы, глобальный терроризм и экстремизм), так и субъективными факторами (невротизация общества, рост психосоматических заболеваний, страхов).

Особенно остро данная ситуация переживается детьми. Террористические акты (Москва, 2002, 2004, 2006, 2010), пожары в образовательных учреждениях и местах массового пребывания людей (Курская область, 2003; Москва, 2003; Пермь, 2009), обрушение крыши аквапарка (Москва, 2004), взрывы в ресторане Макдоналдс (Санкт-Петербург, 2007), взрывы на пляже (Сочи, 2008), крушение поезда «Невский экспресс» (Москва-Санкт-Петербург, 2009) и другие события продемонстрировали большую вероятность возникновения и повторения таких явлений, представляющих опасность для жизни и здоровья, прежде всего, детей различных возрастов.

Новые усиленные меры безопасности согласно программе Министерства образования «Безопасность образовательного учреждения», в большинстве случаев касаются преимущественно технического оснащения учреждений (кнопка безопасности, система видеонаблюдения и пр.) в то время как внимание к психологической стороне вопроса – мобилизации ребенка в экстремальной ситуации, а также проблема преодоления экстремальной ситуации в самом школьном сообществе, – должным образом не уделяется. Между тем именно «человеческий фактор», особенно когда речь идет о школьниках, может оказаться главенствующим в вопросе спасения в любой экстремальной ситуации.

Можно ли подготовить детское сообщество к адекватным действиям в экстремальной ситуации? Почему члены одной группы быстрее и более слаженно преодолевают экстремальную ситуацию, а другие пасуют перед ней? В психолого-педагогической литературе, несмотря на широкое рассмотрение вопросов общей и личной безопасности учащихся, недостаточно раскрывались вопросы организации совместной деятельности детей различных возрастов в ситуации угрозы.

Необходимо восполнить этот пробел в изучении психологических механизмов обеспечения безопасности детей и подростков в образовательном учреждении, то есть уделять внимание не только передаче знаний о мерах индивидуальной безопасности, но и формировать такую совместную деятельность детского (школьного) сообщества, которая позволит им в экстремальной ситуации адекватно реагировать на возможные угрозы и эффективно противодействовать им сообща согласно принципу «один за всех, и все за одного».

Такая необходимая мера защиты, как эвакуация коллектива школы в ситуации угрозы, является сама по себе экстремальной ситуацией, она сопряжена с риском травматизации детей и даже их гибели, вследствие неверных действий не только взрослых, но и самих детей. Психологические условия организации такого рода деятельности по эвакуации школьного сообщества позволяют преодолевать экстремальные ситуации и устранять угрозу безопасности.

В условиях проведения общешкольной учебной эвакуации совместная деятельность детских групп (классов) может быть различна. Это связано как с индивидуальными (пол, возраст детей), так и с индивидуальными (тип реагирования, уровень тревожности и пр.) характеристиками членов детского сообщества и формой совместной деятельности в каждой группе.

В связи с этим основной **целью** нашего исследования является определение роли совместной деятельности (и ее психологических характеристик) по обеспечению безопасности школьного (детского) сообщества в учебной экстремальной ситуации в условиях образовательного учреждения.

Каждому возрастному срезу школьного сообщества (младшие школьники-подростки-юноши) соответствуют свои особенности поведения и деятельности в учебной экстремальной ситуации: от преобладания коактивности к интерактивности, от начальной фазы развития личности – адаптации и через индивидуализацию – к фазе интеграции.

Теоретический анализ литературы показал, что в психологической и в педагогической теории и практике уделяется недостаточное внимание психологической стороне процесса обеспечения безопасности учащихся в экстремальной ситуации. Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы №494, с 2004 по 2008 год.

В исследовании использовались такие традиционные методы, как наблюдение, социометрия, модификация биографического метода, анкетирование, методы статистической обработки данных (критерии Манна-Уитни, Краскелла–Уоллиса, Уилкоксона). Для статистической обработки полученных данных использована компьютерная программа PASW Statistics 18.0.

Выводы по исследованию:

1. Учебная экстремальная ситуация представляет особым образом организованную модель явлений, представленных природными и техногенными катаклизмами, а также другими ситуациями, в которых наиболее эффективное преодоление негативных факторов достигается не только в результате деятельности администрации и педагогов образовательного учреждения, но и в результате совместной деятельности самого детского сообщества.
2. Амбивалентное отношение школьников различных возрастов к безопасности образовательного учреждения и к мерам по ее обеспечению, сохраняющееся продолжительное время, свидетельствует о чувстве незащищенности детей перед возможной экстремальной ситуацией.
3. Интерактивная совместная деятельность школьников в учебной экстремальной ситуации в большей степени, чем коактивная, опосредствует эффективность обеспечения безопасности детского сообщества, что выражается в сокращении времени на эвакуацию, сохранении состава группы, уменьшении травматизма.
4. Соотношение форм организации совместной деятельности в экстремальной ситуации в возрастном аспекте следующее:
 - в младшем школьном возрасте – преобладание коактивных форм над интерактивными, что соответствует фазе адаптации развития личности в группе;

- в подростковом возрасте – проявление коактивной/интерактивной форм совместной деятельности равновероятно, что характерно для фазы индивидуализации;
 - в старшем подростковом (юношеском) возрасте – незначительное преобладание интерактивных форм над коактивными, переход внешней активности во внутренний план, проявление гуманных отношений в группе, повышение уровня развития группы (рост сплоченности и пр.) свидетельствуют о вступлении школьников в фазу интеграции. Эти процессы характерны для фазы интеграции. При этом появляется возможность формирования более высокого уровня развития группы с просоциальной направленностью.
5. Индивидуальные свойства учащихся (тревожность, тип реагирования, социальный статус, направленность) в учебной экстремальной ситуации неоднозначно влияли на поведение школьников. При *интерактивной совместной деятельности*:
- в большей степени снижались показатели агрессивного, апатичного и панического типов реагирования и увеличивались показатели оптимального;
 - социальный статус одноклассников не оказывал существенного влияния на гуманные отношения в группе: независимо от места в социальной структуре школьники и оказывали помощь, и принимали ее;
 - личностная направленность на себя снизилась, а направленность на общение и дело возросла. Однако тревожность оказалась по преимуществу неизменным свойством индивидов на протяжении всего эксперимента во всех группах.
6. Индивидуальные свойства школьников (пол, возраст) оказывают определенное влияние на их поведение в учебной экстремальной ситуации. Во всех возрастах девочки/девушки в целом в меньшей степени, чем мальчики/юноши, демонстрируют интерактивные формы поведения и претендуют на лидирующее положение в учебной экстремальной ситуации. Мальчики/юноши проявляют в целом большую активность в преодолении учебной экстремальной ситуации, при этом юноши в большей степени склонны к оказанию помощи одноклассникам, чем девушки.
7. Организация совместной деятельности интерактивного типа по учебной программе, основанной на принципе командообразования, способствует не только повышению эффективности деятельности, но и формированию более высокого уровня сплоченности самого детского сообщества. Вместе с тем, в процессе такого обучения происходит преодоление негативных индивидуальных свойств детей в учебной экстремальной ситуации.

Практической значимостью исследования является разработка рекомендаций для педагогов по проведению учебных занятий, основанных на принципе командообразования в форме тренинг – занятий.

Литература

1. *Абраменкова В. В.* Сорадование и сострадание в детской картине мира. – М.: ЭКО, 1999.
2. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: СОЮЗ, 2002.
3. *Бурмистрова Е. В.* Психологическая безопасность образовательной среды [Электронный ресурс]. – М.: Центр экстренной психологической помощи МГППУ, 2005.
4. *Коваленко Б. В., Петров С. В., Шелипов Д. В.* Обеспечение безопасности в образовательном учреждении. – М., 2004.
5. *Лебедев В. И.* Личность в экстремальных условиях. – М.: Политиздат, 1989.
6. *Малкина-Пых И. Г.* Экстремальные ситуации. – М.: Эксмо, 2006.
7. *Миняев А. С.* Психологические аспекты обеспечения безопасности школьного сообщества в экстремальной ситуации. // Психологическая наука и образования (специальный сборник). – М.: МГППУ, 2007.
8. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство/ под ред. Баевой И. А. – СПб: Речь, 2006.
9. *Ольшанский Д. В.* Психология терроризма. – СПб.: Питер, 2002. с.
10. *Петров С. В.* Обеспечение безопасности образовательного учреждения. – М.: ЭНАС, 2006.
11. *Петровский А. В.* Психология и время. – СПб.: Питер, 2007.
12. *Регуш Л. А.* Безопасность обучения школьников// Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27–28 ноября 2003): Материалы Всероссийской конференции. – М., 2003.

III

Защита субъектов образовательной среды от насилия

К вопросу психологической безопасности в рекламной коммуникации и потребительской социализации детей и подростков

Болотин Ю. Е.

Вот уже в течение двух десятилетий в России идёт активное изучение теоретико-методологических основ поведения потребителей и анализа влияния на него рекламных продуктов (А. Н. Лебедев-Любимов, А. А. Леонтьев, Ю. А. Сорокин и др.). Очевидно, фокусирование внимания на данной проблеме будет осуществляться и впредь. В то же время, практически все попытки понять феномен потребления сводятся к анализу действий и поступков взрослых людей, владеющих определённой экономической и потребительской свободой. В частности, проблематика экономической социализации и задачи экономического воспитания ставятся в работах таких отечественных исследователей, как С. Ю. Буренина, О. С. Дейнека, А. Б. Фенько и др. Однако, следуя логике теории социализации, основы будущего, «взрослого», в том числе и потребительского поведения закладываются ещё в детстве и подростковничестве (И. С. Кон, А. В. Мудрик, Б. Д. Парыгин и др.).

Индивид проходит потребительскую социализацию с помощью целого ряда так называемых «агентов социализации», под которыми понимаются все социальные субъекты, социальные институты, посредством коих индивиды обучаются культуре. Обучение принятым в обществе образцам потребления осуществляется первоначально в семье родителями, дедушками и бабушками, старшими братьями и сестрами. Затем к этому процессу вольно или невольно подключаются учителя. При этом любая социализация, в том числе и потребительская, осуществляется не столько в форме нотаций взрослых, сколько в форме примера.

Научно-техническая революция повышает удельный вес и значение социально-организованного, планового начала социализации в целом, позволяя использовать в этих целях не только семью и школу, но и средства массовой информации и коммуникации во всех формах проявления, в частности, мы имеем ввиду рекламу. Как говорил известный специалист в области маркетинга Д. Рисмен «будущая профессия всех сегодняшних детей – быть квалифицированными потребителями». [5] К такой профессии надо готовить, и реклама активно этим занимается.

В связи с этим очевидна необходимость изучения возможностей, содержания, форм и методов психолого-педагогической коррекции влияния рекламы на процесс потребительской социализации детей и подростков,

поскольку, цель современной рекламы состоит в том, чтобы коммерческие отношения превратить в отношения личностные. [3] Это даёт основания для употребления в данном контексте термина «коммуникация», а, точнее, рекламная коммуникация.

Специфика рекламного текста (в качестве которого может рассматриваться и ведематериал) состоит в том, что он является моделью коммуникации; и, хотя стремится достичь некоторого сходства с живой коммуникацией, диалогом, он таковым не является, поскольку имеет дело с массовым адресатом. Часто – не только массовым, но и случайным. И таковыми являются, в первую очередь, дети и подростки, не подготовленные к такому специфическому виду коммуникации.

В работах, посвящённых анализу рекламной коммуникации, значительное место уделяется постановке проблемы построения ясной, продуманной аргументации в современном рекламном тексте и использованию семиотических структур. Тем не менее, вопрос о психологическом содержании представленных в той или иной форме аргументов в рекламном тексте до сих пор остаётся открытым.

Под рекламным сообщением обычно понимается, прежде всего, смысл передаваемой информации. Это иллюстрирует позиция М. Р. Проскурякова, изучавшего концептуальную структуру текста и, в частности, рассматривавшего «процесс функционирования системы смысла» текста. По его мнению, автор рекламного текста, который «будучи готовым к порождению сообщения и располагая, с одной стороны, тезаурусом, т.е. некоторой совокупностью знаний о внешнем мире и возникающих в нем типовых ситуациях, а с другой – лингвистической компетенцией, т.е. знанием системы языка и ограничивающей ее нормы, реализует функцию порождения концептуальной информации». [4, 208] Именно концептуальная информация организует систему смысла текста, где концепт есть «диалектическое единство объема и содержания понятия» [2, 42], отражающее, «не просто существенные признаки объекта, а все те, которые в данном языковом коллективе заполняются знанием о сущности». [4, 4] Коммуникатор или источник рекламного сообщения всегда имеет представление о том, как бы он хотел, чтобы сообщение интерпретировалось получателем. Однако результат интерпретации, то есть толкование сообщения получателем, определяется целым рядом как социально-психологических, так и индивидуально-психологических факторов.

Интегрируясь в современное общество, нынешние дети очень рано попадают в социализирующую среду средств массовой информации и коммуникации. Наглядная демонстрация в них не всегда адекватных и однозначных воспринимаемых стереотипов поведения в сочетании с крайней скудностью собственного практического опыта способствуют смещению базовых понятий, прежде всего, морально-этического плана, в ещё не окрепшем сознании подростка, переживающего важный период познания окружающей социальной среды.

Когда интенсивность искусственно актуализированной (с помощью рекламы) потребности возрастает, а условия её реального удовлетворения отсутствуют, поведение человека регулируется с помощью механизмов психологической защиты и совладающего поведения. При этом, психологические защиты включаются и работают не только, когда угрожающая безопасности личности информация уже принята и обработана, но и ещё до восприятия её человеком. А. Фрейд назвала этот процесс «перцептивной защитой», а Э. А. Костандов даже экспериментально доказал существование физиологической основы для реализации такой защиты. Однако данный процесс проходит на неосознанном уровне, а, значит, последствия «включения» таких защит непредсказуемы.

Таким образом, необходимо создавать и реализовывать специальные образовательные программы, способствующие формированию адекватного восприятия рекламных сообщений, и на этой основе потребительская социализация подростков будет более эффективной и безопасной.

Литература

1. *Костандов Э. А.* Психофизиология сознания и бессознательного. – СПб.: Питер, 2004.
2. *Кривоносов А. Д.* PR – текст в системе публичных коммуникаций. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2002.
3. *Мокшанцев Р. И.* Психология рекламы: учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2002.
4. *Проскуряков М. Р.* Концептуальная структура текста. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000.
5. *Рисмен Д.* Одинокая толпа. – СПб: Евразия, 2005.
6. *Фрейд А.* Психология Я и защитные механизмы. – М., Педагогика-Пресс, 1993.

Правовые аспекты профилактической работы по предупреждению насилия в образовательной среде

Буланова А. К.

Несмотря на то, что российским законодательством предусмотрен широкий спектр правовых механизмов защиты прав ребенка, жестокое обращение по отношению к детям имеет место в нашей действительности как в образовательной сфере, так и за ее границами. Достаточно остро эта проблема касается образовательной среды школы. Именно на школьный период приходится развитие личности ребенка, а ценности, заложенные в детском и подростковом возрасте, переходят с ребенком и во «взрослую» жизнь. По данным исследований, снижение психологического насилия в образовательной среде школы является основным направлением обеспечения психологической безопасности. «Психологически безопасная образовательная среда – это состояние образовательной среды, свободное от про-

явлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье, включенных в нее участников» (И. А. Баева).

Зачастую, участники образовательного процесса сталкиваются с различными видами психологического насилия во время обучения детей в школе, таким как: принуждение и/или применение силы детьми по отношению друг к другу, педагогами по отношению к детям, детьми по отношению к педагогам. Наиболее часто школьное насилие имеет вид психологического и/или физического насилия, либо физическое насилие сопряжено с психологическим. В основном потерпевшие от насилия – как психологического, так и физического – остаются один на один с возникшими проблемами и максимум на что могут рассчитывать в такой ситуации – помощь психолога. Следует отметить, что на данный момент в школах Москвы практически отсутствуют специальные службы, работающие с детьми-жертвами насилия, с их родителями и педагогами образовательных учреждений.

Работа органов опеки и попечительства, Комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав чаще всего осуществляется в ситуациях, рассмотрение которых доходит до правоохранительных органов или судебного разбирательства.

Работа по профилактике проявлений насилия в образовательной среде имеет огромное значение. Психологический фактор насилия наиболее сложно регулируется правовыми мерами, и образовательная среда является наиболее эффективной с точки зрения профилактики: педагоги ежедневно контактируют с детьми; при наличии надлежащей подготовки они имеют возможность первыми выявлять предполагаемые случаи насилия над детьми и оперативно на них реагировать. При этом специалисты образовательных учреждений непреднамеренно игнорируют ряд профилактических направлений в работе с детьми, действуя так в силу низкой правовой грамотности.

Участники образовательного процесса часто не обладают достаточными правовыми знаниями и не могут эффективно реализовывать и защищать как свои права, так и несовершеннолетних, которые они должны защищать в соответствии с действующим законодательством.

В своих действиях по защите прав несовершеннолетних образовательное учреждение должно руководствоваться следующими нормативно-правовыми документами:

Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948г.) провозглашает в статье 5, что никто не должен подвергаться пыткам или жестоким, бесчеловечным или унижающим достоинство обращению и наказанию.

Международный пакт о гражданских и политических правах (от 16.12.1966г.) в статье 24 устанавливает, что каждый ребенок безо всякой дискриминации имеет право на такие меры защиты, которые требуются в его положении как малолетнего со стороны его семьи, общества и государства.

Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (30.10.1990г.) – документ, в котором общество заявило о стремлении облегчить тяжелое положение миллионов детей, которые живут в особенно трудных условиях, – таких, как дети, подвергшиеся жестокому обращению, живущие в неблагоприятных социальных условиях и подвергшиеся эксплуатации.

Декларация прав ребенка ООН (от 20.11.1959г.) провозгласила, что ребенок должен быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации (принцип 9).

Конвенция ООН о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН в 1989 г.) – основной международный правовой документ, защищающий ребенка от жестокого обращения. Статья 6 предусматривает обеспечение в максимально возможной степени выживания и здорового развития ребенка. Статья 19 дает определение понятия «жестокого обращения» и определяет меры защиты: государства-участники принимают все необходимые законодательные, административные, социальные и просветительные меры с целью защиты ребенка от всех форм физического или психологического насилия. Статья 27 – о признании государством права каждого ребенка на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития. В соответствии со статьей 37 государство обеспечивает, чтобы ни один ребенок не был подвергнут пыткам или другим жестоким, бесчеловечным или унижающим достоинство видам обращения или наказания. Статья 39 обязывает государства принимать все необходимые меры для того, чтобы содействовать физическому и психологическому восстановлению и социальной реинтеграции ребенка, являющегося жертвой любых видов пренебрежения, эксплуатации или злоупотребления. Такое восстановление и реинтеграция должны осуществляться в условиях, обеспечивающих здоровье, самоуважение и достоинство ребенка.

Руководящие принципы ООН для предупреждения преступности среди несовершеннолетних (Эр-Риядские руководящие принципы, принятые 14 декабря 1990 г.) требуют принять и обеспечить соблюдение законодательства, запрещающего жестокое обращение с детьми и молодыми людьми и их эксплуатацию, а также использование их как орудие в преступной деятельности (принцип 53) и провозглашают, что «никакой ребенок не должен подвергаться грубым или унижающим достоинство наказаниям в семье, школе, или в других учреждениях» (п.54).

В российском законодательстве к основным юридическим документам, гарантирующим право ребенка на защиту от физического и психологического насилия относятся:

Конституция Российской Федерации, 1993 г.

Статья 17,ч.3. Осуществление прав и свобод человека и гражданина не должно нарушать права и свободы других лиц. Статья 21, ч.2 Никто не должен подвергаться пыткам, насилию, другому жестокому или унижающему человеческое достоинство обращению или наказанию.

Федеральный Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (от 24 июля 1998 года №124-ФЗ). Статья 14 закона гласит, что жестокое обращение с детьми, физическое или психологическое насилие над ними запрещены.

Закон Российской Федерации «Об образовании» (от 10 июля 1992 года №3266-1). В статье 5 утверждено право детей, обучающихся во всех образовательных учреждениях, на «уважение их человеческого достоинства». Статьей 36 предусмотрено административное наказание педагогических работников за допущенное физическое или психическое «насилие над личностью обучающегося или воспитанника».

Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (№120 –ФЗ от 24.06.1999г.), который определяет круг органов, осуществляющих профилактические действия, их полномочия и возможности взаимодействия. В соответствии со статьей 12 ч.3 образовательные учреждения имеют право в установленном порядке посещать несовершеннолетних, проводить беседы с ними, их родителями или иными законными представителями; запрашивать информацию у государственных органов и иных учреждений по вопросам, входящих в их компетенцию, приглашать для выяснения указанных вопросов несовершеннолетних, их родителей или иных законных представителей, иных лиц (ст. 14 ч.2) в пределах своей компетенции образовательные учреждения разрабатывают и внедряют в практику работы образовательных учреждений программы и методики, направленные на формирование законопослушного поведения несовершеннолетних.

Учреждения системы образования имеют возможность успешно реализовывать программы специального обучения педагогов, родителей, детей по повышению уровня их правовых знаний, а также оказывать психолого-педагогическую и медико-социальную помощь участникам образовательного процесса, подвергшимся насилию (жестокое обращение).

Напрямую правовое регулирование взаимодействия несовершеннолетних с обществом в целом трудно реализуемо. Для этого нужна скоординированная работа различных государственных и общественных учреждений.

Эффективность профилактики насилия в образовательной среде, социальной реабилитации и социальной адаптации жертв психологического насилия должно способствовать взаимодействию всех участников образовательной среды в образовательных учреждениях, организации служб примирения, введения должности уполномоченного по правам ребенка.

Устойчивость личности ребенка как ресурс преодоления психологического насилия

Глуздова О. В.

В рамках изучения проблемы психологического насилия, как одного из видов трудной жизненной ситуации, исследователи кроме различных форм

психологического насилия как отдельного вида негативного воздействия, отмечают, что и физическое и сексуальное насилие, а также пренебрежение нуждами ребенка сопровождаются психологическим насилием и практически неотделимы от него. В научной литературе для обозначения психологического насилия используются несколько близких понятий: *психологическое или эмоциональное насилие* (Гаухман Л. Д., Пудовочкин Е. Ю., Сердюк Л. В., Сафронова Т. Я., Цымбал Е. И.); *психологическое пренебрежение* (Осипова А. А.); *психологическое жестокое обращение* (Ардашева С. В., Борозинец Н. М., Евмененко Е. В., Козловская Г. Ю. и др.); *психологическое нападение и психологическое принуждение* (Сидоренко Е. В.).

Анализируя разнообразие определений психологического насилия можно выделить общие аспекты в понимании исследуемого феномена: аспект воздействия на личность другого человека; восприятия жертвы психологического насилия не как целостной личности, а как объекта воздействия; аспект изменения эмоционального состояния жертвы, подавления воли, сопровождаемое изменением ее поведения для достижения прагматических целей субъекта насилия, самоутверждения и власти; а также нанесения вреда психическому и личностному развитию человека, его целостности и душевному комфорту.

При решении исследовательских задач, мы останавливались на термине *психологическое насилие* и определяем его как *трудную жизненную ситуацию, связанную с ситуативным, периодическим или длительным негативным психологическим воздействием на ребенка со стороны взрослых или сверстников, вызывающее нарушение эмоционального состояния, принуждающее его изменить деятельность и поведение против воли в соответствии с целями субъекта насилия и приводящее к нарушению психического, личностного развития а также межличностных отношений ребенка.*

На базе Нижегородского государственного педагогического университета в апреле 2007 года нами было проведено ретроспективное исследование перенесенного в детстве насилия среди 894 молодых людей в возрасте 18-23 лет. Более половины молодых людей отметили, что в период до 18 лет они переживали различные формы психологического насилия со стороны как взрослых, так и сверстников, при этом распространенной является «оскорбление и критика, имеющая целью унижить достоинство»: такой опыт имеют как юноши (41,9 % выборки), так и девушки (58,1 %).

В качестве одного из негативных социально-психологических последствий перенесенного в детстве насилия мы выделили опыт пробы наркотиков. Среди тех, кто не сталкивался с оскорблениями в детском возрасте всего 16,4 % респондентов имеют опыт употребления наркотических и токсических средств. Тогда как среди тех, кто переживал данную форму психологического насилия отмечают, что имеют опыт пробы наркотиков 28,8 %.

Из общего числа респондентов, отметивших, что употреблявших наркотические средства в течении трех последних месяцев – 70,2 % – это те молодые люди, которые пережили в детстве психологического насилия в какой либо-форме. Готовность попробовать наркотики, в случае если предложат, отражает ту же тенденцию. Таким образом, одним из негативных последствий пережитого в детстве психологического насилия является риск пробы наркотических средств. При этом, учитывая, что есть значительное количество респондентов, имевших опыт переживания психологического насилия, но неprobовавших наркотики (72,2 %).

Вопрос об устойчивости к негативным воздействиям изучается в области детской психологии и психиатрии с 1970 – х гг. Так, М. Rutter отмечает, что более половины детей, подвергшихся воздействию болезненных событий, независимо от их силы, не испытали на себе негативных последствий, в частности развития у них психических расстройств. Е. Werner, исследуя устойчивость к стрессу, проводила исследование с более чем 700 детьми из многонациональных бедных семей. Треть детей чувствовали себя вполне адекватно, несмотря на ряд негативных обстоятельств физического характера и окружающей среды, на них неблагоприятные обстоятельства жизни не оказывают сколько-нибудь заметного воздействия.

Существует разрозненность терминологии в рамках данного феномена: в зарубежной психологии можно встретить термины «выносливости» (*hardiness*), «салютогенеза» (*salutogenesis*), «фортигенеза» (*fortigenesis*), «стойкости» (*fortitude*) и др. Наиболее распространенным является термин устойчивость (*resilience*), который понимается разными авторами по-разному: как процесс, способность, результат, состояние успешной адаптации, несмотря на сложные обстоятельства, угрозу, стресс (М. Alvord, S. Nebel, E Werner, J. Grados и др.).

Значительное число исследований направлены на выявление и развитие факторов, влияющих на повышение устойчивости человека к травмирующим событиям. Так, М. F. Le Heuzey выделил ряд факторов, обеспечивающих и поддерживающих устойчивость ребенка перед негативным воздействием. Прежде всего, это социальные факторы: проживание в хорошо функционирующей семье и получение терапевтической помощи, а также и личностные особенности: наличие хорошего уровня интеллектуального развития и объективных знаний об окружающем мире, полученных в процессе обучения и развития.

Scott Nebel выделяет восемь личностных характеристик, обеспечивающих устойчивость к внешним стрессорам, таким как насилие, пренебрежение нуждами ребенка и др. Среди них: *самоэффективность* и обеспечивающий ее *внутренний локус контроля*, активно изучаемый и другими авторами (С. Bogar & D. Hulse-Killacky и др.). С сочетанием с внутренним локусом контроля Nebel рассматривает характеристику, обозначенную им

как *принятие*, в отечественной литературе она описывается как посттравматическая мудрость (Ф. Е. Василюк). Данная черта трактуется как процесс и результат принятия жизни во всем ее многообразии, вместе с трудностями и событиями/ которые нельзя контролировать. Одним из аспектов такого принятия жизни автор называет юмор и умение прощать? Как принятие того, что прошлое не может измениться, но может быть использовано для развития. Следующие названные С. Небелом качества – это *альтруизм* и *межличностная эффективность*, как обращенность к другому и умение выстраивать эффективнее отношения, основанные на социальной поддержке. *Гибкость* и *оптимизм*, обеспечивающие расширение репертуара мыслей и действий – фактор немаловажный в ситуации стресса, когда так часто происходит сужение сознания (Федунина Н. Ю.). Восьмая характеристика обозначена автором как способность к рефлексии, обеспечивающая возможность реконструировать и осмыслять свой опыт, способствуя тем самым последующей более успешной адаптации.

В рамках проводимого нами исследования психологического насилия над детьми мы определяем *устойчивость* как *свойство личности ребенка, обеспечивающее ему возможность конструктивно преодолеть ситуацию психологического насилия и относительно быстро восстанавливать психологически комфортное состояние*. Рассмотрение устойчивости важно в контексте социальных, личностных и психологических факторов риска и ресурсов преодоления насилия.

Литература

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М., 1984.
2. Защита детей от жестокого обращения / под ред. Е. Н. Волковой. – СПб, 2007.
3. Куфтяк Е. В. Исследование устойчивости семьи при воздействии трудностей // Психологические исследования. – 2010. – № 6 (14).
4. Сафоновой Т. Я., Цымбал Е. И. Жестокое обращение с детьми и его последствия // Жестокое обращение с детьми: сущность, причины, социально-правовая защита. – М., 1993.
5. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – СПб., 2003.
6. Федунина Н. Ю. Понятия устойчивости к травме и позитивной адаптации // Московский психотерапевтический журнал. – 2006. – № 4.
7. Alvord M. K., Grados J. J. Enhancing resilience in children: a proactive approach // Professional psychology: research and practice. 2005.
8. Vogar, C., Hulse-Killacky, D. *Resiliency determinants and resiliency processes among female adult survivors of childhood sexual abuse*. 2006
9. Elizabeth Scott, M. S. *Emotional Resilience Is a Trait You Can Develop*, 2007
10. Nebel, Scott. *Resilience: A Qualitative Meta-Synthesis: University of Denver /Mental Health Center of Denver*.
11. Werner E. E. *Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study* // Development and Psychopathology. 1993.

Ресурсы сопротивляемости насилию в онтогенезе

Дунаева Н. И.

«Если, желая оправдать себя, я объясняю свои беды злым роком, я подчиняю себя злому року. Но если я принимаю все ответственность на себя, я тем самым отстаиваю свои человеческие возможности. Я могу повлиять на судьбы того, от чего я неотделим».

Антуан де Сент-Экзюпери

В литературе хорошо известен феномен неуязвимого ребенка. Это дети, которые воспитывались в ужасных условиях, подвергались насилию, но при этом добивались значительных успехов в жизни, демонстрируя благополучие, вопреки всем сложившимся обстоятельствам. Как показывают исследования и жизненный опыт, это происходит благодаря развитию у ребенка определенных компетентностей, прежде всего, социальных. Неуязвимые дети характеризуются хорошими социальными навыками, они дружелюбны и нравятся сверстникам и взрослым, у них высоко развито чувство самоуважения. Как правило, такие дети имеют высокий самоконтроль: хорошо владеют своими мыслями, чувствами, поступками. Предполагается, что активное, творческое отношение к себе и к окружающей действительности позволяет неуязвимым детям преодолевать неблагоприятное влияние окружающей среды. У многих из них был обнаружен высокий творческий потенциал, например в области рисования.

Известный социолог и психолог В. Франкл отмечал, что представляющиеся человеку негативными стороны существования могут быть преобразованы в нечто позитивное, в достижение, если подойти к ним с правильной позиции и адекватной установкой, что и происходит у данной категории детей. Выходит, что неуязвимые дети обладают высоким уровнем сопротивляемости и справляются сами в ситуациях принижения, гонения, в ситуациях, связанных с насилием. Но, на наш взгляд, это, скорее всего исключение из правила. Ведь большинству детей нужна поддержка взрослых родителей, специалистов для того, чтобы помочь справиться с трудной жизненной ситуацией, найти в себе жизненные силы и ресурсы.

Длительность воздействия ситуации насилия, не возможность вырваться из замкнутого, порочного круга, пребывание в разрушительной атмосфере, вызванной насилием, – все это неизбежно ослабляет у ребенка чувство возможности сопротивляться насилию, усиливает чувство безысходности. Такое положение дел требует актуализации определенных ресурсов человека, способствующих противостоянию, сопротивлению ситуации насилия. И не случайно, проблема сопротивляемости личности насилию становится все более актуальной в современном мире.

Как известно, психологическая адаптация человека, вызванная неблагоприятной жизненной ситуацией, происходит главным образом, посред-

ством двух механизмов: психологической защиты и копинг-механизмов. Сопrotивляемость человека часто отождествляют с психологическими защитами личности. Б. В. Карвасарский (1980) справедливо отмечает, что если процессы совладания направлены на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей, то процессы компенсации и психологической защиты – на смягчение психического дискомфорта.

Механизмы совладания более пластичны, но требуют от эмоциональных и поведенческих усилий. Механизмы защиты склонны к более быстрому уменьшению напряжения и тревоги и работают по принципу «здесь и теперь». Таким образом, психологическая защита пассивна и не конструктивна. Термин «копинг» и «сопротивляемость в некоторых работах используются как взаимозаменяемые. Однако сопротивляемость, в отличие от копинга представляет собой свойство, способность личности, тогда как копинг относится к поведенческой реакции, ответу на стрессогенное событие, как актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу, как способ управления стрессом.

Под сопротивляемостью насалию мы понимаем способность личности, позволяющей противостоять негативным жизненным ситуациям, нивелировать степень негативного воздействия их на себя и на свое окружение, достигать высокого уровня адаптации к новым условиям собственной жизни и быть способным к конструктивному ее преобразованию. Сопrotивляемость интегрирует развитие отдельных психических функций, имеет индивидуальную меру выраженности, проявляется в успешности и качественном своеобразии выхода из сложной жизненной ситуации, вызванной насалием. Сопrotивляемость ребенка насалию обуславливается не столько врожденными, биологически закрепленными механизмами, сколько всем комплексом свойств личности, сформировавшихся в процессе ее развития и деятельности. Это и значимость самой ситуации для человека, ее когнитивная оценка, и оценка стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией, и уровень развития личностных характеристик, эмоционального компонента, половозрастных особенностей, социально-психологических характеристик.

Любая негативная жизненная ситуация, связанная с насалием для человека – это индивидуальный феномен, так как определение ее трудности задается самим человеком в зависимости от его восприятия, оценки и интерпретации, субъективной значимости данной ситуации для человека, а также определяется возрастом человека.

До сих пор в психологической литературе существует дефицит исследований сопротивляемости личности, не выявлены возрастные особенности сопротивляемости на протяжении всей жизни человека и не установлены ресурсы сопротивляемости для каждого этапа психического развития. О вероятном существовании возрастных особенностей сопротивляемости личности указывают ряд исследователей, среди которых М. Anaut, В. Cyrulnik. Практически неизвестно, как изменяется данное свойство личности на протяжении жизни человека и является ли сопротивляемость личности неизменной по структуре и качеству на каждом возрастном этапе.

В отечественной литературе предпринималась попытки проанализировать особенности психологических ресурсов личности на различных возрастных этапах, влияющих на тактику преодоления типичных возрастных трудностей. В каждом возрасте человек обладает определенными ресурсами, которые помогают справиться с ситуацией насилия, наиболее оптимально выстроить стратегию преодоления. Под ресурсами понимаются «сильные стороны» личности, которые увеличивают вероятность преодоления ситуации, связанной с насилием.

Обычно выделяют интра-ресурсы и интер-ресурсы, помогающих справиться с ситуацией при насилии. К интра-ресурсам относят активное вмешательство самой личности в ситуацию, разнообразная внутренняя работа, включение внутренних ресурсов личности, отстаивающих свои прежние возможности реализации своих жизненных целей. Интер-ресурсы включаются тогда, когда у человека возникает ощущение невозможности справиться с данной ситуацией одному, без посторонней помощи.

По классификации С. Хобфолла ресурсы включают: материальные объекты (доход, дом, одежда,) и нематериальные (желания, цели); внешние (социальная поддержка, семья, друзья, работа, социальный статус) и внутренние, интраперсональные, переменные (самоуважение, профессиональные умения, навыки, способности, интересы, достойные восхищения черты характера, оптимизм, самоконтроль, жизненные ценности, система верований и др.); психические и физические состояния; волевые, эмоциональные и энергетические характеристики, которые необходимы (прямо или косвенно) для преодоления трудных жизненных ситуаций или служат средствами достижения лично значимых целей.

В процессе преодоления ситуации, вызванной насилием, в каждом возрастном периоде человек может как приобрести новый опыт, расширить диапазон поведенческого репертуара, так и проявить неадекватность своего поведения, влияющую на адаптивную способность человека. Важно отметить, что по-разному анализируется исследователями защитное поведение в зависимости от возраста человека. Так А. Фрейд отмечает, что когда «Я» молодо и пластично, его уход от одной области деятельности иногда компенсируется превосходством в другой. Но когда оно стало ригидным или приобрело интолерантность к неудовольствию, став, таким образом, фиксированным на способе избегания, такой уход карается нарушенным развитием.

В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте при разрешении негативной жизненной ситуации, связанной с ситуацией насилия, можно отметить использование детьми когнитивной стратегии, направленной на экспрессию (фантазия, в редких случаях, молитва). В старшем дошкольном возрасте ярко проявляются фантазии как наиболее выраженное проявление творческого воображения. Замысел фантазий приобретает большую устойчивость и фантазии носят защитный характер, например, это фантазии о том, как дети отомстят своим обидчикам за причиненное им зло. У де-

тей дошкольного возраста вместе с общим развитием, расширением сферы общения с взрослыми, обогащением словарного запаса возникает осознание своих эмоций. Ребенок как бы открывает для себя существование собственных переживаний в ситуации насилия и формулирует в речи. Например, «Я люблю маму, ненавижу дядю».

Дети – дошкольники, которые оказались в трудной жизненной ситуации, вызванной насилием, активно используют различные виды разрядки, такие как эмоциональное отреагирование, двигательная активность, а также стратегии, направленные на восстановление сил (сон, еда). Таким детям необходима социальная поддержка, но в силу возраста, они ее не ищут самостоятельно, а ожидают ее от взрослых, оставаясь пассивными.

К сожалению, часто ребенок в неблагополучной семье не находит поддержки от матери, испытывают дефицит ласки и тепла. Многие матери не замечают или отказываются замечать проблемы у своих детей. Такая мать интуитивно не чувствует своего ребенка, отстраняется от него, не использует возможности тесного контакта с ним, ее мало интересует то, о чем говорит ее ребенок.

По данным зарубежных исследований, для детей младшего школьного возраста, подвергающихся насилию со стороны родителей, при постоянно действующих на них психотравмирующих ситуациях, эффективность в преодолении трудных ситуаций коррелирует с хорошими коммуникативными навыками. Это означает, что ребенок может сам обратиться за помощью, сформулировать просьбу к взрослым, так как в возрасте 7-8 лет самостоятельно трудные ситуации преодолеть невозможно.

Хотя полученные в отечественных исследованиях данные, (Куфтяк, 2004) свидетельствуют о том, что дети в младшем школьном возрасте, подвергающиеся физическому насилию чаще всего используют стратегию отвлечения («смотрю телевизор», слушаю музыку), а также поиск дополнительной информации, например, обдумывают происходящее, прилагают силы, чтобы забыть неприятности. Так, например, младшие школьники, испытывающие физическое насилие со стороны взрослых, используют деструктивные способы при выходе их сложившейся ситуации, такие как вербальная и физическая агрессия, разрушительные действия («бью, швыряю, ломаю вещи), аутоагрессию («ломаю суставы пальцев», кусаю ногти», «схожу с ума».)

Подросткам также сложно сопротивляться в ситуации насилия в семье. В этом возрасте у них возрастает потребность общения со сверстниками, и их поддержка является для них главным ресурсом. Но со сверстниками они лишь могут поделиться со своей бедой, но не разрешить ее, в силу того, что в семье у них не был сформирован навык выхода из сложной жизненной ситуации, не было примера со стороны решения проблем взрослыми членами семьи. Если в семье подросток видит только враждебно-агрессивное отношение, непоследовательное поведение, то он просто не умеет обращаться за поддержкой, в том числе и за психологической помощью. Подростку, который растет в атмосфере семейного насилия, трудно отыскать в себе внутренние ресурсы для сопро-

тивления этой негативной ситуации. Многие психологи истоки неумения человека справиться со сложной жизненной ситуацией усматривают в переживаниях детства, связанных с нарушением взаимоотношений родителей и детей. По мнению А. Адлера, именно в детстве во взаимодействии ребенка с родителями конкретизируется его стремление к превосходству и полному совершенству. При нарушении этих отношений, доверие подростка к своим внутренним потенциалам, вера в собственные силы, которые являются главными источниками сопротивляемости как личностного свойства, подрывается и приводит к дезадаптированности. Подростки используют деструктивные способы выхода из сложившейся ситуации, что приводит к формированию устойчивой системы девиантного поведения личности.

Проявление у детей механизмов психологической защиты вполне естественное явление. Они ограждают от внутреннего конфликта, с которым ребенок не сумел бы справиться. Непонимание внутренней сути ситуации, недостаточность логической аргументации затрудняют переработку образов действительности и приводит к фантазированию. Важным моментом в целенаправленной работе с детьми по преодолению негативных чувств, состояний вызванных ситуацией насилия, является расширение поля сознания, а также развития деятельности воображения. Формирование процессов эмоционального преобразования способствует мобилизации душевных и физических сил ребенка. Опираясь на воображение ребенка, взрослый может помочь ему совладать с тревожащей ситуацией, справиться с чувством страха, гнева, агрессии, вызванными ситуациями насилия по отношению к ребенку.

Внутренний ресурс детей и подростков, помогающий успешно справиться с жизненными трудностями, при ситуации насилия, связан с гибкостью мышления, поведения, эмоционального реагирования. Это проявляется в быстром освоении новых стандартов, овладении навыками, переключением внимания с одной ситуации на другую, в эмоциональной гибкости, защитной работе воображения. Однако, нельзя переоценивать значение внутренних ресурсов ребенка. Значение внешних факторов совладания с трудными жизненными ситуациями для детей гораздо больше, чем внутренних. Именно социальная и эмоциональная поддержка значимых людей являются важным фактором в преодолении трудных ситуаций в которой оказался ребенок.

В подростковом и юношеском возрасте наиболее типичным является стремление к эмоциональному разрешению жизненных трудностей, которое по мере взросления утрачивает свою актуальность, используя лишь лицами с ярко выраженной фемининностью. Чаще начинают использовать когнитивные формы психологического преодоления в ситуации насилия.

По данным зарубежных исследований (Н. Sek, 1991), в раннем юношеском возрасте все еще актуальными являются тактики совладающего поведения, которые связаны с обращением к значимым взрослым за социальной поддержкой, прежде всего эмоциональной. Следовательно, и в этот период перехода к взрослости важнейшим способом преодоления трудностей, свя-

занных с ситуацией насилия, является совместная деятельность со значимым взрослым.

Что касается группы защитных форм преодоления для взрослых при ситуации насилия, выражающихся в искаженном понимании действительности, то их эффективность оценивается неоднозначно. Часть зарубежных и отечественных психологов считают эти формы дезадаптивными, некоторые, напротив, полагают, что иллюзии и фантазии помогут человеку сконцентрироваться и преодолеть жизненные сложности, а тактика отрицания способствует дозированному принятию сложной ситуации. На наш взгляд, уход от проблем в ситуации насилия, не может считаться эффективной стратегией преодоления трудностей, эти действия, наоборот, способствуют сохранению прежней ситуации.

Несмотря на то, что в настоящее время отмечается снижение значимости возраста для определения зрелости и развитости личности, а в исследованиях Балтеса показано, что даже мудрость – редкое свойство личности, которое, по мнению многих психологов, обретается представителями поздней зрелости, встречается и на ранних этапах зрелости, и, в необычной форме, даже у детей, исследователями определяются различия в совладающем поведении людей разных возрастов. Когнитивное, эмоциональное развитие человека, его жизненный опыт определяет преобладающие тактики и стратегии совладающего поведения.

Учитывая эту неравномерность в личностном развитии взрослого человека, которая отражается на сопротивляемости, отметим лишь общие тенденции в стратегиях такого поведения. Так по данным А. Н. Дорожневца наиболее частыми механизмами совладающего поведения взрослого человека, являются когнитивные механизмы. Для периода зрелости на всех его этапах наиболее важным ресурсом в совладающем поведении является способность осознания собственной психологической реальности, принятие этой реальности, понимание собственных возможностей и ограничений в различных сферах своей жизни.

Говоря об индивидуальных внутренних ресурсах человека целесообразно обратиться к различным уровням психики человека. С точки зрения индивидуального уровня рассматриваются роль нервной системы, темперамента, характера человека, акцентуаций, эмоциональной регуляции в особенностях совладающего поведения человека. Влияние личностного уровня связано с функционированием человека в социуме, с особенностями его межличностного взаимодействия, поэтому значимыми являются мотивационная сфера личности, жизненные ценности, установки, смыслы, отношения, жизненные стратегии.

В процессе исследования факторов эффективности совладающего поведения пожилых людей психогеронтологами выявлено, что психологическим ресурсом, помогающим пожилым людям справиться с ситуацией психологического насилия, является наличие психологического будущего, которое позволяет личности выйти на новые мотивы своей жизни, играет

важную стимулирующую роль. При этом наиболее значимыми становятся те области жизни человека, в которых он сохраняет свою автономность, способность контролировать происходящие события и делать выводы. В исследовании Л. А. Гаязовой экспериментально подтверждено, что коммуникативные умения и навыки, общительность, уверенность в себе являются универсальными ресурсами сопротивляемости и для детей и для пожилых людей при ситуации насилия.

Независимо от возраста человека и вариативных параметров ситуации насилия, данные ресурсы определяют успешность преодоления их. Таким образом, в каждом возрастном периоде у человека существуют некоторые внутренние ресурсы, чтобы оптимально справляться с жизненными трудностями, вызванными ситуациями насилия, однако эти ресурсы часто могут остаться не востребованными, если намеренно не сфокусировать внимание на их выявлении и развитии.

Литература

1. *Анцыферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–19.
2. *Малкина-Пых И. Г.* Экстремальные ситуации. – М.: Изд-во Эксмо, 2005.
3. *Нартова-Бочавер С. К.* «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности // Психол. журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5.
4. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии: Научно-методические материалы / под ред. проф. И. А. Басовой. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.
5. *Фоминова А. Н.* Причины эмоционального дискомфорта учащихся младших классов и условия его преодоления. – Н. Новгород., 2000.

К вопросу обеспечения информационно-психологической безопасности подростков

Романов Н. А.

В последнее время все более важной становится проблема информационной насыщенности нашего общества. Сравнивая количественную составляющую источников информации, доступных в настоящее время, с 80-ми годами прошлого века (где основными источниками было телевидение и печатные издания), мы можем отметить появление ряда новых источников, со специфическими особенностями влияния на сознание: интернет, компьютер, кабельное и спутниковое телевидение. Это привело к увеличению оперативности освещения различных событий, к сожалению, при отсутствии возможности контролировать качество соответствующего материала. Соответственно, актуализируется проблема его негативного влияния на психологическую безопасность подростков [1].

Информационно-психологическая безопасность (в отношении личности) – состояние защищенности отдельных лиц и (или) групп лиц от нега-

тивных информационно-психологических воздействий и связанных с этим иных жизненно важных интересов личности, общества и государства в информационной сфере [2].

Составляющими информационно-психологической безопасности подростков являются:

1. Воспитание адекватности соотнесения внутренних представлений подростка о себе с внешними. Принятие субъектом себя таким, каким он является на самом деле, без иллюзий.
2. Обеспечение внешних воздействий на развитие подростка на уровне, не превышающем адаптивные возможности его психики.
3. Инициирование таких внешних воздействий на психику подростка, которые им могут быть адекватно восприняты и отреагированы.
4. Создание условий, при которых подросток может принять созидательные, нравственные и этические нормы, присущие данному обществу.

Какое же воздействие оказывают современные средства массовой информации, а также технологии Internet на подростковую психику?

Прежде всего, обратим внимание на телевидение. Если мы будем рассматривать кинопродукцию, транслируемую в наиболее рейтинговое время, то обнаружим, что это в основном боевики, в которых главный герой зачастую решает проблемы путём убийства других людей. Множество фильмов имеет в качестве главных героев криминальных лидеров. Обилие подобного однообразного представления о способах достижения цели главным героем, которому начинает подражать подросток, приводит к деформации в личностной целевой ориентации, результатом которой становится его стремление подражать кумиру с экрана. Копировать его привычки, в том числе, – асоциальные. Кроме этого, вследствие воздействия телевидения у детей и подростков: нарушается речь, уменьшается количество естественных движений, останавливается аккомодация глаз. Вследствие этого возникает дефицит функций головного мозга. От этого страдают творческие способности, интеллект, фантазия [4].

Американская Академия Педиатрии (American Academy of Pediatrics) опубликовала четыре вывода на основе исследований воздействия телевидения на подростковую психику.

Во-первых, подростки, которые смотрят много передач, содержащих сцены насилия, воспринимают насилие как легитимный способ разрешения конфликтов.

Во-вторых, просмотр сцен насилия делает человека более беззащитным по отношению к насилию в реальной жизни.

В-третьих, чем больше ребенок видит сцен насилия на экране, тем больше рисков, что он станет жертвой насилия.

В-четвертых, если ребенок отдает предпочтение просмотру телепрограмм, содержащих сцены насилия, возникает значительно большая вероятность, что он вырастет агрессивным человеком и может совершить преступление в будущем.

Следует также упомянуть о деструктивном влиянии на подростков новостей, содержащих практически в каждом выпуске шокирующие и выводящие из равновесия психику, сюжеты. Суть этого деструктивного влияния в следующем.

Сначала, шокирующая информация оказывает сильное деструктивное воздействие на формирующуюся психику, заставляя подростка мысленно возвращаться к показанному сюжету, притягивая его внимание. Причины этого в основе своей просты. Разум пытается осознать увиденное и, не справившись с данной задачей, начинает фиксироваться на ней, как на неразрешимой и не упорядоченной относительно других данных. Вследствием этого, когнитивные процессы подростка трансформируются, что приводит к искажению анализа ситуаций «здесь и сейчас». Кроме того, из бессознательной и полубессознательной областей памяти поднимаются множество более ранних схожих ситуаций, когда подросток получил психическую травму, потерпел неудачу в осмыслении сбивающей с толку информации. Эти травмы, вследствие их болезненности были вытеснены но, тем не менее, сохранили потенциал для отрицательного влияния на личность. Это могут быть последствия негативных отношений в семье подростка, либо непонимание в среде сверстников. Результатом является расстройство, которой может перерасти в невротическое или депрессивное состояние, с соответствующими деструктивными действиями подростка по отношению к окружающей его среде.

Далее, происходит трансформация этических принципов, как следствие адаптации психики к новым условиям. Включается защитный механизм, который заставляет подростка отделиться от избытка негативной информации. Следует учесть, что при регулярном воздействии подобных картинок, этот механизм практически не отключается и человек как бы «не видит», что происходит на экране. Эмоциональная составляющая притупляется и один сюжет сменяет другой уже практически в «фоновом» режиме.

Проблема заключается в том, что кроме увеличивающейся притупленности восприятия, тот негатив, который был получен при просмотре соответствующих сюжетов, остаётся в сознании подростка и влияет на его жизненность, социально-психологические умения и способность разумно мыслить. В народе про это говорят, что телевизор «зомбирует». В каком-то смысле это так и есть. Особенно, если дополнительно используются технические средства. В частности, пресловутый 25-й кадр [5]. В нашей практике также встречались случаи, когда влияние средств массовой информации пагубно повлияло на самооценку и на качество жизни человека вплоть до того момента, пока с ним не была проведена соответствующая психотерапевтическая работа.

В качестве примера, приведём ситуацию с Еленой, молодой женщиной 25 лет, у которой сформировался комплекс неполноценности относительно своей внешности. В ходе работы мы выяснили, что данная проблема началась в детстве. Под воздействием телевизионной рекламы и американских мультфильмов, к 2-3 классу в детской психике сформировался идеал – кукла Бар-

би. Однако вскоре ребёнок осознал, что совершенно не похож на своего телевизионного кумира. Это стало началом тяжёлого невротического состояния, которое усилилось непониманием со стороны родителей. И в дальнейшем оказывало значительное влияние на оценку Еленой своей личности. По средством проведения терапии мы устранили причину негативной самооценки – несоответствие телевизионному кумиру. Естественно, жизнь Елены стала приходить в порядок. Человек принял себя, вместо телевизионного идола.

Нельзя обойти и вопросы, касающиеся взаимодействия подростков с компьютером и интернетом. Основная проблема заключается в том, что подростки замещают виртуальной реальностью существующую реальную жизнь.

Согласно американским исследованиям, компьютерные, электронные и видеоигры оказывают большое влияние на уровень преступности: существует четкая зависимость – уровень преступности в той или иной стране возрастал через 10–15 лет после появления в ней компьютерных игр, видеоигр. В 2001 году в США был опубликован доклад главного хирурга страны, посвященный проблеме молодежного насилия (Youth Violence: A Report of the Surgeon General). В этом докладе подчеркивалось, что постоянная увлеченность компьютерными и видеоиграми, содержащих акты насилия, виртуальными участниками которых они являлись, является фактором риска для подростка [6].

Проиллюстрировать это можно на примере сетевой игры Counter Strike. Сюжет простой: игроки разделяются на несколько команд и соревнуются в убийстве персонажей из других команд. Побеждает та команда, которая убьёт всех остальных. Однако это не просто развлечение. Ведь каждым нарисованным персонажем управляет живой человек. Таким образом, подростки учатся, пусть и опосредованно, убивать других. Как результат – происходит смещение морально-этических ценностей в антисоциальную область.

В качестве одного из многочисленных примеров пагубного воздействия подобных игр, приведём публикацию в интернет-издании Life News Online.17.08.10 под заголовком «Подросток убил друзей из-за компьютерной игры»:

«Компьютерная игра «Герои» спровоцировала вспышку агрессии у 11-классника. В Ижевске 16-летний подросток напал с ножом на двух школьников. 11-летний пятиклассник погиб на месте, за жизнь 15-летнего юноши сейчас борются врачи. Пятиклассник Егор В. пришел в гости к своему знакомому – 15-летнему Саше К., родители которого были в отъезде, и остался у него ночевать. Ночью в гости зашел 16-летний Денис В. и вместе с хозяином квартиры начал играть в компьютерную игру «Герои». Внезапно у Дениса случился приступ агрессии. Он схватил нож и ударил прямо в сердце беззащитного спящего ребенка, – рассказал «Life News» старший помощник руководителя по связям со СМИ СКП по Удмуртии Сергей Макаров, – после этого накинулся на хозяина квартиры и поранил его».

Таким образом, изучение проблематики социально-психологической безопасности подростков в информационной сфере тесно связано с осозна-

нием обществом последствий безответственного и бесконтрольного воздействия средств массовой информации на развивающееся сознание.

Одним из способов обезопасить подростковую среду может стать проведение соответствующих разъясняющих занятий в учебных учреждениях для преподавателей, детей и их родителей.

Также, следует усилить ответственность государства и руководства средств массовой информации за организацию воздействия, которое они оказывают на детскую и подростковую психику [3]. Психологическое состояние подрастающего поколения должно стать первоочередной заботой государства, поскольку от этого зависит его будущее.

Литература

1. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации (утв. Президентом РФ 09.09.2000 № Пр-1895).
2. Грачёв Г. В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. – М., 2003.
3. Зотова О. Ю. Социально-психологическая безопасность личности: Автореф. дисс. докт. психол. наук. – М., 2011.
4. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. – М.: ЭКСМО, 2007.
5. Паулаф Р. Застывший взгляд. – Штудгарт, 2000.
6. Youth Violence: A Report of the Surgeon General, 2001.

Пренебрежение нуждами ребенка как один из видов насилия и его последствия

Скитневская Л. В.

Пренебрежение интересами и нуждами ребенка – это отсутствие должного обеспечения основных нужд и потребностей ребенка в пище, одежде, жилье, воспитании, образовании, медицинской помощи со стороны родителей или лиц, их заменяющих, в силу объективных причин (бедность, психические болезни, неопытность) и без таковых.

Причинами безразличного отношения к нуждам своих детей могут быть личностные особенности родителей, наличие случаев применения насилия в прошлом, стрессы, испытываемые личностью и связанные с финансовыми проблемами, потерей работы, состоянием здоровья, взаимоотношениями в семье и т.д. Во многом взаимоотношения детей и родителей зависят и от социального статуса семьи.

Специалисты выделяют четыре типа пренебрежения нуждами детей. К ним относятся физическое, воспитательное, эмоциональное и медицинское пренебрежение.

Первый тип пренебрежения нуждами детей – *физический*. Под физическим пренебрежением понимают отсутствие обеспечения ребенка предметами первой необходимости, таких как достаточное питание, одежда и жилье. Неспособность или отказ родителей или лиц их замещающих, обе-

спечить ребенка необходимыми для жизни вещами, может стать угрозой для физического здоровья ребенка, а также помещать его психологическому росту и развитию. Пренебрежение физическими нуждами ребенка может стать причиной различных травм, таких как порезы, ушибы, ожоги и др. Недоедание может стать причиной серьезных соматических заболеваний. Физическое пренебрежение, и как следствие недостаточный контроль, могут привести к безнадзорности и бродяжничеству ребенка.

Второй тип пренебрежения нуждами детей – *воспитательно-образовательный*.

Данный тип пренебрежения заключается в нежелании родителей или лиц его заменяющих, дать ребенку среднее образование. Это проявляется в отказе зачислять ребенка школьного возраста в образовательное учреждение. В результате чего ребенка школьного возраста оставлять дома. Так же образовательное пренебрежение нуждами ребенка может выражаться в отсутствие контроля со стороны родителей за образовательной подготовкой ребенка, что может привести к хроническим прогулам. Если ребенок пропускает занятия в школе более 5 дней в месяц без уважительной причины, то такое поведение ребенка является хроническим прогулом. Если родители или лица их заменяющие знают о таком поведении ребенка и не вмешиваются, то они пренебрегают нуждами ребенка в сфере образования и воспитания.

Таким образом, пренебрежение нуждами ребенка в сфере образования и воспитания может привести к неспособности ребенка приобрести основные навыки жизни. И как следствие, может представлять серьезную угрозу эмоциональному благополучию, физическому здоровью, а так же нормальному психологическому росту и развитию ребенка.

Третий тип пренебрежения нуждами ребенка – *эмоциональное (психологическое) пренебрежение*. При данном типе пренебрежения нуждами, ребенок становится свидетелем конфликтных ситуаций между родителями, может быть вовлечен в сцены супружеского насилия. Родители или лица, их заменяющие, невнимательно относятся к потребностям детей в любви. Отсутствует эмоциональная поддержка и внимание к детям. Взрослые могут поощрять или разрешать детям употреблять наркотики, алкоголь или курить. Поощряют агрессивность и хронические правонарушения. Отсутствие заботы и внимания к развитию детей приводит к отсутствию привязанности и эмоционального контакта между родителями и ребенком. Эмоциональное пренебрежение выражается в игнорирование основных потребностей ребенка; в отказе от ребенка, когда взрослые не признают его наличия и не проявляют к нему любовь; в устных угрозах, когда взрослые постоянно принижают, оскорбляют и угрожают ребенка; в изоляции ребенка от нормальных социальных контактов с другими детьми и взрослыми; в терроризме, который проявляется в угрозе ребенку экстремальными наказаниями и создания атмосферы террора, играя на страхах детства; в использовании детей, приобщая их к незаконному или антиобщественному пове-

дению. Такая форма пренебрежения может привести к деструктивному поведению, употреблению психоактивных веществ, к суициду. Эмоциональное пренебрежение очень часто сложно распознать.

Последний тип пренебрежения – *медицинский*. Медицинское пренебрежение – это непредоставление надлежащей медицинской помощи ребенку, что может привести к серьезным физическим недостаткам, инвалидности или смерти. Пренебрежением считается не только тогда, когда родители не отказывают медицинскую помощь ребенку в случае чрезвычайной ситуации или при заболевании, но и тогда, когда родители игнорируют медицинские рекомендации для ребенка с хронически неизлечимыми болезнями или инвалидностью. Медицинское пренебрежение может привести к ухудшению общего состояния здоровья и усугубить проблемы со здоровьем. Родители могут отказаться от медицинского ухода за своими детьми по разным причинам: религиозным убеждениям, страхе или беспокойстве о состоянии здоровья или лечения, из-за финансовых трудностей. Однако медицинские учреждения обязаны оказать услуги в случае острой ситуации, когда ребенок нуждается в немедленном врачебном вмешательстве; если у ребенка опасные для жизни хронические заболевания которые могут привести к инвалидности.

Дефицит внимания приводит к тому, что ребенок развивается в эмоционально и информационно бедной среде, им никто специально не занимается, а сам ребенок не способен обеспечить себе необходимые условия для нормального развития.

Нехватка внимания и заботы зачастую приводит к задержкам физического и психического развития, которые, как правило, обнаруживаются в момент поступления ребенка в школу.

В этих случаях обычно оказывается, что ребенок не готов начать обучение в школе. Часто при начале обучения впервые определяются задержки в интеллектуальном развитии, преимущественно вызванные социально-педагогической запущенностью.

Зачастую ребенок сталкивается со следующими трудностями:

- ему трудно усваивать учебный материал, в связи с невысоким уровнем общего развития или неврологическими проблемами;
- он физически ослаблен и часто пропускает занятия по болезни;
- его дразнят за внешний вид (плохая одежда, неприятный запах);
- его ругают за плохое поведение (трудности самоконтроля, двигательная расторможенность, повышенная утомляемость от занятий);
- он не пользуется поддержкой учителя;
- его наказывают дома за плохие отметки и за вызовы родителей в школу;
- он начинает прогуливать уроки;
- в связи с неуспеваемостью его могут оставить на второй год, либо перевести в коррекционный класс.

Все перечисленные трудности способствуют тому, что он будет чувствовать себя в школе несостоятельным и частично или полностью «выпадет» из процесса обучения. У ребенка формируется стойкий негативизм к школе и любому

обучению вообще. Как правило, снова возникает вопрос об интеллектуальной полноценности ребенка, о возможности его обучения. Хроническое чувство неуспешности и отвращение к школе приводит к тому, что в качестве альтернативных вариантов, у ребенка остается пребывание дома или в уличной компании.

Литература

1. Защита детей от жестокого обращения. / под ред. Волковой Е. Н. – СПб., 2007.
2. Защита детей от насилия и жестокого обращения. Рабочая книга. / под ред. Е. Н. Волковой. – Н. Новгород, 2004.
3. *Рыбинский Е. М.* Управление системой социальной защиты детства. – М.: Изд. центр «Академия», 2004.

Школьное насилие: пути профилактики и коррекции

Тимерьянова Л. Н.

Рост насилия является доминирующей тенденцией во всем мире. В современном обществе наблюдается повышение психической напряженности, на фоне которой происходит ломка ранее устойчивых социальных установок и сложившихся стереотипов поведения, что вызывает ощущение неустойчивости окружающего мира и сопровождается внутренней психической напряженностью и отрицательными эмоциональными переживаниями. Человек чувствует свою социальную незащищенность, неуверенность в собственном будущем. В ситуации развития насилия в обществе, в образовании, как в составляющей социума, где человек проходит социализацию, насилие и агрессия также имеют место быть.

Для многих родителей, преподавателей и школьной администрации вопросы насильственных отношений в школе стали ведущей проблемой. Школы не обладают иммунитетом к насилию – по данным И. А. Басовой [1] примерно в половине начальных школ и 75 % средних школ зафиксированы инциденты преступления и насилия (школьные антиобщественные отношения, высокий уровень агрессии, отвергание одноклассниками и преподавателями, неспособность регулировать эмоциональное поведение, соблюдать школьные правила).

По нашим данным из 560 опрошенных учащихся одной из общеобразовательных школ 32,8 % указали, что они подвергались унижению или жестокому обращению со стороны учителей, 25,1 % указали на деспотизм и подавление личности педагогами, 35,3 % опрошенных детей испытывали жестокое обращение со стороны одноклассников.

Причины возникновения насильственных отношений в межличностном пространстве учебного процесса многообразны. Наиболее распространенные из них: трансформация личности ученика, увеличение его виктимного потенциала; социально-психологическая деформация личности преподавателя и механизмы ее возникновения; трансформация педагогического общения в механизм социально-педагогической виктимизации личности [1; 4; 5].

Школьное насилие – это вид насилия, при котором имеет место применение силы между детьми или учителями по отношению к ученикам. Достаточно упомянуть такие распространенные в школах явления, как индивидуальная, групповая агрессия, жестокое обращение с одноклассниками, случаи шантажа, вымогательства, угрозы применения физического насилия и т.д. А поведенческие реакции жертвы лежат в широком диапазоне: от ответной жестокости до суицидальных попыток. Чувство покинутости и обиды, ощущение беспомощности заставляют идти детей на крайние меры.

Наше исследование показало, что чаще всего в школах встречается эмоциональное и физическое насилие. Учащиеся отметили следующие виды эмоционального насилия, встречающиеся в образовательной среде:

- насмешки (38,4 %);
- присвоение кличек (48,9 %);
- бесконечные замечания (36,1 %);
- необъективные оценки (29,1 %);
- оскорбление и унижение в присутствии других (49,1 %);
- отказ от общения (18,7 %);
- угрозы (33,4 %);
- систематическая необоснованная критика (46,9 %).

Среди актов физического насилия учащиеся указали:

- избивание (10,9 %);
- нанесение удара (13,6 %);
- шлепки (19,8 %);
- подзатыльники (28,7 %);
- порча и отнятие вещей (28,2 %).

Обычно физическое и эмоциональное насилие сопутствуют друг другу, приводя к деформации отношений между субъектами образовательного процесса и самое печальное самой личности.

Длительное школьное насилие сказывается на собственном «Я» ребенка, падает его самооценка. Такой ребенок в дальнейшем пытается избегать отношений с другими людьми или другие дети избегают дружбы с ним, поскольку боятся, что сами станут жертвами. В результате этого формирование дружеских отношений может стать проблемой для жертвы, а отверженность в школе нередко переключается и на другие сферы социальных отношений.

Попадание в роль жертвы может явиться причиной низкого статуса в группе, проблем в учебе и поведении. У таких детей высок риск развития нервно-психических и поведенческих расстройств. Для жертв школьного насилия чаще характерны импульсивность, взрывчатость, злость, невротические расстройства, депрессия; нарушения сна и аппетита, потеря смысла жизни, цели в жизни, вредные привычки, отклонения в поведении, противоправное поведение. Школьное насилие вызывает нарушения в развитии идентичности. Длительный стресс порождает чувство безнадежности и безысходности, что, в свою очередь, является благоприятной почвой для возникновения мыслей о суициде.

Посильный вклад в профилактику насилия в образовательной среде может внести каждый участник образовательного пространства и, в первую очередь, это касается психологов, педагогов, социальных работников. Необходимо в каждом образовательном учреждении, начиная уже с первого дня начала учебного года, вести работу по профилактике насилия в любых его проявлениях.

Огромный пласт работы в рамках профилактики и коррекции школьного насилия ложится на психолога. Многолетний опыт работы в должности педагога-психолога позволяет отметить, что наиболее эффективным в данном направлении является применение директивной игротерапии. В ходе неё психолог использует игру как средство интерпретации, наблюдая за игровым процессом и сюжетом. В определенные моменты в ходе разговора специалист помогает ребенку осознать свои мысли и чувства, а также то, как игровая ситуация связана с реальной жизнью, в частности с перенесенным насилием. Далее психолог направляет деятельность ребенка таким образом, чтобы «отыграть» травматическую ситуацию, сопутствующие ей мысли и чувства и сформировать новые, более конструктивные способы выхода из нее.

Игра – это неотъемлемая часть жизни детей, которая представляет собой средство обучения общественным правилам, а также установления отношений с окружающими людьми. По результатам исследований [2; 3], игровая деятельность детей, переживших насилие, как правило, примитивна и хаотична, что отражает поведенческие проблемы; также эти дети чувствуют себя бессильными повлиять на поведение окружающих. Следовательно, именно посредством организации игровой деятельности психолог обучает ребенка контролировать свои импульсы и поддерживать социально одобряемое взаимодействие с взрослыми. С помощью игры дети способны выразить свои чувства и переживания; проиграть, то есть вновь пережить и, следовательно, отработать травматическую ситуацию насилия; наконец, позволить проявить себя в безопасной, комфортной обстановке. Обучая детей, в специально созданной или заданной игровой ситуации, преодолевать какие-то, пусть выдуманные, кризисные ситуации или препятствия, мы тем самым формируем у детей модель уверенного поведения, модель успешно го человека, лидера, победителя, а не жертвы.

Существует несколько требований к игровому материалу. Он должен быть удобен для игры, соответствовать возрасту ребенка, чтобы последний чувствовал свою успешность при его использовании. Игровой материал должен способствовать осознанию ребенком своего жизненного опыта и эмоциональных реакций на травматические ситуации, в частности на ситуацию насилия.

В своей работе мы используем следующие виды игрового материала:

- кукольная семья (куклы тряпичные, бумажные, пластмассовые, и деревянные);
- кукольный дом и обстановка;
- одежда для кукол;

- игрушечные солдатики;
- игрушечные животные;
- бумага для рисования или резки;
- картинки с нарисованными людьми;
- песок;
- вода;
- кукольный театр;
- карандаши;
- пластилин.

Игры с пластилином помогают ребенку расслабиться, проявить свои чувства (чувство вины, агрессия, подавленность, растерянность, душевная боль), в формировании адекватной самооценки. Можно предложить ребенку слепить какие-то фигурки и поговорить с ними, слепить что-то конкретное и рассказать психологу об этом, предложить ребенку «стать» пластилином, дать возможность ребенку просто поиграть с пластилином, не разговаривая.

Помогает ребенку раскрыть его страхи, внутренние конфликты посредством проигрывания травматических ситуаций игра с куклами. Она способствует усилению эмоций с целью их выведения на поверхность, помогает почувствовать себя защищенным, принятым, даже в неприемлемых качествах. Эффективны игры с пальчиковыми куклами. Несмотря на то, что кукла находится на руке ребенка, дети рассматривают их отдельно от себя и способны, таким образом, посредством кукол выражать запрещенные чувства и говорить о своих внутренних конфликтах. Также можно провести куклотерапию, предложив ребенку создать куклы из ниток, клубков, пуговиц и т. п.

Использование рисунков в психотерапии насилия способствует более эффективному приспособлению ребенка к реальной жизни и личностному росту. Для рисования подходят карандаши, фломастеры, мелки. Можно предложить ребенку нарисовать лучшее (худшее), что с ним произошло сегодня или в течение недели; свою семью, попросить представить членов семьи в виде образов животных, нарисовать свою семью в какой-либо обстановке; самого себя через какое-то время; своего лучшего друга; самого близкого взрослого.

Естественным методом исцеления психики, который стимулирует процесс самопознания, является песочная терапия. Она позволяет помочь ребенку проявить свои мысли, чувства, фантазии, отработать внутренние конфликты и травмы, полученные вследствие насилия путем: приобретения ребенком ощущения контроля над фантазиями; постепенного изменения сцен из песка; изменения/разрешения фантазий и конфликтов.

В качестве вспомогательного приема в психотерапии насилия в те моменты, когда в эмоциональном состоянии ребенка преобладают стресс, напряжение, тревога используется музыкотерапия. Простые, знакомые песенки помогают расслабиться и быть более открытыми при обсуждении своих проблем.

Водная терапия способствует ослаблению агрессии и релаксации.

Таким образом, какой бы метод не применялся, нужно знать, что главная цель терапии детей, переживших школьное насилие – помочь им распознать и адаптивно выразить чувства, связанные с пережитым. Главная задача психолога принять ребенка таким, какой он есть, обеспечить ему помощь.

Литература

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб., 2002.
2. *Зиновьева Н. О., Михайлова Н. Ф.* Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. – СПб., 2003.
3. *Малкина-Пых И. Г.* Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – М., 2008.
4. Образование и насилие. Сборник статей / под ред. К. С. Пигрова. – СПб., 2004.
5. *Сыманюк Э. Э.* Психологическая безопасность образовательной среды. – Пермь, 2005.

Свобода от опасности или предотвращение вреда. Два ракурса рассмотрения проблемы насилия – безопасности в школе

Федунина Н. Ю.

Пространство анализа проблемы безопасности/насилия в школе может быть задано двумя измерениями, имплицитно содержащимися уже в самом определении понятий безопасности и насилия. «Безопасный» (safe) определяется как «свободный от опасности, ущерба, потерь», а «защищенность» (security) как свобода от тревоги или чувства опасности. Показательно, что оба понятия определяются здесь через «свободу» (*Gullatt, Long, 1996*), одну из базовых ценностей современного общества. Таким образом, уже сами определения безопасности несут в себе представление об обеспечении безопасности как соблюдении одного из основных прав человека. Интересно, что в европейских языках пары понятий опасность-безопасность не являются однокоренными словами и несут разную смысловую нагрузку. Danger-security, gafahr-sicherheit, danger-securite, pericolo-sicurezza. Безопасность рассматривается не как отсутствие опасности, но как положительное состояние, связанное с общим благополучием человека (*Фетисова, 2009, стр. 20*). «Насилие» описывается как намеренное причинение вреда другому человеку и включает неприемлемое анти-социальное поведение, агрессивные действия и угрозы в отношении другого человека, акты экстремизма, вандализма и др. (*Bucher & Manning, 2003*). Многие современные концепции насилия в школе и безопасности образовательной среды так или иначе вовлекают оба эти понятия: *свободы* как отражение позитивного состояния, и мер, направленных на пресечение *вреда, ущерба*, как негативного состояния. Однако акцент на тот или иной аспект безопасности/насилия может меняться.

Так, исторически первичным оказался акцент на предотвращении насилия. Изначально, проблема школьного насилия ставилась в отношении молодежной преступности и обсуждалась в основном в рамках правовых аспектов, а психологические исследования касались выявления факторов, приводящих к асоциальному поведению детей и молодежи. Школа оказалась наиболее удобной площадкой для подобного рода исследований, по сути, отождествлявших проблему детской преступности и насилия в школе (Tobin & Sprague, 2000). Насилие в школе рассматривалось в основном в терминах дисциплинарных мер и действий.

Однако уже в конце 80-х все более осязаемым становится фокус на возможностях повышения безопасности в школе, рассмотрении насилия как фактора риска, негативно влияющего на образовательный процесс, как фактор риска развития личности (Furlong & Morrison, 2000). В 90-е развитие программ предупреждения насилия стало не исключительной заботой одной лишь школы, но предполагало тесную связь школы и социальных служб, правовых и общественных организаций (Casella, 2002). Начал активно развиваться экосистемный подход (O'Callaghan, 1994), учитывающий систему связей школы, семьи и общества. Начали появляться все новые разработки, ставящие целью не просто предотвращение насилия, но создание безопасной школы (Stephens, 1994). Маятник качнулся в сторону позитивного ракурса видения проблемы как обеспечения свободы и развития.

Эти две установки по отношению к проблеме восходят в значительной мере к двум сторонам общественного восприятия насилия в школе (John Devine (1996) *Maximum Security*), Первая – правое крыло – описывает школу как выходящую из-под контроля, хаотическую. Вторая – либеральное мейнстрим крыло – минимизирует и психологизирует насилие в школе. Первые полагают, что школы находятся в безнадежной ситуации, что является результатом морального и поведенческого упадка. Вина падает на самих жертв, т.е. на учащихся. Согласно второй позиции, если учащиеся вовлечены в процесс учения, проблемы поведения разрешаются сами собой. Виновной признается структура школы, дистанцированность учителей, неспособность их вовлечь учеников в процесс обучения (McNeal, 2009), а акцент смещается на проактивные аспекты жизни школы, призванные помочь избежать острых углов и проблем (Leinhardt and Willert 2002).

Можно предположить, что характер интервенций, направленных на предотвращение насилия и обеспечение безопасности в образовательной среде, будет отличаться в зависимости от занимаемой позиции. Акцент на моральный и поведенческий упадок молодежи может привести к предпочтению репрессивных мер. Политика Нулевой Терпимости в этой парадигме является мерой совладания с моральным и поведенческим упадком. Безусловно, не все интервенции, характерные для этой установки, можно характеризовать как идущие от позиции силы. Например, более мягким показателем, свидетельствующим об этой установке, может являться преобладание программ, направленных на

группу риска и детей и подростков с проявлениями анти-социального поведения. Можно также предположить усиление внедрения технических средств контроля. Когда школа воспринимается как хаотическая, а насилие представляется неконтролируемым, администрация стремится сконцентрироваться на технических приемах, таких как металло-детекторы, видео-камеры и пр. Разрабатываются специальные технологии, призванные отслеживать проявления насилия (*Garcia, 2003*). Некоторые исследования свидетельствуют о негативном воздействии превышения или диспропорционального использования репрессивных установок и стратегий наказания (*Greene, 2005*). Но так или иначе отмечается, что фокусировка на индивидуальном подходе к рассмотрению проблемы насилия смещает центр внимания с социальных причин насилия на вопросы индивидуальной девиации (*Stateva, 2009*).

Представители второй позиции, подчеркивающей проактивные меры, вероятно, отдадут предпочтение таким мерам, как улучшения психологического климата в школе или социально-когнитивным интервенциям. Безопасная обстановка в школе дает возможность формирования позитивных моделей поведения, обеспечивает высокий уровень принятия себя и другого, собственной инициативы и готовность понять другого (*Boulter, 2004*). Социально-когнитивные программы обычно направлены на работу с убеждениями и представлениями, поддерживающими агрессивное поведение. Они направлены на обучение следующим навыкам: принятие решений, возможность договориться (переговоры), критическое мышление; выявление и способность совладания с негативными чувствами, такими как гнев; предвосхищение последствий агрессивного вербального и невербального мышления; поиск ненасильственных альтернатив конфликту; развитие морального сознания и мышления (*Thornton et al., 2002*). Подчеркивается, что учащиеся лучше будут способны понять законы и принципы гражданской ответственности и прав человека, принятые в обществе, если почувствуют их действие на собственном опыте разрешения конфликтов. Овладение социальным дискурсом, вербальными средствами выражения своей позиции может послужить значимой альтернативой асоциальным проявлениям – сопротивлению, отчуждения, криминализации.

Можно также предположить, что для второй позиции в большей мере характерен также экологический подход, когда сами учащиеся, родители, социальные, правовые и психологические службы города должны быть включены и заинтересованы в обеспечении безопасности. Теоретически здесь не делается различия между учащимися группы риска и социально активными учащимися с просоциальным поведением. Школа интегрирует и вовлекает во взаимодействие и тех и других, поддерживая и академическую успеваемость, и социальное, гражданское развитие.

Заключение

Мы рассмотрели две возможные позиции к восприятию школьного насилия – безопасности и характерные для них предпочитаемые превентивные и развивающие интервенции. Безусловно, помимо описанных двух крайних под-

ходов к рассмотрению проблемы, существует множество промежуточных, сочетающих характеристики и первого и второго. И конечно, эта классификация не единственная и не идеальная. Однако она предлагает интересный подход к описанию реальности теории и практики в сфере безопасности образовательной среды, а также делает попытку рефлексивного осмысления того, что происходит в этой области, столь склонной к преимущественному развитию прикладного уровня и нуждающейся в теоретическом осмыслении.

Литература

1. Фетисова Ю. В. Культура безопасности: автореферат дис. ... канд. филос. наук – Омск, 2009.
2. Boulter, L. *Family-school connection and school violence prevention* // The Negro, Vol educational review. 55, – № 1, 2004.
3. Bucher, K. T., Manning, M. L. *Challenges and suggestions for safe schools* // Safe schools – Vol 76 – № 3. 2003.
4. Casella, R. *Where policy meets the pavement: stages of public involvement in the prevention of school violence* // Qualitative studies in education. – Vol. 15. – №. 3, 2002. – P. 349–372.
5. Devine, J. *Maximum security: The culture of violence in inner-city schools.* // The University of Chicago Press. Chicago, IL. 1996.
6. Furlong, M., Morrison, G. *The school in school violence: definitions and facts* // Journal of Emotional & Behavioral Disorders, – Vol. 8, – Issue 2, 2000.
7. Garcia, C. A. *School Safety Technology in America: Current Use and Perceived Effectiveness* Criminal Justice Policy Review 2003.
8. Greene, M. B. *Reducing Violence and Aggression in Schools* // Trauma Violence Abuse – Vol. 6, 2005. – P. 236.
9. Gullatt, D. E. and Long, D. *What are the attributes and duties of the school crisis intervention team?* / NASSP Bulletin – Vol 80, 1996. – P. 104.
10. Leinhardt, A. M. C. and Willert, H. J. *Involving Stakeholders in Resolving School Violence* / NASSP Bulletin – Vol. 86, 2002. – P. 32.
11. McNeal, L. and Dunbar, Ch. *In the Eyes of the Beholder: Urban Student Perceptions of Zero Tolerance Policy* // Urban Education –Vol. 45, 2010. – P. 293.
12. O’Callaghan, J. B. *School-Based Collaboration with Families: An Effective Model for a Society in Crisis* // The Family Journal – Vol. 2, 1994. – P.286.
13. Stateva, M. *Understanding violence. A case study of the approach of practitioners to survivors of violence.* Thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy University of Warwick, 2009.
14. Stephens, R. D. *Planning for safer and better schools: school violence prevention and intervention strategies* // School Psychology Review, – Vol. 23, – Issue 2, 1994.
15. Tobin, T., Sprague, J. *Alternative education strategies: reducing violence in school and the community* // Journal of Emotional & Behavioral Disorders, – Vol. 8, – Issue 3, 2000.
16. Thornton, T. N., Craft, C. A., Dahlberg, L. L., Lynch, B. S., & Baer, K. *Best Practices of Youth Violence Prevention.* A Sourcebook for Community Action. Atlanta, GA: Centers for Disease Control. 2002.

Сведения об авторах

Айсмонтас Бронюс Броневич – кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета дистанционного обучения Московского городского психолого-педагогического университета, Россия, Москва.

Алексеева Полина Степановна – старший преподаватель Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, Россия, Якутск.
alinava@inbox.ru

Анисимова Раиса Алексеевна – директор ГОУ СОШ № 1279 с углубленным изучением английского языка, Россия, Москва.
Director_1279@mail.ru

Баева Ирина Александровна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заместитель директора по научной работе Института экстремальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, заведующая научно-исследовательской лабораторией «Психологическая безопасность в образовании» РГПУ имени А.И.Герцена города Санкт – Петербурга, Россия, Санкт-Петербург.
irinabaeva@mail.ru

Баранов Александр Аркадьевич – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и дифференциальной психологии Удмуртского государственного университета, Россия, Ижевск.
aabaranov@mail.ru

Беляева Полина Игоревна – аспирант Института непрерывного педагогического образования Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, Россия, Великий Новгород.
taeyang85@gmail.com

Болотин Юрий Евгеньевич – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой социальной работы, сервиса и туризма Арзамаского государственного педагогического института им. А. П. Гайдара
bolotin71@list.ru

Буланова Анна Константиновна – социальный педагог ЦДиК «Участие», Россия, Москва.
a-bulanova@yandex.ru

Булгаков Александр Владимирович – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Московского государственного областного университета, Россия, Москва.
av_bulgakow@mail.ru

Валиуллина Евгения Викторовна – преподаватель кафедры истории психологии Кемеровской государственной медицинской академии, Россия, Кемерово.
valiullinajv@ya.ru

Верховская Анна Ярославовна – преподаватель Детской музыкальной школы №4, Россия, Москва.

verhovskayanna@mail.ru

Вознесенская Ирина Николаевна – кандидат психологических наук, директор МОУ ЦПМСС детей и подростков, Россия, Рязань.

psiora@gmail.com

Волкова Елена Николаевна – директор Института психологии Нижегородского государственного педагогического университета, директор Нижегородского ресурсного центра «Детство без насилия и жестокости». Россия, Новгород.

envolkova@yandex.ru

Гаязова Лариса Альфисовна – кандидат психологических наук, заместитель руководителя по научной деятельности Межведомственного ресурсного Центра мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды Московского городского психолого-педагогического университета, Россия, Москва.

GayazovaLA@mgppu.ru

Гейденрих Лариса Александровна – кандидат психологических наук, педагог-психолог областного центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции, Россия, Ростов-на-Дону.

geid@ctsnet.ru

Глуздова Ольга Викторовна – кандидат психологических наук, заместитель директора Института психологии Нижегородского государственного педагогического университета, Россия, Нижний Новгород.

olgluzd@yandex.ru

Гришина Галина Сергеевна – младший научный сотрудник Межведомственного ресурсного Центра мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды Московского городского психолого-педагогического университета, Россия, Москва.

GrishinaGS@mgppu.ru

Данилков Андрей Андреевич – докторант кафедры общей психологии и психологии личности Новосибирского государственного университета, Россия, Новосибирск.

andanilkov@yandex.ru

Дарвиш Олеся Борисовна – кандидат психологических наук, доцент, Алтайская государственная педагогическая академия, Россия, Барнаул.

darvish2772@mail.ru

Дренева Вера Викторовна – педагог-психолог социально-психологической службы при Управлении образования администрации города Коврова, Россия, Ковров.

drenevavv@mail.ru

Сведения об авторах

Дунаева Наталья Ивановна – кандидат психологических наук, доцент Нижегородского филиала Института Бизнеса и Политики, Россия, Нижний Новгород.

natasha468@rambler.ru

Ефимова Наталья Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Российского химико-технологического университета им. Д. И. Менделеева, Россия, Москва.

enspsiholog@mail.ru

Исаева Эльмира Гаджи-Исаевна – доктор психологических наук, профессор кафедры прикладной психологии Дагестанского государственного университета, Россия, Махачкала.

isaeva07@yandex.ru

Калинина Татьяна Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент Арзамасского государственного педагогического института им. А.П.Гайдара, Россия, Арзамас.

arz65@mail.ru

Каримулина Елена Геннадьевна – кандидат психологических наук, педагог-психолог ГОУ ЦО № 1811 «Измайлово», Россия, Москва.

karimulina@list.ru

Карпович Татьяна Ефимовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики Минского государственного лингвистического университета, Беларусь, Минск.

tekvich@rambler.ru

Кирсанов Анатолий Иванович – доктор политических наук, профессор, проректор Московского городского психолого-педагогического университета, руководитель Межведомственного ресурсного Центра мониторинга и экспертизы комплексной безопасности образовательной среды.

Kirsanov_MGPPU@mail.ru

Киселева Анна Леонидовна – студентка 5-го курса факультета психологии Череповецкого Государственного университета, Россия, Череповец.

Кисельникова Ксения Георгиевна – педагог-психолог ГОУ ЦО № 1811 «Измайлово», Россия, Москва.

kiselnikovakseniya@mail.ru

Кисть Елена Александровна – учитель МОУ Лицей № 1, Россия, Астрахань.

Ковров Владимир Викентьевич – кандидат педагогических наук, заведующий научно-исследовательской лабораторией «Психологическая безопасность в образовании» Центра экстренной психологической помощи, профессор Московского городского психолого-педагогического университета, Россия, Москва.

lev23@list.ru

Кожухарь Галина Сократовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры Теоретические основы социальной психологии факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, Россия, Москва.
gsk04@mail.ru

Колкова Светлана Михайловна – кандидат психологических наук, руководитель психологического центра Красноярского государственного медицинского университета им. профессора В.Ф.Войно-Ясенецкого, Россия, Красноярск.
kolkova67@mail.ru

Корепанова Светлана Валериевна – педагог–психолог МДОУ ЦРР Детский сад «Гнездышко», Россия, Нарьян–Мар, п. Искателей.
s.corepanowa2011@yandex.ru

Коровина Екатерина Петровна – ассистент кафедры социальной психологии, Российского государственного социального университета, Россия, Москва.
Katenka2008-88@mail.ru

Крутелева Людмила Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии Южного федерального университета, Россия, Ростов-на-Дону.
lkrut@yahoo.com

Курбанова Валентина Владимировна – педагог-психолог научно-исследовательской лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» Центра экстренной психологической помощи, Московского городского психолого-педагогического университета, Россия, Москва.
ohitinavv@mgppu.ru

Лаптева Лидия Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московского педагогического государственного университета, Россия, Москва.
m.lapteva@hotmail.ru

Лескина Елена Александровна – психолог сектора экстренного реагирования и психологического консультирования Центра экстренной психологической помощи, Московского городского психолого-педагогического университета, Россия, Москва.
leskinaea@mgppu.ru

Литвинова Анна Викторовна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института экстремальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, Россия, Москва.
annaviktorovna@mail.ru

Литвинов Виктор Сергеевич – научный сотрудник Межведомственного ресурсного Центра мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды Московского городского психолого-педагогического университета, Россия, Москва.
LitvinovVS@mgppu.ru

Минаков Сергей Александрович – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Межведомственного ресурсного Центра мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды Московского городского психолого-педагогического университета, Россия, Москва.

MinakovSA@mgppu.ru

Миняев Алексей Сергеевич – кандидат психологических наук, Государственное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №494, Россия, Москва.

494alexey@mail.ru

Мириманова Мария Суреновна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» Центра экстренной психологической помощи Московского городского психолого-педагогического университета, Россия, Москва.

mirimanova@mail.ru

Назметдинова Ирина Сайрановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры современного русского языка Астраханского государственного университета, доцент кафедры дошкольного и начального образования Астраханского института повышения квалификации и переподготовки, Россия, Астрахань.

Николаева Людмила Васильевна – аспирант, педагог дополнительного образования МОУ ДОД ЦДТ с/п Романтик, Россия, Череповец.

nikolaeva.l@inbox.ru

Ничипорюк Елена Антоновна – доцент кафедры дошкольного образования Ростовского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования», Россия, Ростов-на-Дону.

nich-ea@rambler.ru

Новгородцева Александра Павловна – кандидат психологических наук, профессор Московского Городского психолого-педагогического университета, Россия, Москва.

irsana@list.ru

Оганесян Наталья Томовна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» Центра экстренной психологической помощи, профессор Московского городского психолого-педагогического университета, Россия, Москва.

ogas@list.ru

Одинцова Мария Антоновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Университета РАО, Россия, Москва.

mari505@mail.ru

- Осадчук Ольга Леонидовна** – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления Омского государственного педагогического университета, Россия, Омск.
OOL58@mail.ru
- Пахомова Анастасия Максимовна** – педагог – психолог ГОУ СОШ «Школа здоровья» № 523 ЮЗООУ, Россия, Москва.
Nastia127@mail.ru
- Пермякова Саина Алексеевна** – психолог Центра социально-психологической помощи молодежи, Россия, Якутск.
alinava@inbox.ru
- Перченко Елена Леонидовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Череповецкого Государственного университета, Россия, Череповец.
pel.mail@mail.ru
- Пивненко Татьяна Витальевна** – кандидат психологических наук, педагог-психолог ГОУ детский сад №1134 комбинированного вида, Россия, Москва.
tvpschild@mail.ru
- Посохова Светлана Тимофеевна** – доктор психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета, Россия, Санкт-Петербург.
svetpos@mail.ru
- Потанина Лейла Тахировна** – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории проблем социализации Московского государственного открытого университета, Россия, Москва.
leila652006@yandex.ru
- Радзевич Ирина Даниеловна** – педагог-психолог ГОУ СПО Колледж туризма и гостиничного сервиса, Россия, Санкт-Петербург.
radia.07@mail.ru
- Рогачева Татьяна Владимировна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой клинической психологии Уральской государственной медицинской академии, Россия, Екатеринбург
TVRog@yandex.ru
- Рогова Светлана Алексеевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры музыки и методики преподавания музыки Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского, Россия, Пенза.
posthouse@mail.ru
- Романов Николай Алексеевич** – магистрант направления «Психология безопасности в образовании» факультета экстремальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, Россия, Москва.
nikolay189@yandex.ru

Сведения об авторах

- Рубцов Виталий Владимирович** – доктор психологических наук, академик, профессор, действительный член Российской академии образования, директор Психологического института РАО, Ректор Московского городского психолого-педагогического университета, Россия, Москва.
rubtsovvv@mgppu.ru
- Семенова Мария Анатольевна** – студентка 5-го курса факультета психологии Череповецкого Государственного университета, Россия, Череповец.
- Сидоренко Оксана Александровна** – доцент кафедры психологии и педагогики Красноярского государственного медицинского университета им. профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого, Россия, Красноярск.
oks-si@mail.ru
- Скитневская Лариса Витальевна** – старший преподаватель Нижегородского государственного педагогического университета, Россия, Нижний Новгород.
skitla@mail.ru
- Соловьева Мария Федоровна** – кандидат педагогических наук, доцент, директор Научно-информационного центра общественной и профессиональной экспертизы «Непрерывное образование», Россия, Киров.
maria1solovyova@mail.ru
- Столярова Светлана Сайрановна** – кандидат психологических наук, педагог-психолог ГОУ СОШ № 373, Россия, Москва.
swetlana.stoliarova@yandex.ru
- Татарникова Мария Геннадьевна** – педагог-психолог ДЮЦ «Северный» СВАО, аспирант кафедры общей психологии и истории психологии Московского гуманитарного университета, Россия, Москва.
maria@bk.ru
- Тимербулатова Эльвира Салаватовна** – старший преподаватель Новосибирского государственного педагогического университета, Россия, Новосибирск.
elvira1977@mail.ru
- Тимерьянова Лилия Николаевна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии Института развития образования РБ, Россия, Уфа.
Lilya_tyulpan@mail.ru
- Ухалова Наталья Геннадьевна** – педагог-психолог, заместитель директора МОУ ЦПМСС детей и подростков, Россия, Рязань.
psiora@gmail.com
- Федунина Наталия Юрьевна** – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Межведомственного ресурсного центра мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды Московского городского психолого-педагогического университета, Россия, Москва.
Natalia_fedunina@mail.ru

Чурилова Ирина Николаевна – педагог-психолог ГОУ ЦПМСС «Доверие», Россия, Москва.

irena7878@mail.ru

Шабанова Татьяна Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры общей психологии Нижегородского государственного педагогического университета, Россия, Нижний Новгород.

shabanovatl@yandex.ru

Шахматова Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогической психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Россия, Екатеринбург.

pp04@mail.ru

Шашурин Маргарита Алексеевна – старший научный сотрудник Учреждение РАО «Институт семьи и воспитания», Россия, Москва.

margo-sha-83@mail.ru

Шемшурин Алексей Андреевич – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института семьи и воспитания РАО, Россия, Москва

ethos@yandex.ru

Шемшурин Алла Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией «Аксиологические основы воспитания» НИИ семьи и воспитания РАО, Россия, Москва.

alla-etika@mail.ru

Щелина Тамара Тимофеевна – доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета Арзамасского государственного педагогического института им. А.П.Гайдара, Россия, Арзамас.

arz65@mail.ru

Якиманская Ирина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии Оренбургского государственного университета, Россия, Оренбург.

yakimanskay@narod.ru

Содержание

Рубцов В. В., Баева И. А., Гаязова Л. А.

Обеспечение безопасности образовательной среды: комплексный подход3

I

Теоретические и прикладные проблемы психологической безопасности в образовании и защита субъектов образовательной среды от насилия

Айсмонтас Б. Б.

Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды дистанционного обучения8

Алексеева П. С., Пермякова С. А.

Безопасность образовательной среды и выбор профильного класса старшими подростками12

Анисимова Р. А.

Тренинг как активная форма обучения в старшей школе в условиях новых стандартов образования» (на примере темы «Психология общения» на уроках психологии в 10-м классе)14

Баранов А. А.

Социальная и психологическая безопасность личности: уровнево-интегративная структура18

Беляева П. И.

Экспертная оценка образовательной среды в контексте психологической безопасности младшего школьника21

Булгаков А. В.

Принципы межгрупповой адаптации в организации как основа возможной теоретической и прикладной концепции обеспечения безопасности образовательной среды в российских вузах24

Валиуллина Е. В.

Психологическое сопровождение кризисов профессионального самоопределения студентов (на примере Кемеровской государственной медицинской академии)29

Вознесенская И. Н., Ухалова Н. Г.

Школьные антикризисные подразделения как фактор психологической безопасности образовательного пространства32

Гейденрих Л. А.

Безопасность образовательной среды в детском доме36

Данилков А. А.

Стрессирующие факторы личностного развития детей
в современной системе образования и воспитания38

Дарвиш О. Б.

Образовательная среда и ее влияние на обеспечение психологической
устойчивости подростков общеобразовательной школы47

Дренева В. В.

Психологическая готовность учащихся общеобразовательных
учреждений к службе в вооруженных силах Российской Федерации –
необходимое условие безопасности будущих призывников.....51

Ефимова Н. С.

Образовательная среда вуза как фактор
психологической безопасности личности в профессии54

Исаева Э. Г.

Гармонизация как механизм обеспечения
психологической безопасности личности58

Калинина Т. В., Щелина Т. Т.

Межличностное взаимодействие как фактор формирования
психологически безопасной социализирующей среды
в учреждениях социальной помощи детям.....61

Карпович Т. Е.

Профилактика профессиональных деформаций будущих
учителей как предпосылка безопасности образовательной среды школы66

Кисельникова К. Г., Каримулина Е. Г.

Уроки «технологии общения» в системе развития коммуникативно-
личностных компетенций. Преодоление школьных трудностей.....70

Кисть Е. А., Назметдинова И. С., Столярова С. С.

Психологическая устойчивость педагога как фактор
обеспечения безопасной среды в образовательном учреждении73

Ковров В. В.

Воспитание духовности как основа обеспечения
психологической безопасности личности школьника77

Кожухарь Г. С.

Оценка безопасности общения как предиктор
коммуникативных качеств студентов.....84

| | |
|---|-----|
| <i>Колкова С. М.</i> Проблемы психологического здоровья учителей | 87 |
| <i>Корепанова С. В.</i> Обеспечение психологической безопасности детей в условиях дошкольного образовательного учреждения | 91 |
| <i>Коровина Е. П.</i> Сравнительный анализ психологической безопасности образовательной среды школы и гимназии | 95 |
| <i>Крутелёва Л. Ю.</i> Толерантное сознание подростков как составляющая безопасной образовательной среды | 99 |
| <i>Курбанова В. В.</i> Адаптация первоклассников к обучению в школе как важная составляющая психологической безопасности | 102 |
| <i>Лаптева Л. П.</i> Подготовка будущих педагогов к реализации ресурсов психологической безопасности субъектов образования | 105 |
| <i>Лескина Е. А., Татарникова М. Г.</i> К вопросу об адаптации к педагогической деятельности специалистов дополнительного образования..... | 108 |
| <i>Литвинова А. В.</i> Влияние психологической безопасности вуза на постановку целей студентами | 111 |
| <i>Мирманова М. С.</i> Экспертиза психологической безопасности ДОУ как контроль качества и уровня развития образовательной среды..... | 115 |
| <i>Николаева Л. В.</i> Образ ситуации психологической опасности у детей старшего дошкольного возраста | 121 |
| <i>Ничипорук Е. А.</i> Психологическое здоровье воспитателей как условие безопасности детей в дошкольных образовательных учреждениях | 124 |
| <i>Новгородцева А. П.</i> Внутриличностные конфликты подросткового возраста как фактор риска образовательной среды | 128 |
| <i>Оганесян Н. Т., Потанина Л. Т.</i> Развитие нравственной сферы личности школьника как условие обеспечения психологической безопасности образовательной среды | 131 |

Одинцова М. А.

Динамика мотивационно-эмоциональной сферы учащихся в образовательной среде колледжа137

Осадчук О. Л.

Роль профессиональной надежности педагога в обеспечении психологической безопасности образовательной среды.....141

Пахомова А. М.

Анализ опыта использования интерактивной среды тёмной сенсорной комнаты для профилактики и коррекции школьной и личностной тревожности, улучшения адаптации в школьной образовательной среде учащихся первых классов.....144

Перченко Е. Л., Киселева А. Л., Семенова М. А.

К проблеме психологической безопасности образовательной среды.....148

Пивненко Т. В.

Поддержание психологической безопасности образовательной игры в дошкольном образовательном учреждении с помощью игры.....151

Посохова С. Т.

Лень как проявление психологической безопасности личности154

Радзевич И. Д.

Уровень толерантности субъектов педагогического процесса как показатель безопасности образовательной среды158

Рогачева Т. В.

Безопасность и рискованное поведение: точки пересечения и противоречия163

Рогова С. А., Верховская А. Я.

Семья как фактор психологической безопасности образовательной среды ребёнка младшего школьного возраста168

Сидоренко О. А.

Теоретические и практические аспекты обеспечения психологической безопасности образовательной среды в ДОУ для соматически ослабленных детей174

Соловьева М. Ф.

Современные угрозы в образовательной среде и пути их преодоления.....179

Тимербулатова Э. С.

Исследование психологической безопасности среды в детском оздоровительном лагере (по результатам исследования среды

| | |
|---|-----|
| детского санаторно-оздоровительного лагеря круглогодичного действия «Олимпиец») | 185 |
| <i>Чурилова И. Н.</i> Социально-психологические аспекты деятельности психолога в Центре «Доверие» как одной из составляющих решения проблемы психологической безопасности образовательной среды..... | 194 |
| <i>Шабанова Т. Л.</i> Роль способности к эмоциональному познанию в профилактике проблемных состояний у студенток педагогического колледжа | 197 |
| <i>Шахматова О. Н.</i> Напряженная образовательная среда как объект эмпирического изучения .. | 201 |
| <i>Шашурина М. А.</i> Экспертиза содержания современной детской прессы в контексте безопасности информационной среды школьника..... | 204 |
| <i>Шемиурин А. А.</i> Психолого-педагогическая технология диалогического общения как средство безопасности образовательной среды | 209 |
| <i>Шемиурина А. И.</i> Аксиологический подход в воспитании детей как психолого- педагогическая стратегия безопасности школьной среды | 215 |
| <i>Якиманская И. С.</i> Динамика представлений подростков о безопасности образовательной среды (2004–2009–2011 гг.) | 220 |

II

Межведомственное взаимодействие в обеспечении безопасности образовательной среды

| | |
|---|-----|
| <i>Волкова Е. Н., Дунаева Н. И.</i> Подготовка междисциплинарных команд со случаем жестокого обращения с детьми в школе..... | 226 |
| <i>Гришина Г. С.</i> Антитеррористическая защита в системе обеспечения комплексной безопасности образовательной среды школы | 231 |
| <i>Кирсанов А. И.</i> Противодействие наркотизации и наркомании как составляющая обеспечения безопасности образовательной среды ... | 233 |
| <i>Литвинов В. С.</i> Особенности деятельности заместителей директоров по безопасности об- разовательных учреждений..... | 238 |

Минаков С. А.

Принципы организации межведомственного взаимодействия и профилактика аддиктивного поведения в студенческой среде243

Миняев А. С.

Возрастно-психологические особенности деятельности детского сообщества в моделируемой экстремальной ситуации246

III

Защита субъектов образовательной среды от насилия

Болотин Ю. Е.

К вопросу психологической безопасности в рекламной коммуникации и потребительской социализации детей и подростков251

Буланова А. К.

Правовые аспекты профилактической работы по предупреждению насилия в образовательной среде253

Глуздова О. В.

Устойчивость личности ребенка как ресурс преодоления психологического насилия256

Дунаева Н. И.

Ресурсы сопротивляемости насилию в онтогенезе260

Романов Н. А.

К вопросу обеспечения информационно-психологической безопасности подростков266

Скитневская Л. В.

Пренебрежение нуждами ребенка как один из видов насилия и его последствия270

Тимерьянова Л. Н.

Школьное насилие: пути профилактики и коррекции273

Федунина Н. Ю.

Свобода от опасности или предотвращение вреда. Два ракурса рассмотрения проблемы насилия – безопасности в школе277

Сведения об авторах281

Психологические проблемы безопасности в образовании: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Том I. / под. ред. И. А. Бaeвой, В. В. Рубцова.

Материалы Всероссийской
научно-практической конференции с международным участием

16-17 ноября 2011 года

Редакционный совет:

*В. В. Рубцов,
А. А. Марголис,
И. А. Баева*

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии МГППУ

**Подписано в печать: 24.10.2011.
Формат: 60*90/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 17,1. Уч.-изд. л. 18,4.
Тираж 250 экз.**