

722

И. А. БАЕВА

---

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ  
БЕЗОПАСНОСТЬ  
В ОБРАЗОВАНИИ

422

РГПУ им. А.И. Герцена  
Психолого-педагогический  
факультет  
Методический кабинет

**И. А. Баева**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ**

РГПУ им. А.И. Герцена  
Психолого-педагогический  
факультет  
Методический кабинет

Санкт-Петербург  
Издательство «СОЮЗ»  
2002

*Рецензенты:* д-р психол. наук, проф. Л. А. Регуш (РГПУ им. А. И. Герцена); д-р психол. наук, проф. И. А. Горьковая (Санкт-Петербургский юридический институт при Генеральной прокуратуре РФ)

**Баева И. А.**

Б 15 Психологическая безопасность в образовании: Монография. — СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. — 271 с.

ISBN 5-94033-148-3

В книге предлагается новая модель деятельности службы сопровождения в образовании, ориентированная на создание психологической безопасности образовательной среды. Раскрывается понятие психологической безопасности применительно к системе образования, предлагаются основы концепции безопасности образовательного учреждения, обосновываются структурная и технологическая модели психологической безопасности в школе, определяются механизмы и технологии ее создания. Экспериментально доказываются связь показателей психологической безопасности образовательной среды и психического здоровья ее участников.

Книга адресована психологам, педагогам, социальным работникам, организаторам системы образования, специалистам ППМС-центров, а также студентам соответствующих специальностей и всем, кто интересуется проблемами психологии образования и психологическим сопровождением.

**ББК 74.202.4**

**ISBN 5-94033-148-3**

© И. А. Баева, 2002

© Издательство «СОЮЗ», 2002

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Предисловие</i> .....	5
<b>Глава 1. Методологические и теоретические основы психологической безопасности образовательной среды</b> .....	9
<b>1.1.</b> Проблема «человек и среда» в психологии .....	11
1.2. Основные подходы к раскрытию понятия «образовательная среда» .....	25
1.3. Психологическая безопасность образовательной среды и характер общения ее участников .....	49
1.4. Моделирование психологической безопасности образовательной среды .....	83
<b>Глава 2. Технологии сопровождения психологической безопасности образовательной среды</b> .....	99
2.1. Служба психологического сопровождения образовательной среды .....	101
2.2. Технология создания психологической безопасности образовательной среды школы .....	116
2.3. Психологическая безопасность образовательной среды и психическое здоровье ее участников .....	140
<b>Глава 3. Психологическая диагностика безопасности образовательной среды</b> .....	151
3.1. Диагностика и экспертиза образовательной среды школы .....	153
3.2. Критерии и показатели психологической безопасности образовательной среды .....	165
3.3. Методика «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» .....	173
3.3.1. Алгоритм создания и требования к построению и проверке методик .....	173
3.3.2. Экспериментальное изучение методов диагностики психологической безопасности образовательной среды .....	180

<b>Глава 4. Экспериментальное исследование модели психологической безопасности образовательной среды .....</b>	<b>201</b>
4.1. Организация экспериментального исследования .....	203
4.2. Исходные показатели психологической безопасности образовательной среды и характеристики психического здоровья ее участников на констатирующем этапе эксперимента.....	209
4.2.1. Показатели психологической безопасности образовательной среды .....	209
4.2.2. Исходные характеристики психического здоровья участников образовательной среды на констатирующем этапе эксперимента .....	214
4.3. Взаимосвязи показателей психологической безопасности образовательной среды и характеристик психического здоровья ее участников .....	222
4.3.1. Результаты изучения взаимосвязей показателей психологической безопасности образовательной среды и характеристик психического здоровья младших подростков.....	222
4.3.2. Результаты изучения взаимосвязей показателей психологической безопасности образовательной среды и характеристик психического здоровья старших подростков.....	225
4.3.3. Результаты изучения взаимосвязей показателей психологической безопасности образовательной среды и характеристик психического здоровья педагогов.....	228
4.4. Изучение эффективности психологического сопровождения по созданию психологической безопасности образовательной среды .....	235
4.4.1. Динамика показателей психологической безопасности образовательной среды .....	240
4.4.2. Динамика изменений характеристик психического здоровья участников образовательной среды .....	252
<i>Заключение .....</i>	<i>252</i>
<i>Литература .....</i>	<i>254</i>

## *ПРЕДИСЛОВИЕ*

Радикальные социальные, политические и экономические перемены в стране и мире затрагивают и усложняют условия общественной жизни каждого человека, изменяют социокультурную ситуацию, влияющую на становление и развитие личности. Критерии здоровья и безопасности сегодня выдвигаются на первое место как в государственной политике, так и в системе образования. Это связано с тем, что наряду со снижением рождаемости происходит ухудшение здоровья детей, увеличивается уровень социальной дезадаптации и различных вариантов девиантного поведения детей и подростков. Уровень жизни тесно связан с качеством жизни, а качество жизни в мировых аналогах — это оптимальная реализация психофизиологических, социально-общественных дарований каждой личности. Поэтому в стратегических программах социально-экономического развития общества каждое вложение в производство, природу, социальную среду должно сочетаться с качеством жизни (А. И. Добрынин, С. А. Дятлов, В. П. Казначеев, В. И. Марцикевич, И. В. Соболева). Главное богатство общества — человек, а конечным критерием экономического и социального прогресса выступает мера развития человека и удовлетворения его потребностей, развития его творческого потенциала.

Становится очевидным, что человек, находясь в стремительно изменяющихся условиях своего существования, нуждается в помощи и психологической поддержке. Такая поддержка может носить личностную ориентацию, а может относиться и к условиям, в которых осуществляется жизнедеятельность, и прежде всего к совершенствованию той общности, в которой осуществляется непосредственное взаимодействие субъектов. Усиление психологических ресурсов и определение психологических «вложений» здесь имеют не меньшую значимость, чем социальные и экономические составляющие. Сегодняшняя социокультурная ситуа-

ция дает нам многочисленные примеры негативного влияния внешних условий на становление личности человека. Проявления насильственных действий по отношению к другому достаточно распространены в современном мире. Если ситуации открытых физических насильственных действий являются предметом однозначно осуждаемым и идет интенсивный поиск средств противодействия им, то психологическое насилие лишь становится предметом обсуждения как в общественном мнении, так и в научных исследованиях. Особую актуальность приобретает проблема защищенности от психологического насилия во взаимодействии участников образовательной среды школы.

Психологизация образовательной среды в целях сохранения и укрепления здоровья ее участников, создание безопасных условий труда и учебы в образовательном учреждении, защита от всех форм дискриминации могут выступать альтернативой агрессивной социальной среде, психоэмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социогенных заболеваний. Важным условием является обеспечение психологической безопасности во взаимодействии участников образовательной среды.

Необходимо смоделировать и спроектировать образовательную среду, где бы личность востребовалась и свободно функционировала, где бы все ее участники чувствовали защищенность и удовлетворенность основных потребностей, сохраняли и развивали психическое здоровье. Психически здоровой личностью может быть только в определенных условиях. Одним из важнейших условий является **психологическая безопасность образовательной среды**.

Таким образом, возможно отметить имеющиеся противоречия: в современном обществе существует четко определенная потребность «социальных групп, государства, всего мирового сообщества в системе безопасности как для собственного сохранения и развития, так и для сохранения жизненно важных объектов и ценностей» (Р.Г.Яновский, 1999). В контексте психологической науки, которая начинает исследовать проблему безопасности не только в отношениях с предметной средой, но и применительно к социальному окружению, это означает поиск путей снижения уровня психологического насилия во взаимодействии людей. Концепцию безопасности сегодня государство

строит, опираясь на защиту национальных интересов страны, защиту прав ее граждан. Конкретное наполнение концепции национальной безопасности возможно через микроуровни, в частности, через создание психологической безопасности образовательной среды, которая является важнейшим условием социализации подрастающего поколения. В педагогической психологии крайне малоисследованы исследования по диагностике и созданию условий для позитивного развития субъектов учебно-воспитательного процесса. Проблема психологической безопасности и концепция ее создания в образовательной среде практически отсутствует. Служба сопровождения не оснащена технологиями по созданию психологической безопасности образовательной среды, как одного из важнейших условий, обеспечивающих психическое здоровье ее участников. Все это диктует необходимость проверки предположения о том, что деятельность службы сопровождения, осуществляемая на основе модели психологической безопасности образовательной среды, способствует поддержанию психического здоровья ее участников; одновременно показатели качества среды могут выступать критериями эффективности деятельности службы. Доказательству этого предположения и посвящена данная книга, структура которой имеет выраженную практическую направленность.

В первой главе рассматриваются общетеоретические вопросы, связанные с проблемой взаимосвязи человека с окружающей природной и социальной средой. Приводятся подходы к раскрытию понятия образовательной среды как части социокультурной среды, дается психологический анализ основных параметров образовательной среды, опирающийся на теорию отношений, систему представлений экологической психологии и антропологический принцип в психологии развития. В главе представлено определение психологической безопасности и предложена модель психологической безопасности образовательной среды, описаны механизмы и принципы ее создания.

Во второй главе представлен обзор современных моделей деятельности службы сопровождения в образовании, описана идеология психологического сопровождения и обоснованы технологии создания психологической безопасности образовательной среды школы. Выделены критерии психологического здоровья участников образовательной среды как показатели

эффективности деятельности службы сопровождения, с одной стороны, и показатели, в которых отражается качество образовательной среды, — с другой.

В третьей главе детально описана методика «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы», направленная на изучение качества социальных условий, в которых осуществляется обучение, воспитание и развитие всех участников учебно-воспитательного процесса. Здесь же приводятся данные психометрической характеристики предложенного психодиагностического инструментария.

В четвертой главе рассматривается экспериментальное доказательство действенности модели психологической безопасности образовательной среды. Приводятся результаты внедрения предложенной модели в реальную образовательную практику в рамках федеральной экспериментальной площадки Министерства образования РФ.

Автор искренне благодарит своего научного консультанта профессора Л. А. Регуш за пройденную школу научного и профессионального становления, а также выражает глубокую признательность декану психолого-педагогического факультета РГПУ им. А. И. Герцена В. В. Семикину за создание условий, максимально благоприятствующих творческому личностному росту, и за эффективное профессиональное общение в ходе совместного руководства федеральным экспериментом. Автор приносит большую благодарность кандидату психологических наук И. М. Богдановской за помощь и консультации по обработке и интерпретации экспериментального материала. Особая благодарность — М. Н. Баевой за неоценимую помощь в подготовке рукописи к печати. Автор благодарит администрацию Научно-методического центра Кировского района Санкт-Петербурга (директор Е. А. Марковская) и педагогов-психологов ППМС-отдела, принявших активное участие в организации экспериментальной площадки.

# Глава 1

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

## *1.1. Проблема «человек и среда» в психологии*

Человек с момента своего рождения пребывает в определенной жизненной среде и находится с ней в постоянном взаимодействии. Между средой и субъектом существуют отношения взаимозависимости и взаимовлияния. Изучение данной проблемы имеет давнюю традицию в психологических исследованиях. Диапазон концептуальных представлений располагается между двумя полюсами: признание жесткой зависимости, средовой обусловленности психической организации человека, с одной стороны, и признание приоритета внутренней сущности личности — с другой. Общим для всего континуума психологических исследований является признание прочных взаимосвязей человека и окружающей его природной и социальной действительности.

То, что предметом психологического исследования может быть не только человек, но и среда, известно давно. Это понятие исследует психология социального научения, психолингвистика, интеракционализм, социальная психология. Однако, по сравнению с изучением психологических особенностей личности, исследований в этой области намного меньше, поскольку — как писал А. Валлон — «ситуация обладает условиями и отражениями действий, размеры которых уловить трудно; ее эффекты непосредственно невидимы» (1956, с. 64). Г. П. Щедровицкий (1993) замечает, что во взаимоотношениях организма со средой «два члена отношения уже не равноправны»; субъект является первичным и исходным, среда задается по отношению к нему, как нечто имеющее ту или иную значимость.

В многочисленных исследованиях среды неизменно подчеркивается, что среда оказывает влияние на поведение и развитие человека. «Однако в исследованиях личности принцип учета среды зачастую только декларируется» (Бурлачук, Коржова, 1998, с. 6).

Б. Г. Ананьев, анализируя социальные ситуации развития личности и ее статус, писал: «Личность... не только продукт ис-

тории, но и участник ее живого движения, объект и субъект современности. Быть может, наиболее чувствительный индикатор социальных связей личности — ее связь с современностью, с главным социальным движением своего времени. Но эта связь тесно смыкается с более частным видом социальных связей, с людьми своего класса, общественного слоя, профессии и т. д., являющимися сверстниками, с которыми данная личность вместе формировалась...» (1969, с. 129).

Проблема «человек и среда» приобретает в современных условиях принципиально новое содержание. Актуализация её обусловливается «уровнем развития современного субъекта, адаптирующего, организующего, воспроизводящего разные уровни и сферы среды своего обитания» (Фельдштейн, 1996, с. 423).

Несмотря на необычайно широкое употребление понятия «среда», оно не имеет единого значения. Авторы используют ряд терминов: «среда человека», «среда людей», «человеческая среда», «среда обитания» (Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова, С. Т. Посохова, В. А. Ясвин и др.).

Энциклопедический словарь дает следующее определение: «среда — окружающие человека общественные материальные и духовные условия его существования и деятельности. Среда в широком смысле (макросреда) охватывает общественно-экономическую систему в целом — производительные силы, общественные отношения и институты, общественное сознание и культуру. Среда в узком смысле (микросреда) включает непосредственное окружение человека».

Среда человека состоит из совокупности природных (физических, химических, биологических) и социальных факторов, которые могут влиять на жизнь и деятельность людей прямо или косвенно. Человек существует одновременно в разных средах: в мире вещей и предметов — как физическое тело, в мире живой природы — как живое существо, в мире людей — как член общества. Воздействию окружающей среды человек подвергается каждое мгновение. Свет, звук, тепло, пища, лекарства, гнев, доброта, строгость — все это и многое другое «может служить удовлетворению основных биологических и психологических потребностей, причинять серьезный вред, привлекать внимание или становиться компонентами научения» (Крайг, 2000, с. 18). Некоторые воздействия среды носят временный характер, другие сре-

довые влияния могут быть постоянными». Занимаясь психологией развития, Г. Крайг пришла к заключению, что средовые влияния могут задерживать или стимулировать рост организма, порождать устойчивую тревогу или способствовать формированию сложных навыков. Важно, что среда включает в себе возможности, которые могут стать реальностью при условии активности человека. «Люди — не пассивные существа, находящиеся во власти стимулов; они в значительной мере создают мир, в котором сами живут и действуют» (Шибутани, 1999, с. 64). Категория возможности подчеркивает активное начало человека-субъекта в освоении окружающей среды.

Взаимозависимость человека и среды рассматривается и в рамках экзистенциальной психологии, что отражается в ее фундаментальном понятии «бытие-в-мире» (Dasein). Состояние бытия в мире означает то, что люди не имеют существования, отдельного от мира, и мир не имеет существования, отдельного от людей. М. Босс неоднократно подчеркивает нераздельность бытия в-мире. Мир человеческого существования объемлет три пространства: 1) биологическое или физическое окружение, или ландшафт (Umwelt); 2) человеческую среду (Mitwelt) и 3) самого человека, включая тело (Tigenwelt). Л. Бинсвангер полагает, что люди стремятся выйти за пределы того мира, суть которого составляют. Имеется в виду стремление реализовать свой потенциал, чтобы жить аутентичной жизнью, для чего необходимо изменить среду. Нередко человек ведет неаутентичное существование, позволяя среде управлять собой.

Взаимоотношение человека со средой наглядно представил К. Левин в своей теории поля. В созданной им схеме, определяющей положение человека в окружающем его мире, используются три основных понятия: «человек» (the person, P), «психологическая среда» (environment, E) и «физический мир», или «непсихологический мир» (см. рис. 1).

Основной его тезис состоит в признании единства конкретного субъекта и конкретного окружения. Субъект с его внутренними заряженными системами и психологическое поле (в дальнейшем называемое «жизненное пространство») составляют единый континуум.

К. Левин считал, что события в психологической среде могут вызывать изменения в физическом мире, и наоборот; такое же



взаимовлияние существует и между психологической средой и человеком. Эти положения были неоднократно доказаны работами других авторов. А. Маслоу (200 г) делит среду на географическую и психологическую. Психологическая возникает, когда организм организует ее в соответствии с психологическими нуждами. Исследования Г. Крайг, К. Бэнекса, Д. Джаффи, Ф. Зимбардо выявили зависимость между окружающей человека материальной средой (выбором и расстановкой мебели, форменной одеждой и прочими атрибутами) и поведением, а также социальным взаимодействием. Эксперименты Андерсона, Бэрона, Гриффитта, Харриеса и других установили зависимость между такими показателями внешней среды, как температура, шум, теснота и загрязненный воздух, и уровнем агрессии.

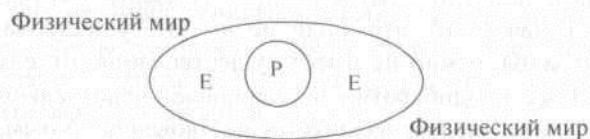


Рис. 1. «Человек в среде» (К. Левин):  
P — человек; E — психологическая среда

В последние годы усиливается интерес к изучению социальной и психологической среды обитания человека.

На философском уровне основное отличие человека от животных определяется тем, что человек — существо общественное, т. е. взаимодействует с миром не один на один, вооруженный лишь своим индивидуальным опытом, а использует опыт, накопленный человечеством и присвоенный им через социальные механизмы.

В отечественной психологии связь человека с социальной средой соотносится с проблемой становления человека как личности (Л. С. Выготский, Д. А. Брудный, Д. А. Леонтьев, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.). С. Л. Рубинштейн отмечал: «Человек познает... самого себя лишь опосредованно, отраженно, через других...» (1969, с. 245). В работе «Человек и мир» С. Л. Рубинштейн развивает идею о том, что человек, включаясь в ситуацию, изменяет ее, изменяется сам и тем самым «выходит

за ее пределы». Это изменение человека является источником новых изменений, вносимых им в ситуацию, ведет к ее дальнейшему изменению и преобразованию. Человек есть человек лишь в своих взаимоотношениях с другим человеком: человечество — это люди в их взаимоотношениях друг с другом. Реально мы всегда имеем два взаимосвязанных отношения — человек и бытие, человек и другой человек (другие люди). Межличностные отношения являются необходимым условием познания человеком бытия, сущего и его состава. Отношения — взаимные — разных «Я» друг к другу выступают как условие их существования в качестве конкретных эмпирических существ, реализующих в себе всеобщность «Я» (как субъекта).

Человек не только объект различных воздействий, но и субъект, который, изменяя внешнюю среду, изменяет и свою собственную личность, сознательно регулируя свое поведение. И развитие человека является, в конце концов, не чем иным, как становлением личности — активного и сознательного субъекта человеческой истории. Ее развитие является не продуктом взаимодействия различных внешних факторов, а «самодвижением» субъекта, включенного в многообразные взаимоотношения с окружающими. Однако направленность только на раскрытие внутренней интерактивной сущности человека безотносительно к окружающим объектам представляется односторонней доминантой (Д. А. Леонтьев).

Б. Ф. Ломов (1984) отмечает, что проблема человека уже давно определилась в науке как комплексная, так как он включен во многие связи; отношения человека с окружающим миром многообразны, а потому многообразны и его качества.

В философии выделяют три основные разновидности объективно взаимосвязанных качеств, известных науке: материально-структурные, функциональные и системные. Попытка рассмотреть психологические свойства как материально-структурные, характерная для ортодоксального материализма, не привела к раскрытию их сущности. Сторонники биогенетической концепции теории развития считали, что развитие человека определяется силами, лежащими вне этого развития, внешними факторами, независимыми от всего того, что совершает развивающийся индивид, проходя свой жизненный путь.

Более плодотворным оказался подход, рассматривающий психологические качества как функциональные. Психические явления стали исследоваться не как некоторое застывшее свойство мозга, а как его функция, раскрывающаяся в динамическом процессе взаимодействия организма со средой. Вместе с тем изучение функций психики в жизни человека закономерно приведет к необходимости рассматривать его психологические качества в многообразии отношений к тем сложным системам, в которых он живет. В исследовании психического обнаруживаются не только функциональные характеристики, но и модус системного качества.

Ведущую роль в отношениях человека к миру играют те, которые определяются его принадлежностью к социальной системе. Общество является для индивида той системой, в рамках которой его связи и отношения с другими индивидами выступают как существенные и необходимые условия его существования и развития.

Конкретный человек является компонентом многих подсистем общества и включен во многие стороны их развития, при этом различным образом. Это обуславливает и многообразие его качеств. Позиция, которую занимает человек, определяет направленность, содержание и способы его деятельности, а также сферу и способы общения его с другими людьми, что в свою очередь влияет на развитие психологических свойств его личности. Психологические свойства личности вне системы взаимоотношений, в которую эта личность включена, просто не существуют. Важно отметить, что социальная среда не только формирует психологические свойства личности, но и определенным образом влияет на развитие психических процессов. Это убедительно показано в исследованиях Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии и других отечественных психологов.

В отечественной психологии понятие личности традиционно связано с категорией отношения. Наиболее четко эта категория рассмотрена в теории психологических отношений В. Н. Мясищева, получившей свое развитие в работах Б. Г. Ананьева, А. Г. Ковалева, А. А. Бодалева. С позиций этой теории личность рассматривается как «ансамбль отношений» человека. Такая трактовка личности позволяет рассматривать ее как систему отношения к действительности и отношений с действительностью. С внутренней стороны личность сущностно характеризуется от-

ношением к действительности, с внешней — теми взаимосвязями, которые она реально устанавливает с различными сторонами этой действительности. Одновременное рассмотрение личности как системы интра- и интерпсихических взаимосвязей характеризует ее как субъекта общения и деятельности. В. Н. Мясищев акцентирует внимание, прежде всего, на внутреннем плане общения и деятельности, основываясь на идее о том, что сознание человека есть его отношение к собственной среде.

Во внешнем плане отношение личности выражается в поступках. Категория поступка фиксирует действия человека с позиции выражаемого им отношения к другим людям и к себе самому (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. А. Бодалев, И. А. Зимняя, Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн). При таком понимании поступком человека в определенных условиях может быть даже его бездействие. Подобно действию, отражающему сущность предметной деятельности (С. Л. Рубинштейн), поступок отражает сущность общения.

Чтобы понять отношения между человеком действующим и человеком воспринимающим, нужно рассматривать организм в постоянном его взаимодействии со структурой данной среды. А среда играет двойную роль: во-первых, выступает источником информации, которая позволяет человеку предсказать возможные последствия альтернативных способов действия; во-вторых, является ареной, на которой осуществляется деятельность человека. Последствия этой деятельности являются результатом не только намерений, но и ограничений, обусловленных характером среды. Таким образом, восприятие среды обязательно и диалектически связано с действием в этой среде. Это активный процесс, в котором восприятие среды в значительной мере детерминирует действия человека. Разная среда побуждает к неодинаковым действиям, связанным со структурой и функциями среды. В ходе индивидуального развития человек учится определять различные виды среды и действовать в соответствии с ее характером. Нормы поведения человека, выработанные в процессе культурного и исторического развития, закреплены в пространственной организации окружающей среды и в определенной степени ее структурируют. Эти нормы влияют на позиции, занимаемые человеком в определенных ситуациях, связанных со средой. В этой связи большой интерес представляет стабильность. Поведения человека

в определенной среде; несмотря на то что каждый из нас наделен индивидуальными чертами, структура среды обязывает нас только к такому, а не к иному поведению.

Английский психолог Генри Осмонд различает два вида окружающей среды в зависимости от того, развивают они или подавляют социальные отношения. С одной стороны, это — социо-петальные, центростремительные пространства, с другой — социофугальные, центробежные. Социофугальная среда — это пространство, структура и физическое устройство которого вместе с социальными параметрами, привнесенными в него традицией и культурой, противодействует развитию межличностных отношений, отдаляет людей. Социопетальное пространство побуждает к взаимодействию, к установлению контактов, но не гарантирует само по себе возникновения положительных межличностных отношений. Структура пространства позволяет устанавливать такие контакты, но не предопределяет их характер.

Восприятие и познание окружающей среды, ее психологическая интерпретация имеют очень важное значение, так как с помощью этих процессов человек придает смысл окружающему миру, участвует в различных формах общественной жизни, устанавливает межличностные отношения. Человек — не пассивный продукт среды, он действует и тем самым преобразует окружающую среду, которая в свою очередь также влияет на человека. Это и составляет основу динамического взаимоотношения между человеком и средой его обитания.

Одним из первых проблему общественно-исторической обусловленности психики стал разрабатывать Л. С. Выготский. Он создал культурно-историческую концепцию развития человека, сформулировал закон развития высших психических функций, сущность которого состоит в том, что индивидуальные психологические способности первоначально существуют вовне, в социальной форме и лишь затем индивид осваивает их, «переносит» внутрь. Л. С. Выготский писал: «...влияние среды на развитие ребенка будет измеряться среди прочих влияний также и степенью понимания, осознания, осмысления того, что происходит в среде» (1982, с. 127). Обретение опыта идет как процесс саморазвития и психологического воздействия на самого себя. Согласно идее Л. С. Выготского существуют переменные во взаимодействии между средой и реакцией организма, которые создают на ос-

нове натуральных психических реакций другой ряд психических функций — культурно-исторические. Такая активная функция становится сложной, опосредованной, поскольку человек пользуется многообразными средствами, а не прямой реакцией. С. Л. Рубинштейн писал: «У ребенка развитие психики неразрывно связано с освоением содержания человеческой культуры и установившейся в данной среде системы межличностных отношений» (1973, с. 105). Д. Б. Эльконин рассматривает в качестве источника развития ребенка его общественную среду, которая содержит в себе «идеальные формы, направляющие реальное развитие ребенка» (1989, с. 117).

Можно отметить, что среди исследований связей человека со средой большое место отводится выявлению связей между ребенком (развивающимся субъектом) и средой. Так, Ж. Пиаже считает исходным пунктом в рассмотрении взаимозависимости среды и ребенка изначально существующее «симбиотическое сознание». Младенец еще не делает различий между собой и окружающей средой. На данном этапе онтогенеза хоть и есть осознание событий, но не самих по себе, как отдельных сущностей, т. е. ребенок и среда активно взаимодействуют.

В модели экологических систем Ури Бронфенбреннера развивающийся ребенок постоянно взаимодействует с внешней средой на различных уровнях. Уровни среды включают в себя микросистему — людей и события в семье, школе и иных общественных институтах, составляющих непосредственное окружение ребенка; мезосистему — взаимоотношение нескольких элементов микросистемы; экзосистему — общественные структуры, не составляющие ближайшее окружение ребенка, но тем не менее оказывающие на него влияние (местные органы управления, производство, на котором работают родители ребенка, и т. д.); макросистему — культуру в целом. Каждый элемент среды оказывает воздействие на ребенка. Однако, в отличие от Г. Меррея, приписывающего факторам среды ведущую роль в развитии, У. Бронфенбреннер полагает, что и ребенок воздействует на среду. Исследования J. Kagan, D. Arcus, N. Snidman показали, что ребенок способствует созданию вокруг себя определенной среды и провоцирует воздействие с ее стороны.

В.В.Авдеев (1992) выделяет в окружающей ребенка мире «среду функционирования структуры» и «среду обитания». С его

точки зрения, к «среде функционирования» могут быть отнесены семейная либо школьная среда (в зависимости от того, какая из них является объектом анализа), а к «среде обитания» — «окружающая среда в широком понимании» и «среда микрорайона, поселка».

Чешский исследователь М. Черноушек (1989) рассматривает несколько составляющих окружающей ребенка среды:

- семейная среда, т. е. «физическая и жилищная организация пространства, а также отношения между людьми, среди которых растет ребенок»;
- школьная среда («от яслей и садика до окончания средней школы и дальше»);
- эмоциональная среда («эмоциональная атмосфера, в которой развивается ребенок»);
- «окружающая среда в широком понимании» (среда сверстников, культурная, этническая, идеологическая, информационная, географическая).

Другой чешский психолог Б. Краус, анализируя семейную среду, выделяет в ней следующие сферы:

- эмоциональная персональная среда;
- социально-культурная среда (образовательный уровень и социальный статус родителей);
- технико-гигиеническая среда, социально-экономическая и демографическая среда (структура семьи, имущественные отношения, занятость родителей);
- среда воспитательных и школьных учреждений;
- среда микрорайона, поселка и т. д.

Все составляющие окружающей среды влияют на развитие ребенка с помощью процессов научения и социализации. Основным процессом, посредством которого среда вызывает устойчивые изменения в поведении, является научение (приобретение индивидуального опыта). Усвоение и воспроизводство социального опыта происходит в процессе социализации. Ребенок включается в процессы научения и социализации с момента рождения. Таким образом, ребенок и среда начинают взаимодействие в семье, позднее в яслях, детском саду, во дворе, школе и т. д.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев, активно разрабатывая антропологический принцип в психологии развития, замечают:

«...нигде и никогда мы не можем увидеть человеческого индивида *до* и *вне* его связей с другими; он всегда существует и развивается в со-обществе и через со-общество. Наличие и сам характер этих связей (физических, биохимических, психологических, духовных, социальных и др.), динамика их преобразования в систему предметных отношений как раз и образуют искомое единство исходных предпосылок и условий развития. Человек рождается не в качестве отдельного тела в пространстве тел физической реальности, а в культурно-историческом поле наличной социальности, наличных форм деятельности, наличных форм сознания» (1998, с. 14-15).

Обобщая представления о взаимосвязи человека и среды, следует отметить еще одно современное направление ее изучения. В 60-е годы XX века возникло направление исследований, получившее название «психология среды» (*environmental psychology*) или «экологическая психология».

Один из основателей экологической психологии Р. Баркер (R. G. Barker) пишет: «Экологическая психология намного шире, чем поведенческая наука, это новое направление — эко-поведенческий подход» (1968, р. 139). Анализируя исследования по восприятию окружающей среды, функционированию социальных групп, социального взаимодействия, влиянию отдельных характеристик природной и социальной среды на поведение человека (F. Allport, R. Bales, P. Gump, K. Lewin, M. Newton, H. Wright и др.), исследователь пишет: «Новые методологические и концептуальные проблемы возникают в связи с широким спектром психологических феноменов, так как экологическая психология касается как микро-, так и макроповедения и имеет дело как с психологическим окружением (жизненное пространство — по терминологии К. Левина; мир как его воспринимает конкретный человек и одновременно воздействующий на него), так и с экологическим, средовым окружением (объективным, определяющим условия поведения; реальное жизненное окружение, в котором человек действует)» (Barker, 1968, р. 5).

В отечественной психологии исследования данной проблемы возникли совсем недавно, но уже выделились в отдельное направление. С. Д. Дерябо, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. А. Ясвин и другие авторы в своих работах указывают, что, несмотря на из-

вестные различия и разноликость психологических исследований, их объединяет такая общеметодологическая установка, как постулирование в качестве исходного логического основания системы «Человек—Природа». Это означает, что исходной предпосылкой, отличающей экопсихологию от других психологических дисциплин, является представление о том, что психологические проблемы изучения сознания человека, его психического развития, переживаний, поведения, здоровья и т. п. должны рассматриваться в контексте системы «Человек—Природа». Причем «Человек», как компонент системы, может конкретизироваться широко в зависимости от содержания, вкладываемого в это понятие, — от индивида до сообщества. В частности, это позволяет говорить, например, об экологическом сознании социальных сообществ разного уровня и разного масштаба: первобытного (архаического), феодального и современного общества, а также этноса, конфессии, конкретного индивида. Соответственно и «Природа», как компонент той же системы, также может рассматриваться широко: а) как природа вокруг человека, т. е. «средовые условия» его развития (среда пространственная, семейная, образовательная, информационная, экстремальная, этническая, культурная и т. п.); б) как природа в человеке, т. е. природа бытия человека и природа психического как его формы.

Сравнительный анализ экопсихологических исследований позволяет говорить о трех основных методологических парадигмах, в рамках которых производится конкретизация системного отношения «Человек—Природа»: 1) субъект-объектная, 2) субъект-субъектная и 3) субъект-порождающая. В последнем случае подразумевается, что система «Человек—Природа» выступает как целостный субъект, реализующий в своем становлении общеприродные принципы развития (природу бытия человека), и тем самым способный к саморазвитию.

При этом сама система «Человек—Природа», обеспечивая веер возможностей обретения конкретным человеком индивидуальности своих психических процессов, состояний и сознания, выступает в роли своеобразной среды развития индивидуальности, которая, естественно, не сводится к внешним средовым объектам и социокультурным условиям. В этом смысле среда развития индивидуальности должна иметь системно-порождающий

характер, системообразующим стержнем которой выступает внешнепредметная и внутреннепредметная (ментальная) деятельность человека, осуществляемая данным индивидом или обществом. Причем «предметом» такой деятельности могут выступать не только внешние, природные и социальные объекты или их идеальные формы (образы, понятия), представленные в сознании субъекта, но и сам человек как субъект, объект и средство своей предметно-практической деятельности. Тогда каждый компонент системы «Человек—Природа», выступая как условие и как средство изменения и развития другого, тем самым всякий раз порождает иную конкретность взаимоотношений между собой, что феноменологически будет проявляться в развитии индивидуальности человека, в формировании тех или иных составляющих его сознания.

В психологии экологического сознания в качестве альтернативы антропоцентрическому сознанию, продуцирующему внешнеположенное и потребительское отношение Человека к Природе, выдвигается необходимость природоцентрического (экоцентрического) сознания. В настоящее время эта проблематика психологии экологического сознания уже достаточно серьезно разработана для его «внешнеприродного» аспекта (в отношении к внешнеположенным объектам живой и неживой природы), но почти не разработана применительно к «внутренне-природному» аспекту, например, в плане отношения человека к другим людям и к самому себе как природному явлению (Дерябо, Ясвин, Панов, 2000).

Проблемы, лежащие в плоскости экологической психологии, касаются изучения личности в реальной жизни. Среда рассматривается как комплекс условий, внешних сил и стимулов, воздействующих на человека. Внимание к психологии среды дает возможность дополнить традиционные подходы к изучению человека как единого замкнутого целого. Акцент делается на существовании неразрывной связи между человеком и условиями, в которых он живет и развивается. Характеристики среды следует подвергать анализу в той же мере, что и личностные переменные, определяя их взаимосвязи и взаимовлияния.

М. В. Осорина полагает, что освоение ребенком территориального окружения можно рассматривать как процесс налажива-

ния контакта с ним. Она вводит понятие «ландшафт» для обозначения «почвы в единстве со всем, что сотворено на ней силами природы и человека», утверждая, что существует своеобразный диалог между ребенком и ландшафтом. «Каждая из сторон открывает себя в этом общении: ландшафт раскрывается перед ребенком через многообразие своих элементов и свойств... а ребенок проявляется в разнообразии своей психической активности...» (Осорина, 1999, с. 103).

Э. Фромм в качестве главного условия нормального существования и психического развития человека выделяет идею «связанности с другими» (группой, народом, социальной системой). Он пишет: «Важная сторона дела состоит в том, что человек не может жить без какого-либо сотрудничества с другими... Эта связанность с другими не идентична физическому контакту. Индивид может быть... связан какими-то идеями. Моральными ценностями или хотя бы социальными стандартами — и это дает ему чувство общности и "принадлежности"» (1993, с. 105).

Большинство исследователей признают важность изучения условий, влияющих на психическую жизнь человека, но отмечают сложность их фиксации в научном познании. Наибольшее значение во взаимоотношениях человека со средой имеет ее социальная составляющая, социальные связи с другими участниками общественной жизни определяют психологическую сущность «субъект-субъектных» отношений.

Таким образом, можно говорить о среде как объединяющем начале развития. По мнению Д. А. Леонтьева (1993), человек не отрывается от социального опыта и социальных механизмов регуляции поведения, а вбирает их в себя (интериоризует), строя свой собственный мир. Обладая внутренним миром, человек становится носителем социального опыта, вот почему изучение психологических параметров среды является актуальной теоретической и практической задачей.

Анализ исследований по изучению социальной и психологической среды жизнедеятельности человека выявил их теоретическую и методическую неразработанность. Выявление внутренней сущности человека требует соотнесения ее с определяющими объектами действительности и, прежде всего, с социокультурными составляющими, одной из которых является образовательная среда.

## 1.2. Основные подходы к раскрытию понятия «образовательная среда»

Одним из важнейших механизмов социализации современного человека служит образование, представляющее иерархию целей, задач, приоритетов обучения и воспитания подрастающего поколения, являющееся призмой преломления интересов общества. В современной психолого-педагогической науке образование рассматривается в нескольких планах: как образовательная система, как образовательный процесс, как образовательная деятельность, как индивидуальный или совокупный результат процесса и как образовательная среда.

И. А. Зимняя (1999) полагает, что педагогическая система может рассматриваться как подсистема в общей системе образования. В работах Н. В. Кузьминой, А. А. Реана (1989, 1993) педагогическая система описывается как самостоятельное явление образовательной практики и имеет пять структурных элементов: цель, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги. Основными характеристиками профессиональной педагогической деятельности, по мнению А. П. Тряпицыной (1994) и Н.Ф. Радионовой (1989), является неопределенность, непредсказуемость, импровизационность и невозпроизводимость.

В последнее время активно разрабатываются культурологические модели образования (А. Г. Асмолов, В. С. Библер, Е. В. Бонда-ренко, В. П. Зинченко, С. Ю. Курганов, В. В. Серикова, И. С. Якиманская и др.). Для овладения достижениями человеческой культуры каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную той, которая стоит за этими достижениями (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Образовательная система реализуется в образовательном процессе, суть которого есть обучение и воспитание развивающейся личности. Учебно-воспитательный процесс осуществляется в определенном социальном и пространственно-предметном окружении, которое в педагогической психологии получило название «образовательная среда». Качество данного окружения является существенным фактором, влияющим на развитие и становление участников образовательной среды.

Первым о взаимосвязи образования и среды заговорил один из основателей педагогики Я. А. Коменский (1592-1670). Им была раскрыта двоякая связь среды и образования. Во-первых, он отмечал, что «никто не может сделаться образованным без воспитания или культивирования, т. е. без прилежного обучения и попечения». Об этом заботится государство, общество. Другая, обратная сторона, по мнению Я. А. Коменского, заключается в отдаче образования, что принесет пользу всей жизни — хозяйственной, государственной, церковной. «Образованные народы, связанные узами закона, содержат свои области... и самих себя в границах установленного порядка. У народов необразованных место свободы занимает своеволие... Отсюда у первых все безопасно, безмятежно, тихо и спокойно, а у последних господствуют кражи, разбои и насилия; а потому нет истинной безопасности, и все полно козней и страхов» (Кратохвилл, 1991, с. 124). Близких взглядов придерживался и Ж. Ж. Руссо, отмечая воспитательное воздействие среды.

Если Я. А. Коменский ярко показал зависимость среды от образования, то французский социолог П. Бурдьё, изучавший образовательное пространство, считает, что образование во многом зависит от общества: «Образование — это поле, подчиняющееся внешним факторам» (1994, с. 71).

Зависимость образования и среды обитания отмечалась и психологами, в частности А. Маслоу: «Если бы мы приняли в качестве главной цели образования пробуждение и реализацию бытийных ценностей (красота, индивидуальность, совершенство, справедливость, самодостаточность), мы бы пришли к колоссальному расцвету нового типа цивилизации» (2001, с. 91). А. Маслоу полагает, что в этом случае благодаря повышенной личной ответственности за свою жизнь и рациональному набору ценностей, управляющих производимыми выборами, люди начали бы активно изменять общество, в котором живут.

Кризис школы и задачи ее модернизации в современной России требуют осмысления сложившейся ситуации в сфере образования. Большое внимание при этом исследователи уделяют феномену среды. В институте теории образования и педагогики РАО был проведен анализ исследований отношений «ребенок—среда» (А. А. Бодалев, В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. М. Смирнова и др.). Отмечено, что в последние годы среда

изучалась преимущественно в парадигме известных в науке подходов: деятельностного, личностного, отношенческого, системного и пр. В итоге наращивались представления о среде как об условии или факторе, благоприятном или неблагоприятном в работе с детьми. Проведенный анализ также показал, что многочисленные попытки педагогов 20-30-х годов, а также некоторых современных авторов представить окружающую среду в качестве средства воспитания оказались в управленческом плане технологически не проработанными в такой мере, чтобы послужить руководством к действию практиков.

Сотрудники Научного центра современных проблем воспитания (В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова) констатировали наличие парадоксальной ситуации, в которой прямая зависимость существующих подходов в воспитании от среды уживается с отсутствием ясных представлений о перспективах использования ее возможностей для расширения инструментальной базы педагогики. «Таким образом, в педагогике обнаруживается противоречие между тенденцией к более полному использованию возможностей среды и отсутствием научно обоснованных ориентиров в движении педагогов к ней и от нее к ребенку. Данное противоречие актуализирует проблему опосредованного (через среду) управления процессом формирования и развития ребенка» (Управление воспитательной системой школы... , 1999).

Под средовым подходом в воспитании понимается система действий со средой, обеспечивающих ее превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата (Л. В. Алиева, А. В. Гаврилин, И. В. Кулешова, С. Д. Поляков и др.)

Средовый подход в воспитании, т. е. управление развитием ребенка через среду, имеет глубокие корни в истории психолого-педагогической мысли. Уже в XIX веке в публицистической и научно-педагогической литературе поднимался вопрос о роли и месте среды в воспитании. Воспитание средой в последнее время используется в опыте немецких «соседских», «интегрированных» школ, французской «параллельной школы», американских «школ без стен» (для учебных занятий используются помещения и условия реальных производств, деловых контор и других социальных организаций и служб, естественный природный ландшафт и т. п.),

школ «экосистемы». К. Риттельмайер (1988) приводит результаты исследования восприятия школьниками форм и цветового решения школьных заданий — школьники и учителя оценивают школу положительно, если ее объемно-планировочное, пластическое и цветовое решения отличаются три особенности: во-первых, школьное здание должно удовлетворять потребностям человека; во-вторых, поддерживать чувство свободы, обеспечивать ощущение заботы, внимательного отношения; в-третьих, вызывать ощущение теплоты и приветливости. В вальдорфских школах, основанных на учении Р. Штейнера, обращается особое внимание на оформление школьных помещений (Штейнер, Штокмайер, 1995). Современные исследования педагогов доказывают, что архитектурно-пространственная среда школьного здания оказывает «интегральное воздействие на личность: познавательное, нравственное, эмоциональное (эстетическое, психотерапевтическое)» (Ветрова, 1989, с. 6).

В своих трудах А. С. Макаренко развивал идею необходимости формирования единого трудового коллектива педагогов и воспитанников, жизнедеятельность которого служит питательной средой для развития личности и индивидуальности.

В педагогической психологии 70-80-х годов актуализировалась средовая проблематика. Вместе с открытием педагогического значения категории «взаимодействие» стала просматриваться зависимость влияния среды от образа жизни сообщества (Х. И. Лийметс, А. Муст, А. М. Сидоркин). Вместе с тем наращивались знания о конкретных составляющих среды: природная среда, эстетическая среда, предметно-эстетическая среда, архитектурная среда, среда микрорайона. Таким образом, понятие «среда» закрепилось в психолого-педагогических исследованиях и, более того, переняло функцию учебно-воспитательного процесса — образование ребенка, что отразилось на появлении термина «образовательная среда».

Можно выделить ряд предпосылок появления в педагогической психологии понятия «образовательная среда». Во-первых, актуализация проблемы «человек и среда обитания» в современном мире. При этом особое внимание уделяется сфере образования: структурированию новых программ обучения, новых отношений в системе взаимодействия, новых условий и средств воспитания. Во-вторых, недостаточная емкость и точность поня-

тий «учебно-воспитательный процесс», «инновационная деятельность», «психологическое сопровождение образовательного процесса» и прочих понятий для описания особенностей и преимуществ вариативного образования.

С тех пор как образовательная среда стала предметом педагогических и психологических исследований, были выделены уровни образовательной среды, описана ее структура, функции, субъекты, разрабатывались параметры ее экспертизы. В работах, посвященных этой теме, раскрывается взаимосвязь образовательной среды с социокультурной средой. Идеи развития социокультурной образовательной среды обстоятельно разрабатываются как в исследованиях отечественных психологов и педагогов (Л. Н. Бережнова, Э. Д. Днепров, Г. А. Ковалев, А. Б. Орлов, В. И. Панов, В. В. Рубцов, С. В. Тарасов, Д. Б. Эльконин, В. А. Ясвин и др.), так и в зарубежной психологии (А. Бандура, У. Бронфенбреннер, К. Левин, К. Роджерс и др.).

В современных исследованиях образовательная среда рассматривается как категория, характеризующая развитие ребенка, что определяет ее целевое и функциональное назначение, в контексте предметности культуры общества (В. И. Слободчиков); анализируется выделенный для исследований конкретный аспект образовательной среды (В. Г. Воронцова, О. С. Газман, Е. И. Казакова, В. А. Козырев, А. А. Макареня, А. П. Тряпицына, Д. И. Фруммин и др.); осуществляется оценка образовательной среды школы с точки зрения ее эффективности как социальной системы (В. А. Бухвалов, Я. Г. Плинер, К. Маклафин, К. Reid, D. Hopkins и др.).

Образовательную среду можно рассматривать как подсистему социокультурной среды, как совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций и как целостность специально организованных педагогических условий развития личности ученика.

Рассмотрение феномена образовательной среды осуществляется с позиций, связанных с современным пониманием образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования. Логика исследования подводит к необходимости раскрытия, прежде всего, понятия «среда» как родового для понятия «образовательная среда». Среда определяется по-разному, например, как совокупность влияний, которые изменяют и определяют раз-



витие жизни; или как все то, что окружает, пронизывает, вовлекает в орбиту деятельности субъекта; либо в качестве предмета, либо как средство, либо как условие.

Социальное качество образовательной среды создается особенностями отношений, связывающих членов образовательных групп и, по мнению Г. С. Батищева, определяется степенью ценностно-ориентационного единства в отношениях (их референтностью, степенью развития в среде синергии, приближением духовных отношений к гармоническим).

Социологические концепции среды (Ю. Хабермас, Р. Липман и др.) позволяют рассматривать образовательную среду на уровне взаимодействия субъект—среда как учитывающую цели, задачи, интересы и потребности субъекта. Функции образовательной среды в поведенческом подходе представляются через понимание человека как субъекта общения. Это функции: коммуникативная, информационная, когнитивная, эмоциональная, конативная, креативная.

По мнению Т. В. Менг (1999), могут быть выделены три наиболее важные функции образовательной среды — адаптивная, синдикативная и креативная, как отражающие понимание образования в совокупности процессов обучения, воспитания и развития.

В. Г. Воронцова (1997), вводя понятие «гуманитарная образовательная среда», рассматривает ее как условие, способное обеспечить формирование основ нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления. Такая среда является культурно-образовательным пространством с приоритетом гуманистически-нравственных ценностей, обладает качественными характеристиками — целостность, автономность, открытость.

В ряде работ говорится об «информационной среде обучения» (Башмаков, Поздняков, Резник, 1997), которая понимается как «система средств общения с человеческим знанием, служащая как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения». Характерно, что информационная среда анализируется авторами в контексте моделирования предметной среды, приемов обучения и характера взаимодействий, т. е. посредством выделения пространственных,

педагогических, психологических, социальных условий (эти компоненты используются другими исследователями для определения образовательной среды).

В педагогических исследованиях под образовательной средой чаще понимается «совокупность определенных условий организации образовательного процесса» (В. А. Козырев) или совокупность образовательных технологий, внеучебной работы, управления учебно-воспитательным процессом, взаимодействий с внешними общественными и социальными институтами (И. Вачков).

А. П. Тряпицына, Т. В. Менг, Н. А. Лабунская и другие авторы подходят к изучению образовательной среды на уровне взаимодействия личности и среды. Авторами прослеживаются возможные способы взаимоотношений человека и среды и явления персонализации среды, т. е. фиксация определенной части среды как своего «Я» (М. Хейдметс). Приверженцы данного подхода определяют образовательную среду как пространство социальных коммуникаций, которое «вовлекает субъекта образования в процессы освоения, потребления, обмена и распространения культурных ценностей, актуализирующие его поведение» (Менг, Лабунская, 2001, с. 21).

По мнению Н. В. Груздевой, образовательная среда школы — это «целостное системно-синергетически организованное пространство взаимодействия участников образовательного процесса с социокультурным и социоприродным окружением, позволяющее раскрыть индивидуальность Человека» (2001, с. 34). В данном случае, скорее всего, речь идет о развивающей, творческой среде школы, в которой отсутствуют негативные влияния — это своеобразное узкое понимание образовательной среды. В психолого-педагогическом подходе можно встретить и максимально расширенное представление об образовательной среде. Так, А. Н. Шевелев полагает, что к образовательной среде относятся:

- «органы государства, не руководящие непосредственно образованием, но по разным причинам заинтересованные в том или ином его состоянии;
- образованное общество как часть социума, которое не является педагогами профессионально, но заинтересовано в развитии образования в интересах всего социума (политические партии, общественные организации и движения, их деятели);

- учительство как социальная группа, ее социальный статус в определенный момент истории;

- ученые, деятели культуры, определяющие достигнутый

социумом уровень развития науки и культуры, определяющий, в свою очередь, степень развитости педагогической науки;

- родители как часть социума, имеющая собственный, определяемый эпохой запрос к системе образования;

- молодежь, рассматриваемая в данном случае не как учащиеся, а как самостоятельная группа с автономной молодежной субкультурой, с собственным пониманием образовательных интересов» (2001, с. 28-29).

С. В. Тарасов считает, что образовательная среда может быть охарактеризована как «совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности, ее мировосприятия» (2001, с. 24). Отметим, что из последнего определения следует «первичность» условий среды, детерминирующих развитие человека, а активность субъекта лишь косвенно подразумевается.

На практике, когда говорят об «образовательной среде», считает Д. Н. Кавтарадзе (1996), обычно понимают социально-психологическую, физическую среду школы, дома, улицы и т. д., в которой проходит жизнь учащегося и педагога.

М. Раудсепп отмечает наличие в образовательной среде не только ресурсов, но и препятствий для субъектов образовательного процесса. Среда понимается им как «совокупность психологических, социальных и физических возможностей и барьеров по отношению к целям деятельности субъекта, системы объектов и явлений, обретающих личностный смысл для него» (1989, с. 69).

Возникший в 90-х годах XX века интерес отечественных психологов к проблемам психологической экологии, занимающейся изучением личности в реальной жизни, привел к продуктивным подходам в определении психолого-педагогического смысла образовательной среды. Представители данного направления (С. Д. Дерябо, Е. А. Климов, Г. А. Ковалев, В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. А. Ясвин и др.) исходят в своих исследованиях из положений теории «экологического комплекса» О. Дункана и Л. Шноре — одной из наиболее фунда-

ментальных теорий функционирования единства человеческого сообщества и среды. В «экологическом комплексе» авторами выделяются четыре компонента: население (P), окружающая среда (environment — E), культура в целом (T), социальная организация /O) — сокращенно РОЕТ. Психология окружающей среды как самостоятельное направление сформировалась под влиянием идей экологического подхода.

Сторонники эколого-психологического подхода (Д. Ж. Маркович, Н. Н. Моисеев, М. Черноушек, P. Bell, P. Gump, D. Stokols) описывают школьную образовательную среду как совокупность различных материальных средств образования и межличностных отношений, которые устанавливаются между администрацией, педагогами, учащимися и родителями в процессе их взаимодействия. В школьной среде каждый участник образовательного процесса осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы среды в контексте сложившихся социальных отношений. Рассматривая категории экпсихологии развития, представители данного подхода чаще всего определяют образовательную среду как совокупность возможностей для обучения учащегося, для проявления и развития его способностей и личных потенциалов (Панов, 1997, 2000; Ясвин, 2001).

По Гибсону (1988), категория возможности представляет собой особое единство свойств образовательной среды и самого субъекта, является в равной мере атрибутом образовательной среды и поведения субъекта. При таком подходе речь идет о диалогическом взаимодействии ребенка и образовательной среды как равных субъектов развития. Причем это развитие двустороннее: среда предоставляет возможности для становления личности школьника; в свою очередь, от активности и возможностей учащегося зависит то, как он воспримет возможности среды и в какой степени сможет оказать на нее влияние. Взаимодействие предполагает адекватность возможностей личности и среды. При этом необходимо посредничество педагога между учеником и средой с целью максимального раскрытия возможностей среды и потенциала ребенка.

В. И. Панов (2000), занимающийся экпсихологией развития, считает, что образовательную среду можно рассматривать:

- как совокупность возможностей для обучения учащихся, а также проявления и развития их способностей и личных потенциалов;

Таблица 1

**Функции образовательной среды  
(по данным различных авторов)**

Автор	Функция образовательной среды				
	адап- тивная	синди- кативная	креа- тивная	куль- турно- образо- ватель- ная	развива- ющая
Менг Т. В.	+	+	+	+	
Воронцова В. Г.			+	+	
Башмаков М. Поздняков С. Резник Н.			+	+	(обще- ние с че- ловече- скими знания- ми)
Груздева Н. В.				+	
Григорьев Д. В. Мануйлов Ю. С.	+				
	(типиза- ция лич- ности)				
Раудсепп М.	+		+		+
Слободчиков В. И.				+	+
Панов В. И. Рубцов В. В. Ясвин В. А.					+
					(сово- куп- ность возмож- ностей функции развития)

**Примечание.** Знак «+» означает присутствие данной функции образовательной среды, предложенной автором. Авторское название функции приводится в скобках.

Исследователями отмечается, что реализация образовательных проектов локального уровня осуществляется конкретными исполнителями — учителями. Ими организуется педагогическая среда профессионального функционирования, которая может

- как средство обучения и развития. Если учащийся сам выбирает или выстраивает для себя образовательную среду, то тогда он становится субъектом саморазвития, а образовательная среда — объектом выбора используемых средств;
- как предмет проектирования и моделирования: сначала образовательная среда теоретически проектируется, а затем моделируется в соответствии с целями обучения, особенностями контингента детей и условиями школы;
- как объект психолого-педагогической экспертизы и мониторинга, необходимость которого диктуется постоянной динамикой образовательной среды.

Взгляды исследователей на функциональное назначение образовательной среды представлены в таблице 1.

Об образовательной среде можно говорить в широком и узком смысле слова. В самом развернутом виде говорят, как правило, о социокультурной образовательной среде, которая включает несколько взаимосвязанных уровней:

- *глобальный* — мировые тенденции развития культуры, экономики, образования и т. д.;
  - *региональный* — образовательная политика, система образования, образ жизни в соответствии с национальными и социальными нормами, ценностями, обычаями и традициями, СМИ и т. д.;
  - *локальный* — образовательное учреждение (его микрокультура и микроклимат), ближайшее окружение ребенка, семья.
- Авторы, выделяющие уровни образовательной среды (Г. А. Ковалев, В. А. Ясвин, L. Ravich, G. Wood и др.), пользуются различной терминологией, но сходятся в том, что образовательная среда может быть разделена на:
- локальную образовательную среду — это функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые отношения (конкретное окружение какого-либо учебного заведения или конкретная семья);
  - макросреду, которая «теоретически может представлять собой всю Вселенную» (Ясвин, 2001, с. 12) и включает общекультурный, федеральный, региональный уровни, а также образовательную среду поселения.

возможностей саморазвития. В образовательной среде содержание действий (оформление, оборудование, обеспечение) «работает» на «ниши», а способы осуществления действий (соучастие, сотрудничество, соперничество) — преимущественно на «стихии». Иными словами, авторы выделяют предметно-пространственный и психологический компоненты.

Анализ образовательных сред школ, в которых было организовано развивающее обучение (Ш. А. Амонашвили, В. С. Библер, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, В. В. Рубцов, Д. Б. Эльконин и др.), позволяет выделить следующие структурные компоненты:

- Социальный: вариативный и развивающий характер образования. Вариативность предполагает возможность выбора типа и вида образовательного учреждения в соответствии с интересами, потребностями ребенка и его семьи.

- Дидактический: образование должно нести лично-ориентированную направленность. Знания, умения и навыки пре вращаются из цели обучения в средство развития.

- Психологический: обеспечение формирования у ученика и учителя способности быть субъектом своего развития.

- Коммуникационно-организационный: субъект-субъектный тип взаимодействий, когда каждый его участник является условием и средством развития другого.

Г. А. Ковалев, проведя анализ исследований социоэкологиче-ских проблем школы по работам Н. Н. Моисеева, М. Хейдметса, М. Черноушека, Р. Bell, Р. Gump, D. Stokols, пришел к выводу, что чаще всего в школьной среде выделяют три параметра:

1. Физическое окружение: архитектура школьного здания, степень открытости—закрытости конструкций внутришкольного дизайна, размер и пространственная структура классных и других помещений, легкость их пространственной трансформации при возникшей необходимости, возможность и широта пространственных перемещений в них учащихся и т. п.

2. Человеческие факторы: степень скупенности учащихся (краудинга) и ее влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость учащихся, изменение персонального и межличностного пространства в зависимости от условий конкретной школьной организации, распределение статусов и ролей,

половозрастные и национальные особенности учащихся и учителей и т. п.

3. Программа обучения: структура деятельности учащихся, стиль преподавания и характер контроля, кооперативные или же конкурентные формы обучения, содержание программ обучения (их традиционность, консерватизм или гибкость) и т. п. (Ковалев, 1993, с. 20).

С.В.Тарасов (2001) полагает, что в общем виде образовательная среда школы может иметь следующие компоненты структуры:

1. Пространственно-семантический компонент, включающий:
  - архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства школьников;
  - символическое пространство школы (герб, традиции и др.).

2. Содержательно-методический компонент, включающий:
  - содержательную сферу (концепции обучения и воспитания, образовательные программы и др.);
  - формы и методы организации образования (уроки, дискуссии, структуры классного и школьного самоуправления и др.).

3. Коммуникационно-организационный компонент, включающий:

- особенности субъектов образовательной среды;
- коммуникационную сферу;
- организационные условия (особенности управленческой культуры).

Несколько иначе рассматривает структуру образовательной среды Е. А. Климов (1997). Им выделяются:

1. Социально-контактная часть среды, которая включает:
  - личный пример окружающих, их культуру, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения (сотрудничества, взаимопомощи, господства и т. п.);
  - учреждения, организации, группы их представителей, с которыми человеку реально приходится взаимодействовать;
  - «устройство» своей группы и других коллективов, с которыми контактирует человек (наличие выделившихся по тем или иным основаниям «лидеров», «отстающих» и т. д.), реальное место данного человека в структуре своей группы, включенность

его в другие группы и группировки, уровень защищенности его в данном коллективе от различного рода посягательств.

2. Информационная часть среды включает:

- правила внутреннего распорядка, устав учебного заведения;
- традиции данного сообщества, фактически принятые нормы отношения к людям, их мнениям;
- правила личной и общественной безопасности;
- средства наглядности, любые идеи, выраженные в той или иной форме;
- требования, приказы, советы, пожелания и т. д., т. е. персонально адресованное воздействие.

3. Соматическая часть среды по отношению к психике человека составляет собственное тело и его состояния.

4. Предметная часть среды:

- материальные условия жизни, учебы, работы, быта;
- физико-химические, биологические, гигиенические условия (микроклимат и т. д.).

С позиций эколого-психологического подхода В. А. Ясвиным (2000) был проведен анализ взаимодействия личности и образовательной среды и составлена четырехкомпонентная структура модели «проектного поля» образовательной среды:

1) субъекты образовательного процесса, т.е. учащиеся, преподаватели, родители, администрация;

2) социальный компонент образовательной среды, который определяется особой, присущей именно данному типу культуры формой детско-взрослой общности;

3) пространственно-предметный компонент образовательной среды, включающий предметно-архитектурную среду, окружающую учеников и учителей;

4) технологический, или психодидактический, компонент образовательной среды, в который входят содержание общественного процесса, осваиваемые ребенком способы действий, организация обучения.

Достаточность выделения четырех компонентов в структуре образовательной среды подтверждается практикой организации культурно-исторического типа школы, описанной В. В. Рубцовым, А. А. Марголисом, В. А. Гуружаповым. Авторами были представлены концепции для двух ступеней: школы мифотворче-

ства (для детей 5-6 лет) и школы-мастерской (7-9 лет). На каждой ступени моделируется определенная образовательная среда, включающая следующие аспекты:

- субъекты образовательного процесса (от совместного проигрывания к четко разграниченным позициям Учитель—Ученик);

- пространственно-предметный (переход от игровой комнаты к школе-мастерской);

- социальный (изменения в детско-взрослой общности, которая является «зоной ближайшего развития», по Л. С. Выготскому, для последующей общности);

- технологический (разрабатывается содержание в связи с новыми условиями развития детей на предыдущей ступени обучения в школе мифотворчества) (Рубцов, 1996, с. 291).

Взгляды исследователей на структуру образовательной среды представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Структура образовательной среды  
(по данным различных авторов)**

Автор	Параметр (компонент)				
	социально-контактный	информационный	соматический	предметный	дидактический
Климов Е. А.	+	+	+	+	
Ковалев Г. А.	+ (человеческий фактор)			+ (физическое окружение)	+ (программное обучение)
Тарасов С. В.	+ (коммуникативно-организационный)			+ (пространственно-семантический)	+ (содержательно-методический)
Ясвин В. А.	+			+	+

Примечание. Знак «+» означает присутствие данного компонента в структуре образовательной среды, предложенной автором. Авторское название компонента приводится в скобках.

Выявленные функции и структура образовательной среды требуют аналитически оценить и сравнить два близких понятия: «социально-психологический климат коллектива» и психологическая характеристика образовательной среды, «порождаемая» взаимодействием ее участников (социальный или коммуникативный компонент — в терминах других авторов). В отечественной социальной психологии имеются многочисленные исследования производственных коллективов с точки зрения социально-психологической атмосферы или социально-психологического климата (И. П. Волков, О. И. Зотова, Е. С. Кузьмин, Н. С. Мансуров, П. Д. Парыгин, А. А. Русалинова, Ю. А. Шерковин и др.). Отдельно можно выделить работы, посвященные социально-психологическому климату педагогического коллектива (Н. П. Аникеева, А. Н. Лутошкин и др.).

Можно обнаружить две линии в определении понятия «психологический климат». Одна линия связана с определением психологического климата в широком смысле: включающий все формы массовидных психических состояний — не только эмоциональных, но и волевых и интеллектуальных. В таком аспекте, т. е. как «некое общее состояние групповой психологии», понимают социально-психологический климат В. Е. Семенов, В. П. Машеро, Т. Ю. Тимофеев, В. Г. Асеев (вся совокупность сложившихся взаимоотношений, влияющих на содержание и определяющих направленность реальной психологии каждого члена коллектива), В. В. Емельянов, включающий в понятие «здорового психологического климата», помимо настроения, такие «психологические образования, как чувства, эмоции, воля коллектива, его общественное мнение и др.».

Существует и другая линия, связанная с выделением какой-то одной стороны психологии коллектива. Чаще всего это то, что действительно составляет психологический климат, т. е. «эмоционально-тонические состояния группы» и межличностные отношения в ней — настроение, удовлетворенность, симпатии—антипатии, дружба, взаимное уважение, доверие, или, по А. Н. Лутошкину, «общий эмоциональный настрой коллектива» (1981, с. 5). Заметим, однако, что хотя А. Н. Лутошкин указывает, что «главным, что образует психологический климат, является эмоциональное состояние или настроение коллектива», в самом определении психологического климата в качестве составных

частей он также перечисляет «отношения людей друг к другу, к работе, к окружающим событиям».

Н. П. Аникеева (1989) под психологическим климатом понимает эмоциональный психологический настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые взаимоотношения членов коллектива, определяемые их ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами.

В качестве основных характеристик психологического климата коллектива взрослых выделяют следующие показатели:

- удовлетворенность взаимоотношениями, процессом труда, руководством;
- преобладающее настроение;
- взаимопонимание и авторитетность руководителей и подчиненных;
- степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении коллективом;
- сплоченность (вокруг целей деятельности);
- сознательная дисциплина;
- продуктивность работы.

Психологический климат детских коллективов имеет свою специфику. Огромный вклад в теорию детского коллектива внес А. С. Макаренко. Он использовал такие понятия, как «стиль», «тон». Нормальным тоном коллектива он считал только «мажорный тон». В качестве основных его признаков он выдвигал следующие:

- 1) проявление внутреннего уверенного спокойствия, постоянная готовность к действию, наличие чувства собственного достоинства у каждого члена коллектива;
- 2) единство коллектива, дружеское единение его членов;
- 3) защищенность членов коллектива;
- 4) разумная и полезная активность;
- 5) умение быть сдержанным.

Аналитическая оценка характеристики социально-психологического климата и социального компонента образовательной среды представлены в таблице 3. Среди наиболее важных различий отметим категории развития и формирования и культурно-историческую обусловленность.

Сравнительная характеристика социального компонента образовательной среды и социально-психологического климата

Признаки	Понятия							
	Категория развития	Категория формирования	Культурно-историческая обусловленность	Субъекты	Групповая ориентация	Роли	Социальная идентификация	Устойчивость во времени
СКОС	Возрастное, профессио-нальное, социально-психологическое	+	Культура	Учитель, ученик, родитель	Общество	Социальные	Со стороны общества	Создается заново при взаимодействии
СПК	Социально-психологическое	-	Субкультура	Вертикальная и горизонтальная иерархия	Малая группа	Межличностные	Со стороны индивида	Устойчивая эмоционально-цифровая сфера

Признаки	Понятия							
	Идеология (нормы, моральные правила и т. д.)	Экологические переменные, ситуационные факторы (температура, влажность и т. д.)	Социализация личности	Деятельность	Оценка деятельности	Опыт	Эмоциональная составляющая	Активность как фактор развития
СКОС	Диктуется средой	+	Макро-, мезо- и микрофакторы, взаимодействие двух социальных инстинктов — семьи и школы	Диктуется средой	+	Накопление	Присутствует наряду с другими	Трудовая, познавательная, социальная
СПК	Зависит от среды	+	Микрофактор	Опосредует СПК	+	Реализация, приращение	Преобладает, доминирует	Социальная

Примечание. СКОС — социальный компонент образовательной среды; СПК — социально-психологический климат.



Проблема образовательной среды сегодня многими авторами рассматривается как весьма важная. В. В. Степанова и Н. Н. Толстых, выстраивая образовательные технологии «Школа развития индивидуальности», придают большое значение организации образовательной среды, под которой они понимают единство компонентов реальности, имеющих как культурное, так и природное происхождение. Авторы полагают, что «акт взаимодействия и преобразования культурной и природной среды задает возможность видоизменения и развития способностей и задатков человека. Преобразуя среду жизнедеятельности, индивид приобретает новые функциональные структуры сознания, но и изменения среды могут благотворно или пагубно влиять на процесс развития человека» (Степанова, Толстых, 2000, с. 41).

В понимании В. В. Рубцова (1996) «образовательная среда» — это такая общность, которая в связи со спецификой возраста характеризуется: а) взаимодействием ребенка со взрослыми и детьми; б) такими важнейшими процессами, как взаимопонимание, коммуникация, рефлексия (т. е. отношение к своему собственному опыту внутри данной общности); в такой важнейшей характеристикой, как историко-культурный компонент, который определяет, откуда это взялось, как оно «двигается» (ибо, может быть, этого никогда не было). Все это связано с порождением того средства, которое позволяет данной общности принять этот образец как собственный, т. е. его создать.

Поскольку психология окружающей среды наиболее полно впитала в себя идеи экологического подхода, то ей присущи в той или иной мере его методологические особенности. Можно выделить две главные:

- рассмотрение человека и окружающей его среды как единой системы;
- представление о том, что среда самым существенным образом влияет на поведение человека: ее объективные свойства задают более или менее универсальные «рамки», внутри которых разворачивается индивидуальное поведение личности.

В отечественной психологии одним из важнейших направлений, вписывающихся в исследование психологии окружающей среды, является изучение формирования психики ребенка в процессе взаимодействия со средой.

Нам близка позиция В. И. Слободчикова, который вводит категорию «со-бытийность общности» как целостно-смысловое объединение людей, создающее условия как для развития предметной деятельности, целостно-мотивационной среды, так и для индивидуальных способностей. Со-бытийная сущность предполагает наличие со-участников, самостоятельно и ответственно строящих собственную деятельность. Тем самым событийная общность онтологически предполагает субъективность ее участников (Слободчиков, 1994, 1997). По мнению В. И. Слободчикова, среда, понимаемая как совокупность условий, обстоятельств, окружающая индивида обстановка, «для образования... не есть нечто однозначное и наперед заданное, среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить — и как предмет, и как ресурс совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» (1997, с. 178). Автор, с одной стороны, вписывает образовательную среду в механизмы развития ребенка, определяя тем самым ее целевое и функциональное значение, а с другой — выделяет ее истоки в предметности культуры общества. «Эти два полюса — предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека — в их взаимоположении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав» (Слободчиков, 1997, с. 181).

Проанализированные основные признаки, уровень, тип и структура образовательной среды дают возможность разносторонне охарактеризовать данную психолого-педагогическую реальность и сформулировать определение, позволяющее ее описать.

В своем определении мы исходим из:

- теории отношений В. Н. Мясищева (1960, 2000), в которой категория «отношение» определяется как избирательная, осознанная связь человека со значимым для него объектом, как потенциал психической реакции личности в связи с каким-либо предметом, процессом или фактом действительности;
- системы представлений экологической психологии, рассматривающей школу как «социоэкологическую систему»

(Г. А. Ковалев) и определяющей образовательную среду как «систему» влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении;

- антропологического принципа в психологии развития (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев), позволяющего утверждать, что психологической сущностью данной системы является взаимодействие обучающего и обучаемого, создающих базовую составляющую образовательной среды («со-бытийная общность», по В. И. Слободчикову), влияющую как на обучение, так и на воспитание.

Таким образом, образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, при этом ее психологической сущностью является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участвующих в ней субъектов.

В своем практико-ориентированном раскрытии данное определение должно быть дополнено уточнением характера условий и возможностей, обеспечивающих позитивное развитие и формирование личностей участников учебно-воспитательного процесса. Как образно пишет А. Маслоу, «именно хорошая среда является для среднего организма одним из первейших факторов самоактуализации и здоровья. Предоставив организму возможность самоактуализации, она, подобно доброму наставнику, отступает в тень, чтобы позволить ему самому вершить выбор в соответствии с собственными желаниями и требованиями (оставляя за собой право следить за тем, чтобы он учитывал желания и требования других людей)» (2001, с. 364).

Что является существенным признаком хорошей (для личностного развития) среды? По нашему мнению, таким признаком может выступать психологическая безопасность образовательной среды.

### *1.3. Психологическая безопасность образовательной среды и характер общения ее участников*

Гуманистическая психология утверждает, что, для того чтобы постичь человеческую природу, понять ее возможности, надо создать особого рода условия, благоприятствующие выражению позитивных потребностей (Дж. Бюджентал, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Снайдер и др.). Психологическая характеристика образовательной среды будет неполной, если не будут определены условия, для того чтобы внутренняя природа человека раскрылась в полной мере. Мы полагаем, что совокупность этих условий может быть определена понятием «психологическая безопасность».

Что следует понимать под безопасными психологическими условиями?

«Толковый словарь» дает следующее определение понятию «безопасный»: «который не грозит опасностью, надежно защищенный, не причинивший вреда». В психологических исследованиях недостаточно изучены факторы безопасности, являющиеся, по мнению ВОЗ, факторами, защищающими от стресса и предупреждающими психические нарушения, в то же время большое внимание уделяется роли психологической защиты в развитии личности человека. С точки зрения Ф. В. Бассина, А. Г. Роттен-берга, Е. Т. Соколова, психологическая защита является нормальным повседневно работающим механизмом человеческой психики для снятия душевного напряжения. С точки зрения Ф. Е. Василкжа (1995), В. А. Ташлыкова (1992), Э. И. Киришбаума и А. И. Еремеева (1993), защитные механизмы имеют, скорее, вредное, отрицательное значение для развития человека. Однако нельзя забывать о том, что само понятие психологической защиты включает в себя категорию «опасность», «защита» от кого-либо или чего-либо. В нашем исследовании представляется перспективным рассмотреть все вышеперечисленные понятия с точки зрения безопасности, включающей в себя как актуализацию возможностей личности, так и взгляд на жизненные препятствия, трудности и конфликты, являющиеся способами выделения ее

важности и значимости. По мнению В. А. Ядова, «кризисные условия обостряют стремление к групповой защите, солидарности, поиску стабильности, поддержанию самоуважения» (2000, с. 330).

Потребность в безопасности представляется в виде некой витальной силы, побуждающей живое существо к активности ради самосохранения и саморазвития (В. П. Симонов), в виде долговременного выживания и стабильности (А. Маслоу), условия саморазвития и усиления психотерапевтической работы (К. Роджерс).

Понятие психологической безопасности мало разработано в психологии.

В выявлении его сущности можно оттолкнуться от концептуального подхода в понимании системы национальной безопасности. Безопасность — это такое явление, без которого не могут нормально развиваться ни личность, ни социальная организация, ни общество, ни экономика, ни тем более государство. Специалисты по национальной безопасности называют следующие ее составляющие: политическая, военная, экономическая, социальная, культурная. При таком подходе психологическая безопасность включается в категорию социальной безопасности наряду с медицинской, генетической, потребительской, образовательной, пенсионной и др.

В настоящее время в науке существует кибернетический, философский, социологический, социально-психологический, правовой, математический и другие подходы к объяснению и построению безопасности (Носков, 1998, с. 223). Общим для них является утверждение, что безопасность есть одна из характеристик и критериев функционирования и развития социальных, экономических, технических, экологических и биологических систем. Состояние социально-экономической системы и ее безопасность есть основа национальной безопасности, цель которой — развитие, здоровье, нормальное состояние общества и личности (Сухов, 2002).

Социальная безопасность, в структуру которой, как мы уже отмечали, входит и психологическая безопасность, означает выполнение социальными институтами своих функций по удовлетворению потребностей, интересов, целей всего населения страны. Она выражается в ряде показателей: качество, продолжительность жизни, уровень психического здоровья и т. д. Отме-

тим, что школа является одним из широко представленных в обществе социальных институтов, непосредственно участвующих в данном процессе, который может строить свою локальную (частную) систему безопасности, основываясь на общей теории национальной безопасности.

Обеспечение систем национальной безопасности осуществляется на разных уровнях: международном, государственном, организационном, профессиональном и личностном. В рамках нашего подхода значимыми становятся последние три, так как школа есть образовательное учреждение (организация), где осуществляется профессиональная деятельность, целью которой может выступать личностное развитие всех участников образовательной среды.

Центральным в теории безопасности является понятие «угроза». Классификация угроз может проводиться на основании учета источника их происхождения. Выделяют угрозы природного порядка, эпидемиологические угрозы, техногенные катастрофы, социальные угрозы, среды которых называют социально-психологические, связанные с уровнем социальной напряженности, конфликтностью.

Как отмечают специалисты, понятийный аппарат для анализа проблем, связанных с обеспечением национальной безопасности, еще не сложился. «Для этих целей используют такие термины, как "угроза", "опасность", "вред", "ущерб", "риск" и т. д. В одних случаях эти понятия употребляют как синонимы, в других — как нерядоположенные явления» (Сухов, 2002, с. 7).

Ю. Г. Носков считает, что «опасность есть совокупность условий и факторов, вызывающих нарушение нормального функционирования и развития человека и общества» (1998, с. 171). Для того чтобы раскрыть содержание какой-либо опасности, необходимо знать конкретный перечень этих условий и факторов.

А. Н. Сухов (2002) предлагает рассматривать структуру процесса воздействия опасности в двух основных аспектах — статическом и динамическом. Статический аспект предполагает: а) источник (субъект) опасности; б) объект, подвергающийся опасности; в) средства, которыми источник опасности воздействует на объект опасности. Динамический аспект предполагает: а) цель, которую ставит источник опасности по отношению к

объекту; б) процесс самого воздействия источника опасности на объект; в) результат этого воздействия.

Названные понятия относятся к центральным характеристикам теории национальной безопасности. Однако представляется интересным рассмотреть их приложимость к проблеме психологической безопасности в образовательной среде.

Так, относительно *источника* все опасности могут быть классифицированы по сферам возникновения. Когда мы рассматриваем опасности со стороны социальной сферы, которые локализуются в образовательном учреждении как социальной организации, то они могут содержаться, прежде всего, в характеристиках профессиональной деятельности и поведении личности и всегда носят субъектный характер.

Относительно *объекта* опасности (а в нашем случае это всегда другой человек, т. е. субъект) все виды опасности могут быть классифицированы следующим образом.

По рефлексии:

- опасность, адекватно отражаемая объектом;
- опасность, неадекватно отражаемая объектом.

В школьной среде чаще имеем дело с последним вариантом. По восприятию:

- опасность, активно воспринимаемая;
- опасность, нейтрально воспринимаемая;
- опасность, пассивно воспринимаемая.

По степени информированности:

- объект не информирован об опасности;
- объект плохо информирован;
- объект хорошо информирован.

Наиболее типична ситуация первого варианта в отношении психологической опасности образовательной среды школы. По способности устранить опасность:

- объект подготовлен к реакции на опасность хорошо;
- объект подготовлен частично;
- объект не подготовлен.

Характерной является последняя ситуация, что связано, как с возрастными закономерностями, так и с низким уровнем психологической компетентности в обществе.

По степени осознания объектом возможных последствий:

- полностью осознанная объектом опасность;

- частично осознанная опасность;
- неосознанная опасность.

Следует отметить как наиболее вероятный последний вариант.

Относительно *средств действия* все опасности могут быть разделены по следующим основаниям.

По структурной организации:

- простая (односоставная) опасность;
- сложная (разложимая) опасность.

Психологические опасности представляют собой сложные, структурно организованные воздействия.

По возможности противодействия этим средствам:

- предотвратимая опасность;
- непредотвратимая опасность.

Без сомнения, психологические опасности в образовательной среде относятся к первому варианту, который может достигаться за счет повышения психологической культуры участников учебно-воспитательного процесса и профессиональной деятельности службы практической психологии в образовании по созданию психологической безопасности образовательной среды.

Относительно *цели*, имеющейся у источника опасности, возможна такая классификация.

По наличию цели:

- спланированная опасность по отношению к объекту;
- стихийно возникшая опасность.

По направленности цели:

- опасность для индивида;
- опасность для группы людей;
- опасность для общества.

Относительно *процесса воздействия* опасности на объект: По способу воздействия:

- прямая опасность;
- косвенная опасность.

По времени воздействия:

- постоянно действующая;
- периодически действующая.

Относительно результата воздействия:

- допустимая опасность, когда нанесенный ущерб восстанавливаем;

- недопустимая (катастрофическая) опасность, когда нанесенный ущерб невосстановим, что приводит к гибели объекта.

Приведенные категории, описывающие безопасность, позволяют, на наш взгляд, раскрыть дополнительные аспекты психологической безопасности применительно к взаимодействию в образовательной среде, и служат концептуальным основанием для разработки модели психологической безопасности.

Источники по проблемам безопасности трактуют ее по-разному. В одних безопасность — это качество какой-либо системы, определяющее ее возможность и способность к самосохранению. В других — это система гарантий, обеспечивающих устойчивое развитие и защиту от внутренних и внешних угроз. Большинство определений подтверждают, что безопасность направлена на сохранение системы, на обеспечение ее нормального функционирования. А. Петренко, рассматривая конструктивные и деструктивные факторы деловой коммуникации, понимает под безопасностью деловой коммуникации «такое ее состояние, которое позволяет сохранять и обеспечивать продуктивные отношения партнеров, а также исключение наступления вредных последствий хотя бы для одного из участников коммуникации»

(1994, с. 3).

Сегодня информационный поиск в сети «Интернет» дает более 2,5 тысяч сайтов, где упоминается категория «психологическая безопасность». Анализ их содержания позволяет выделить два направления исследований: психологическая безопасность в информационной сфере (Грачев, 1998; Кабаченко, 2000; Лепский, 1995) и психологическая безопасность как средство защиты от деструктивных культов и тоталитарных сект (Волков, 1996; Доценко, 1997; Полишук, 1997). Информационно-психологическая безопасность понимается как состояние защищенности отдельных лиц и (или) групп от негативных информационно-психологических воздействий и связанных с этим жизненно важных интересов личности, общества, государства.

Психологическая безопасность, как защита от влияния на сознание со стороны других людей, может быть обеспечена двумя магистральными стратегиями:

- оптимальным соотношением зависимости—независимости от других людей путем тренировки здоровой автономии;

- управляемостью своими стереотипными реакциями в важных и нестандартных ситуациях.

В этом подходе психологическая безопасность «рассматривается наряду с физической безопасностью как самостоятельное измерение в общей системе безопасности, представляет собой состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующее нарушению психологических предпосылок целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития» (Кабаченко. 2000, с. 8).

Понятие психологической безопасности используется в связи с профессиональной деятельностью людей в предметной сфере.

Впервые в развернутом виде оно встречается в работе М. А. Котик (1987) и затрагивает психологические вопросы безопасности, обуславливающие профилактику несчастных случаев на производстве, т. е. разрабатываемые в рамках психологии труда и инженерной психологии. Важно отметить, что во втором издании своей книги автор предлагает психологию безопасности «не как раздел психологии труда, а как некоторую отрасль психологической науки, изучающую психологический аспект безопасности в разнообразных видах деятельности» (Котик, 1987, с. 18). Он полагает, что психология безопасности деятельности затрагивает такие отрасли психологической науки, как психология труда, инженерная психология, военная психология, авиационная и космическая психология, спортивная психология, медицинская психология, судебная психология, считая, что существует одна общая психологическая проблема — изучение закономерностей деятельности человека в условиях физической опасности и поиск путей обеспечения ее безопасности, в центре которой стоит человек — субъект деятельности, а не ее орудие. М. А. Котик дает определение предлагаемой им отрасли психологии: «Психологическая безопасность — это отрасль психологической науки, изучающая психологические причины несчастных случаев, возникающих в процессе труда и других видов деятельности, и пути использования психологии для повышения безопасности деятельности». Идеи и предложения, высказанные более 20 лет назад, могут быть оценены как крайне интересные, несмотря на ограничения в изучении отношений «человек— машина» и факторов физического травматизма. Приходится лишь

сожалеть, что они не получили своего развития в более широких психологических подходах.

В современных подходах психологическая безопасность используется при изучении чрезвычайных ситуаций, аварий и катастроф, характеризующихся значительными материальными, социальными и экологическими последствиями. В исследованиях предусматривается изучение человеческого фактора, подразумевающего детальный анализ действий людей, занятых на *объектах высокого риска*. Второе направление представляет собой новую отрасль знаний — науку о риске. В современной научной литературе стали появляться работы, исследующие политические, экологические, инвестиционные, кредитные, финансовые и другие риски. Выделим работы о технологическом риске, который обусловлен использованием потенциально опасных технологий (Ваганов, 2002; Кирияков, 1998). Третье направление представлено еще одной новой дисциплиной — культурой безопасности. Английский исследователь Н. Пиджен определяет культуру безопасности как «свод убеждений, норм, установок, а также достижений социальной и технологической практики, который ориентирован на уменьшение возможности попадания рабочих, менеджеров и населения в опасные условия» (цит. по: Ваганов, 2002, с. 115). М. Купер полагает, что культура безопасности тесно связана с культурой организации. «В круг специфических целей культуры безопасности должны входить:

- разработка определенных норм поведения;
- снижение частоты аварий и несчастных случаев;
- создание условий, в которых вопросам безопасности уделяется то внимание, которое они заслуживают в силу своей значимости;
- формирование в организации обстановки, в которой все ее члены разделяют одни и те же взгляды и убеждения, касающиеся риска аварий и угрозы здоровью;
- усиление приверженности людей укреплению безопасности;
- выработка в организации стиля и практических навыков в обеспечении программ по совершенствованию безопасности и укреплению здоровья людей» (цит. по: Ваганов, 2002, с. 116).

Считаем возможным применить ряд отмеченных подходов к проблеме психологической безопасности образовательной среды школы. Так, современная школа может быть рассмотрена как

объект высокого риска, так как выпускает «сверхсложный продукт» — психологически здоровую личность, — требующий для своего создания индивидуальных технологий. И здесь есть основания говорить о психологическом риске, обусловленном использованием потенциально опасных психолого-педагогических технологий (или их полным отсутствием). Отсюда крайне актуальным становится вопрос о психологической безопасности или культуре психологической безопасности во взаимодействии участников образовательной среды, а перечисленные цели культуры безопасности организации приобретают психологический смысл, как условия и возможности, содержащиеся в образовательной среде школы, рассматриваемой в качестве важнейшего социального института.

Представляется конструктивным экстраполировать вышеизложенные идеи на систему отношений «человек—человек», т. е. субъект-субъектных отношений, и дополнить аспектом психологического травматизма, а саму психологическую проблему «расширить» за счет изучения закономерностей деятельности человека в условиях не только физической, но и психологической опасности.

И тогда можно будет говорить о том, что психология безопасной деятельности может соотноситься также и с социальной, и в максимальной степени — с педагогической психологией.

В контексте разрешения конфликтов в образовательном процессе в школе попытку соотнести психотравмирующую ситуацию и необходимость сознательного соблюдения правил психологической безопасности делает В. А. Дмитриевский (2002).

В педагогической психологии имеются работы, затрагивающие понятие защищенности. Так, Е. Б. Попов среди наиболее существенных факторов, которые могут благотворно повлиять на динамику развития школы гуманистической ориентации, выделяет «эмоциональную атмосферу, понимаемую как "степень защищенности", комфортности при взаимодействии... степень толерантности во взаимодействии коллег, исключение каких-либо *форм насилия* при взаимодействии» (1996, с. 45). Он же, обобщая опыт развития школьных сообществ гуманистической ориентации, отмечает в качестве одного из отличительных признаков реализацию защитной функции школы по отношению к личности каждого члена школьного сообщества (Попов, 1993).

Проблема защищенности (чаще всего в социальном контексте), соблюдение прав (прежде всего ребенка) прямо или косвенно упоминаются в большинстве работ, посвященных гуманизации в образовании (Алексашина, 2000; Газман, 1996; Сухобская, 1995 и др.). Согласно гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс) все права человека, в том числе и его право на свободный выбор содержания, форм, режимов образования, должны находиться под защитой. Э. Фромм (1993) добавляет, что любовь к жизни и гуманные отношения между людьми могут развиваться наилучшим образом, если в обществе будут иметься соответствующие предпосылки, а именно **безопасность** и **защищенность** в том смысле, что материальные основы достойного человека существования не будут находиться под угрозой; **справедливость** — в том смысле, что каждый человек может использоваться в качестве средства для удовлетворения целей другого; **свобода** — в том смысле, что каждый человек имеет возможность быть активным и ответственным членом гражданского общества.

По данным исследования, проводившегося в 1999 году под руководством О.Е.Лебедева (2000, 2001), хорошая школа, по мнению учащихся, обладает признаком безопасности (школа без опасности насилия, унижения, оскорбления). С. Г. Вершловский и его сотрудники (1995), изучая мнение родителей относительно того, какой должна быть «хорошая школа», отмечают, что большинство родителей связывают это понятие не только с качеством образования, но и с обеспечением безопасности детей, заботой об их здоровье.

Г. А. Цукерман (1994) называет условия, необходимые для воспитания человека, способного к саморазвитию, что является одной из ведущих задач образовательной среды. К таким условиям относятся сотрудничество ребенка с учителем, взрослым, получение от них необходимой помощи, совместная работа учащихся, обеспечение психологической безопасности работы группы — установление чувства общности, доверия, *защищенности*, поддержки.

Теория «референтных групп» утверждает, что одним из существенных оснований выбора группы в качестве референтной является переживание эмоционального благополучия, трактуемого как чувство эмоциональной защищенности, безопасности.

Именно такие группы получают наибольшую вероятность стать референтными, рассматриваются как «Мы».

Потребность в безопасности является базовой в иерархии по-требностной сферы человека (А. Маслоу), без частичного удовлетворения которой невозможно достичь самореализации. Он считает, что, для того чтобы понять, почему некоторым людям так трудно дается развитие вперед, к здоровью (А. Маслоу имеет в виду психологическое здоровье, которое будет предметом нашего анализа в следующих разделах), важно понять природу конфликта между силами самосохранения и силами развития. По А. Маслоу, конфликт между этими силами является экзистенциальным, коренящимся в глубинах человеческой природы.

Человек вынужден выбирать между безопасностью и развитием, зависимостью и независимостью, регрессом и прогрессом, инфантильностью и зрелостью. «У безопасности есть как плохие, так и хорошие стороны; у развития также есть как плохие, так и хорошие стороны. Мы двигаемся вперед, когда преимущества развития и недостатки безопасности перевешивают все, что составляет недостатки развития и преимущества безопасности» (Маслоу, 1997, с. 76). А. Маслоу выделяет и классифицирует направленности, определяющие тенденции роста личности в каждый момент ее жизни в соответствии с выбором. «Выбор является мудрым, если мы примем как должное существование двух видов мудрости — мудрости самозащиты и мудрости развития... Оборонительная позиция может быть не менее мудрым решением, чем дерзкое стремление двигаться вперед; это зависит от особенностей личности, ее статуса и той ситуации, в которой она находится в момент выбора. Выбор в пользу безопасности является мудрым решением, если в результате человек избегает боли, которую в данный момент он не может вынести. Если мы хотим помочь ему в развитии (потому что мы знаем, что постоянный выбор в пользу безопасности в конце концов приведет к катастрофе и отсечет его от возможностей, которые, воспользуясь он ими, принесли бы ему радость), то все, что нам остается сделать, — это помочь, если он просит помочь ему избавиться от страдания и вместе с тем, дав ему чувство безопасности, поманить его вперед» (Маслоу, 1997, с. 8).

Можно уверенно утверждать, что понятие защищенности тесно связано с понятием безопасности, а безопасные условия

необходимы для личностного развития. Особенно актуален данный вопрос в психологическом аспекте, в соотнесенности с условиями межличностного взаимодействия в образовательной среде. Как мы уже отмечали в своем определении образовательной среды, ее психологическую сущность составляет совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса.

Один человек для другого — не просто одно из условий его существования наряду со многими другими; другой — не просто персонификатор культуры и источник общественно выработанных способностей, а фундаментальное основание самой возможности возникновения человеческой сущности, основание нормального развития (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьев, В. Н. Панферов, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.). «Человечность, — замечает Н. А. Бердяев, — есть целостное отношение человека к человеку и к жизни, не только к человеческому миру, но и к миру животному. Человечность — есть раскрытие полноты человеческой природы, т. е. раскрытие творческой природы человека. Эта творческая природа человека должна обнаружить себя и в человеческом отношении человека к человеку» (1993, с. 164).

Общение, общность рассматривается как сущностный атрибут человека, онтологическое основание его возникновения, существования и развития. Модель психического взаимодействия, предложенная В. Н. Панферовым (2000), позволяет выделить среди условий взаимодействия личности с окружающей средой условия с ориентацией на социально-психологическое взаимодействие, в которых человек проявляется как субъект общения; условия с преобладанием деятельностно-психологического взаимодействия, позволяющие акцентировать активность человека как субъекта труда; условия с превалированием психофизического и психофизиологического взаимодействия, в которых человек выступает как субъект познания мира и самого себя. Психологическую характеристику образовательной среды школы представляется перспективным раскрыть через понимание человека как субъекта общения.

Фактически общность — это есть важнейшая характеристика среды. Понятие среды имеет свою специфику — это такой тип деятельности, общения, жизни ребенка, при котором он создает

мир. Это очень тонкая ситуация историко-культурного, собственно социокультурного (данного) и перспективно развивающегося компонентов. Это фактически рост и развитие человека как человеческого существа со всеми вытекающими ограничениями и возможностями. Совместная деятельность и общение — это движущая сила развития, средство обучения и воспитания. Согласно Д. Б. Эльконину (1989), это объясняется тем, что ребенок развивается не с помощью исключительно собственных действий, а с помощью действий взрослого.

Теоретической основой для исследований, представляющих подход к совместной деятельности как детерминанте интеллектуального и личностного развития ребенка, стала концепция Л. С. Выготского о психическом развитии через социальное к индивидуальному. Различая непосредственное и опосредованное (через знак) отношение к другим, Л. С. Выготский придавал решающее значение социокультурному механизму взаимодействия взрослого и ребенка. Ситуация обучения прежде всего раскрывается как ситуация взаимодействия. Психологический смысл взаимодействий определен системой символов, в которых закрепляется вся совокупность социальных отношений, культуры, т. е. деятельность и поведение человека в ситуациях взаимодействия, в конечном счете, обусловлены символической интерпретацией этих ситуаций (Выготский, 1982).

С другой стороны, смысл взаимодействия раскрывается лишь при условии включенности в некоторую общую деятельность, осуществляя которую индивиды преследуют определенные цели, совместно выполняют действия и операции. Отсюда естествен переход к анализу совместной деятельности как к содействию, к способам ее распределения между участниками, к особенностям обмена действиями при решении общих задач, к обеспечивающим ее процессам коммуникации, взаимопонимания, рефлексии. Присущая системе взаимодействий эмоциональная основа, порождающая различные оценки, ориентации, установки партнеров по совместной деятельности, придает «окраску» взаимодействию. Проблема общения не нова для психологической науки. На ее значение для изучения моральных чувств обращал внимание еще И. М. Сеченов. Одним из первых в отечественной и мировой психологии, кто основательно начал разработку этой проблемы, был В. М. Бехтерев. Исследования общения были продолжены



А. Ф. Лазурским. Большая роль отводится общению в концепции высших психических функций Л. С. Выготского. Б. Г. Ананьев считал общение важнейшим условием и фактором психического развития на протяжении всего жизненного пути индивида. В.Н. Мясищев, создавший психологическую концепцию отношений, выделял в общении три главных компонента: социальное отражение, эмоциональное отношение и способ поведения.

Начиная говорить об общении, мы неизбежно сталкиваемся с необходимостью обратиться к понятию взаимодействия как исходной философской категории (Аристотель, Демокрит, И. Кант, Г. Гегель, С. Л. Рубинштейн). Эта категория отражает процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Взаимодействие выступает основой и условием установления самых разнообразных связей между различными сторонами действительности. В наиболее общем виде все разнообразие существующих сторон действительности может быть вмещено в понятие живой и неживой материи, объекта и субъекта, а все разнообразие связей сведено к трем следующим типам: объект—объект, субъект—объект, субъект—субъект. С этих позиций общение представляется, прежде всего, как взаимодействие—взаимосвязь типа субъект—субъект (Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, М. М. Бахтин, И. А. Зимняя, Б. Ф. Ломов, М. С. Каган). Именно этот тип взаимосвязи лежит в основе психологической безопасности образовательной среды.

Категория взаимодействия выступает как базовая в социальных науках. В зарубежной психологии и социологии одной из центральных является проблема взаимоотношений личности и социальной реальности (А. Адлер, Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль, М. Мид, Т. Парсонс, Ж. Пиаже, К. Роджерс, З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон и др.), в отечественной науке признается, что человек является неотъемлемой частью взаимосвязи и взаимовлияния других людей (К. А. Абульханова-Славская, В. С. Агеев, Б. Г. Ананьев, М. И. Бобылева, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, Е. С. Кузьмин, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, Б. Д. Парыгин, В. А. Ядов и др.). Деструктивные влияния создают психологические опасности в позитивном развитии.

В трактовке А. В. Петровского (1993), отражение другого человека в процессе социальной коммуникации есть, прежде всего, понимание «личностного вклада» Другого в содержание собственной личности как субъекта взаимодействия. Самостроительство внутреннего мира тесно связано с социальным познанием, механизмами не только личностной, но и социальной идентификации, особенностями происхождения образа Другого, образа Группы, образа Среды. Среда органично вплетается в образ «Я» и регулирует поведение. Г. М. Андреева (1997) считает, что значение среды настолько велико, что при определенных условиях идентичность личности может стать преимущественно «средовой». Отсюда качество среды, ее психологические показатели, прежде всего психологическая безопасность, являются значимыми не только для межличностного взаимодействия, но и для психологических механизмов функционирования человека.

Социальное бытие человека включает не только отношение к предметному миру, но и прежде всего к людям, с которыми этот человек вступает в прямые или опосредованные контакты. В процессе общения как взаимодействия человека с другими людьми осуществляется взаимный обмен деятельностью, их способами и результатами, представлениями, идеями, интересами, чувствами и т. д. Общение выступает как самостоятельная форма активности субъекта. Его результат — отношение с другим человеком, с другими людьми. При этом общение субъектов рассматривается, в частности, Б. Ф. Ломовым как процесс обмена субъектами между собой информацией, эмоциями и регулирующими действиями. Сходные позиции по этому вопросу занимают А. А. Бодалев, В. Н. Мясищев, Н. Н. Обозов, Я. Л. Коломинский. Информационный обмен заключается в обмене ощущениями, образами и понятиями; эмоциональный обмен состоит в сближении или удалении эмоциональных состояний, их взаимном усилении или ослаблении; обмен регулирующими действиями — во взаимной подстройке активности субъектов, ее синхронизации. Предметом и мотивом общения, отмечает Б. Ф. Ломов (1981), является не отдельный конкретный индивид, а либо взаимодействие, либо психологические взаимоотношения людей. Сам процесс общения состоит в изменении взаимосвязей людей. Результат общения трудно отнести только к какому-либо одному из общающихся индивидов, он является совместным. В общении результат отно-

сится, прежде всего, к тем или иным изменениям в сознании, поведении и свойствах общающихся людей. Эти изменения, так или иначе, касаются всех участников общения: при этом у разных людей они могут быть качественно и количественно разными. Иногда даже сравнительно кратковременное общение с тем или иным человеком (или группой людей) оказывает на психическое развитие индивида гораздо большее влияние, чем длительное выполнение им предметной деятельности. В реальном общении люди представлены друг другу не только как абстрактные субъекты, а как конкретные личности, имеющие свой индивидуальный жизненный путь и обладающие личным опытом. С этой точки зрения межличностное общение рассматривается уже не просто как обмен информацией, эмоциями и регулирующими действиями, но как момент особой «встречи» (Бубер, 1993; Роджерс, 1994), когда люди вовлечены в процесс со-знания, сопереживания, содействия. Во время такой «встречи» они выступают друг для друга объективными «обстоятельствами жизни» (Б. Г. Ананьев), оказывая на себя и другого то или иное влияние. Психологическое качество такого влияния важно соотносить с продуктивностью (безопасностью) его воздействия.

Именно общение участников учебно-воспитательного процесса, присутствующие в образовательной среде социально организованные психолого-педагогические условия и возможности его реализации «порождают» психологическую безопасность образовательной среды школы, ее характер может лежать в основе отнесения образовательного учреждения к среде определенного типа.

Отсюда идея взаимного личностного влияния становится особо актуальной в психолого-педагогическом контексте. Поскольку общение есть взаимодействие людей как субъектов, то важно подчеркнуть, что неверно понимать его как процесс, в котором происходит своего рода осреднение (унификация) вступающих в него личностей. Напротив, общение детерминирует каждого из его участников по-разному и поэтому является важным условием проявления и развития каждого как индивидуальности. Динамика психических процессов и состояний человека существенно зависит от условий, средств, способов и форм его общения с другими людьми.

Кроме того, общение является основной сферой проявления эмоций и вообще психических состояний, необходимым услови-

ем формирования психологических свойств личности, ее самосознания. И. М. Сеченов отмечал, что «моральные качества, комплекс соответственных душевных состояний», который «составляет основу и регулятор всякого общежития... рождается из общения». По мнению К. А. Абульхановой-Славской (1995), этическая характеристика общения проявляется в том, каким образом другой включается в общение как субъект, т. е. человек, представляющий интерес сам по себе, выступающий как цель общения или как объект, контакт с которым служит лишь личным целям, как функциональное средство. Вводя этическую основу в анализ человеческих отношений, С. Л. Рубинштейн раскрывает ее как «утверждение существования другого человека». С этой точки зрения основным является не то, как данный человек отнесется ко мне и что захочет включить в сферу наших отношений, а сама, безотносительная моим потребностям и интересам, объективная ценность его личности. Межличностные отношения могут быть очень разными по своему ценностному содержанию, а тем самым иметь различные последствия для участвующих в них личностей. Одни отношения обезличивают людей, другие — открывают возможность развития индивидуальности каждого. Особенности отношений задают пространство развития личности, а само их построение есть реальный процесс ее развития. Характер отношений создает и психологическую безопасность образовательной среды школы.

Исследования выдающихся отечественных психологов — Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, Д. Б. Эльконина и их последователей — показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом с близкими взрослыми, особенностями его сотрудничества с ними. Многочисленные исследования, проведенные психологами (Л. И. Божович, Э. Эриксон и др.), приводят к выводу, что от того, как сложится опыт общения в детстве, зависит способность человека оценивать себя и регулировать свое поведение, а также подтверждают мысль о ведущем значении эмоционального благополучия в психическом развитии личности.

Какое же общение считается психологически оптимальным? Психологически оптимальное общение имеет место тогда, когда в нем осуществляются цели участвующих в нем людей в соответствии с мотивами, обуславливающими эти цели, и с помощью та-

ких способов, которые не вызывают у партнеров чувства неудовлетворения.

В гуманистической психологии известно, что диалогическая форма общения является одним из важнейших условий, обеспечивающих личностное развитие. Не каждое общение является диалогом. Диалог подразумевает обоюдную активность участников общения, причем диалогическое общение является личностно значимым, особенно когда переходит во внутренний план личности человека, внутренний диалог, который, вероятно, не всегда может быть осознан ребенком.

М. М. Бахтин отмечает, что в диалоге собеседник (даже если он молчит) всегда занимает по отношению к слышимой речи активную позицию: он соглашается или не соглашается, готовит ответ, дополняет ее, анализирует мотивы и т. д. Понимание смысла речи всегда носит активный ответный характер, поэтому слушающий как бы становится говорящим. Ответ не обязательно должен быть немедленным: услышанное и понятое сообщение может проявиться в поведении и через достаточно длительный период времени. Такой диалог всегда будет разворачиваться между двумя субъектами — учителем и учеником (Бахтин, 1979).

М. Бубер (1993) полагает, что раскрыть потенциал ученика возможно, если воспитатель видит в нем реальную личность во всем богатстве присущей ей субъективности. Воспитатель видит в ученике не простую сумму качеств, стремлений, сдерживающих факторов, а воспринимает его в некой цельности. Философские идеи М. Бубера объективно созвучны концепции социального интереса Я. Морено, гуманистическому подходу к проблеме взаимодействия между людьми К. Роджерса, А. Маслоу и др. В психотерапевтической концепции К. Роджерса сформулирован язык практической методологии intersubjectного общения (по сути диалога). В концепции Роджерса, «центрированной на клиенте», называются три необходимых и достаточных условия позитивных личностных изменений — эмпатия, безусловное позитивное отношение к ученику и неподдельность в общении с ним, — что можно рассматривать скорее как внутренние установки педагога. Однако общение с учеником на этой основе требует от педагога определенных профессиональных навыков и наличия условий для их реализации.

На наш взгляд, соблюдение данных условий, особенно в отношениях «ученик—учитель», важно для создания психологической безопасности в школьной среде.

По мнению Е. Ф. Бондаревской (1996), сегодня трудно исследовать личностный подход уже потому, что не сложилось ни в науке, ни в практике единого представления о том, что это такое. Важно смоделировать среду, где бы личность востребовалась и функционировала, где бы ребенок с первого шага чувствовал, что он нужен, что как личность он интересен.

Дело в том, что личность учащихся формируется не только на базе прогрессивных программ и учебных пособий. Чрезвычайно важны при этом процессы не только личного, но и личностного общения учащихся с учителем. Многие ведущие научные школы формировались в атмосфере доверительного дружеского общения с учителями, обладавшими незаурядным научным и педагогическим дарованием. Личностное общение позволяет «соприкоснуться» не только знаниям, но и личностно присвоенным ценностям общающихся (Зинченко, Моргунов, 1994). П. А. Флоренский (1991) писал: «Мне жаль, и было, и есть, что дети мало восприняли крупных людей и научились от них тому, что обогатило бы их лучше книг». Н. И. Вавилов отмечал, что путь передачи и принятия культуры всегда глубоко личностей, поэтому ее полноценная передача — это передача от человека к человеку, от учителя к ученику.

Однако далеко не все общение, влияющее на становление личности школьников, происходит непосредственно в школе (в специально организованной среде). Здесь велика роль неформальных групп и доверительного индивидуального общения со сверстниками (особенно в период ранней юности). Исследователи полагают, что поведение подростков по самой сути является коллективно-групповым (А. В. Мудрик, А. Б. Добрович, И. С. Кон и др.). Общение в групповой среде важно для подростка по нескольким причинам. Во-первых, общение со сверстниками является важным специфическим каналом информации, по нему подростки и юноши узнают многие необходимые сведения, которые по тем или иным причинам им не сообщают взрослые. Во-вторых, это специфический вид межличностных отношений; групповая игра и другие виды совместной деятельности вырабатывают навыки социального взаимодействия, позволяющие со-

относить личные интересы с интересами группы людей. В обществе сверстников свой статус надо заслужить и уметь поддерживать, что помогает выработке коммуникативных качеств. В-третьих, это специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, взаимопомощи облегчают подростку автономизацию от взрослых и дает чувство эмоционального благополучия и устойчивости (Кон, 1989; Мудрик, 1994 и др.). Одной из отличительных черт подростковых и юношеских групп является конформность. Стараясь быть независимыми от взрослых, подростки, как правило, не вполне критически относятся к мнениям собственной группы, а единство такой группы основывается на поиске отличий или противопоставлении себя другим.

В процессе группового общения может возникать так называемое стратегическое взаимодействие (Э. Гофман), когда молодые люди могут улавливать, скрывать или открывать друг другу какую-либо информацию о себе не прямо, а косвенно, с помощью специальных приемов. Общение в среде таких групп оказывает воздействие на установки, ценности, самосознание, т. е. на структуры мировоззрения школьника. Влияние неформальных малых и больших групп, обусловленное нормами и правилами, сплоченностью и другими особенностями группы, может быть весьма значительным. Такие латентные группы могут являться частью школьной образовательной среды наряду с другими ее компонентами. Вот почему крайне важно превращение школьной среды общения в референтную, а одним из условий здесь является на личие в ней психологической безопасности.

Таким образом, общение в школьной среде представляет собой сложную динамическую структуру, в которой переплетаются как специально организованные психолого-педагогические условия, так и процессы и явления, возникающие спонтанно. Большое воздействие на школьника оказывает общение, которое носит диалогический характер, вызывает глубокую внутреннюю активность ребенка. Отсюда актуальным становится обеспечение возможностей образовательной среды для такого рода общения, а диалогическое общение может выступать одной из технологий создания психологической безопасности.

Педагогическое общение является системообразующим фактором профессии учителя. В отличие от обыденного, педагогиче-

ское общение есть общение, прежде всего, осознанно организуемое. Можно сказать, что педагогическое общение обладает направленностью на развитие личности, которое, с позиции В. Н. Мясищева, может быть рассмотрено как процесс расширения пространства осознаваемых взаимосвязей человека с различными сторонами действительности.

В разработку теории педагогического общения существенный вклад внесли А. А. Леонтьев, В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев и др. В самом общем виде под педагогическим общением они понимали разновидность профессионального общения, в системе которого происходит социально-психологическое взаимодействие учителя с учениками. Содержанием этого взаимодействия является обмен информацией, оказание воспитательных воздействий, создание наилучших условий для развития мотивации и творческого характера учебной деятельности, в которой учитель является активатором педагогического процесса. Данные теоретические воззрения основывались на трехкомпонентной структуре общения. Большинство отечественных авторов, говоря о структуре межличностного общения, выделяют в ней три компонента: поведенческий (поведенческие стратегии, совокупность вербальных и невербальных средств общения), аффективный (особенности эмоциональной сферы, характер самооценки) и когнитивный (особенности перцептивной сферы, характер познавательных тактик, особенности переработки когнитивной информации). Так рассматривают структуру межличностного общения Г. М. Андреева (1983), А. А. Бодалев (1983), Б. Ф. Ломов (1984). Но с точки зрения С. Л. Братченко (1997), говоря о межличностном общении, нельзя ограничиться этой триадой без учета личностного компонента общения: «Единственная возможность сохранения адекватности и концептуальной целостности при анализе межличностного общения — исходить из того общего, но не одинакового, что всегда имеет место при межличностном общении, т. е. из самих его участников». В пользу того, что личностный компонент не только принципиально несводим к трем другим, составляющим структуру межличностного общения, но и играет системообразующую роль по отношению к ним, говорят исследования, проведенные, например, Д. А. Леонтьевым (1986) и С. А. Рябченко (1994).

В рамках диалогического (педагогического) стиля общения происходит взаимодействие на межличностном, а не на межролевом уровне, и это создает условия для принятия детьми нравственных, культурных ценностей, обретения «личностного смысла», позволяет успешно входить во взрослую жизнь.

Учитель одновременно включен в две качественно отличные системы совместной деятельности — во взаимодействие с учащимися и в сотрудничество с коллегами. Обе эти системы взаимосвязаны друг с другом, но обладают определенной самостоятельностью. Коллективная педагогическая деятельность предъявляет особые требования к личности учителя. Сложность возникающих здесь вопросов обусловлена, прежде всего, тем, что работа учителя в современной школе далеко не всегда разворачивается в непосредственном контактном взаимодействии и общении с коллегами. Психологическая и управленческая интеграция «совокупного субъекта» (Б. Ф. Ломов) и сам процесс совместной педагогической деятельности настолько осложнились, что активное и компетентное участие в нем требует от учителя особых нервно-психических затрат.

По данным В. А. Сластенина и Н. В. Тамариной (1986), интенсивность установки на сопряжение своих действий с действиями коллег главным образом детерминирована теми воспитательно-образовательными целями, которые служат векторами повседневной деятельности учителя. Если эти цели сводятся к усвоению учащимися элементарных знаний по «своему» предмету и не простираются дальше выработки у них простейших поведенческих навыков, то совместная педагогическая деятельность блокируется или носит формальный характер. Здесь же, очевидно, и острее психологической проблемы формирования мотивационной готовности учителя к профессиональному сотрудничеству. Собственно психологическая суть проблемы состоит, однако, не только в определении условий, способствующих формированию ценностного отношения к совместной деятельности с коллегами как к средству оптимизации учебно-воспитательного процесса, но и в выявлении механизма, приводящего к тому, что такая деятельность обретает в потребностно-мотивационной сфере учителя статус самостоятельной ценности, ценности-цели.

Следует отметить, что, несмотря на интенсивное изучение психологами педагогического общения, в большинстве случаев в

центре внимания оказываются эксплицитные — внешние, достаточно хорошо явленные — аспекты коммуникативных процессов. Да и сами педагоги озабочены внешними компонентами общения, делая основной акцент на буквальном значении вербальных высказываний. Но именно в педагогическом общении важное место отводится процессам внутренних, внутриличностных изменений, и особую роль здесь играют имплицитные, неявные, часто скрытые и еще чаще неосознаваемые аспекты коммуникативного взаимодействия. Более того, есть основания считать, что именно эта скрытая коммуникативная реальность и несет в себе основную личностно-развивающую функцию: именно на глубине, во внутреннем мире собеседников происходят (если происходят) самые существенные влияния и изменения («личностный рост», процессы осознания, обретения смыслов, перестройки в структурах «Я—и—Мир» и т. п.); а внешнее «оформление» общения имеет гораздо меньшее значение, чем ему принято придавать (Братченко, 1997 б).

Учитель давно стал предметом самого активного изучения. Из всего многообразия психологических аспектов этой проблемы отметим два:

- В какой мере учитель сам реализует себя и развивается как личность, каково ему живется в школе с позиции «человеческого измерения».

Однако сама по себе личностная полноценность и социальная компетентность учителя — необходимое, но не достаточное условие для успешного осуществления функций педагога и воспитателя. Поэтому особую важность приобретает следующий вопрос:

- В какой мере учитель способствует здоровому, полноценному существованию детей и их личностному росту, готов ли он обеспечить необходимые для этого условия.

Вступить в равноправные отношения с ребенком очень не просто, но именно такого рода отношения направлены на защиту и поддержку личностного становления. Суть этой поддержки не в том, чтобы давать советы (и тем более решать что-то за другого человека), а в том, чтобы создать особые «помогающие отношения», т. е. такие «отношения, в которых по крайней мере одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, в умении ладить с другими» (Роджерс, 1994, с 81). Важным условием помогающих отношений является соз-

дание атмосферы психологической безопасности. Такая атмосфера в общении складывается из: а) признания безусловной ценности собеседника, б) отказа от использования в его отношении «внешнего оценивания», в) эмпатического понимания.

Способность учителя быть фасилитатором ребенка (т. е. помогать его становлению и росту) можно представить в виде пяти «искусств»:

искусство уважения; искусство понимания; искусство помощи и поддержки; искусство договора; искусство быть собой.

Включаясь в жизнь школы, ребенок фактически начинает осваивать одновременно две программы. Одна — это официальная учебная программа, вторая — скрытая программа социализации, обусловленная характером межличностных отношений, складывающихся в школе. Именно благодаря ей формируется эмоциональная и социальная жизнь ребенка, его представления о себе и о том, что думают о нем другие (Берне, 1986, с. 249).

Понимая важность развития в учебно-воспитательной системе школы субъектно-субъектного общения, следует сказать: для того чтобы оно действительно состоялось, чтобы на всех уровнях школьной структуры преимущественно звучали диалоги, а не монологи, нужно утверждать в повседневном бытии школы важнейшее условие — и педагогам, и их воспитанникам учиться чувствовать бытие другого «ты» столь же сильно, как большинство из нас чувствует бытие собственного «Я», и относиться к другому человеку как к высшей ценности. И это действительно произойдет, если школа, педагоги, ученики будут для младшего школьника, подростка, юноши в позитивном смысле субъективно значимы. А для этого жизнь школы должна и своим содержанием, и формой привлекать к себе, пробуждать в учащихся творческую активность, формировать в каждом из них, в конечном итоге, положительный эмоциональный настрой, вызывать ощущение психологического комфорта и чувство защищенности, содержать возможность для их поддержки, т. е. обеспечивать психологическую безопасность образовательной среды.

Особая роль социальной общности как среды человека отмечается В. В. Рубцовым: «Мы говорим и пребываем в челове-

ской среде, но для человека среда — это не только окружающий его мир. Для человека это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах» (1997, с. 14). Межчеловеческие отношения могут складываться в отношении взаимной терпимости и сотрудничества, превосходства и эксплуатации, подавления, подчинения или заботы и поддержки. Во всех этих случаях личность будет находиться в совершенно различной социальной среде с разным уровнем ее психологической безопасности, соответственно по-разному будет проходить и процесс ее развития.

По мнению С. Д. Дерябо (1997), образовательная среда — это «совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных».

Среда, ближайшее окружение являются условием и источником развития ребенка. Однако среда и ближайшее окружение могут стать источником депривации. Д. Гервиц обосновал сущность депривации как недостаток контакта между желательными реакциями и подкрепляющими стимулами. Л. Н. Бережнова (1999) рассматривает школу как возможный источник депривации. Длительное ограничение возможностей самореализации ученика приводит к специфическому изменению его личности, побуждающему его выработать комплекс установок на окружающий мир и себя в нем, исходя из переживаний разобщенности значимых связей и отношений, ощущения незащищенности. На фоне специфических изменений отчуждение от школы воспринимается учеником как естественное поведение.

Отчуждение стало весьма распространенным явлением в системе школьного образования. Оно проявляется, прежде всего, в негативном или равнодушном отношении к школе, к ее ценностям (D. Jackson). Джексон связывает отчуждение с определенным видением учителями результатов собственной деятельности. Учителя не замечают отчуждения, поскольку безразличны к отношениям, они ориентированы на учебные достижения.

Э. Эриксон утверждает, что школьное обучение приобщает ребенка к социальным ценностям, передает в специально организованной форме «технологический смысл» культуры. Опасность, которая существует на этой стадии развития, заключается в том, что человек может переживать отчаяние от своей неумелости,

взаимодействия с миром орудий. Отметим, что своеобразным «оружием» в этом смысле может выступать и другой человек в своей социальной роли (ученик, учитель, директор), именно он приобщает ребенка к социальным ценностям взаимодействия, и от того, как и в каких условиях оно осуществляется, зависит процесс личностного развития.

Наблюдения за деятельностью учителей показывают, что ими используются закрепившиеся в школе стихийные, заимствованные способы общения с детьми. Одним из негативных последствий такого заимствования является «полоса отчуждения», т. е. возникновение напряжения между учителем и воспитанником, неспособность учителя контролировать свои действия, поступки, оценки, отношения в ходе обучения в интересах действительно позитивного воспитания ученика. По данным исследователей, от 60 до 70% детей с признаками предневрозом обучаются у педагогов, во взаимоотношениях которых с учащимися наблюдается «полоса отчуждения» (Захаров, 2000). Как правило, эти дети плохо адаптируются к учебной деятельности, пребывание в школе становится для них в тягость, увеличивается закрытость, снижается как двигательная, так и интеллектуальная активность, наблюдается эмоциональная изоляция.

Длительное состояние переживания несправедливости приводит, по данным В. Е. Кагана (1999), к развитию дидактогении — детскому неврозу на почве школьных неудач.

Стойкое отсутствие эмоционального благополучия в значимой сфере общения приводит к формированию неустойчивой самооценки и проявляется в возникновении сначала ситуативной, а затем и личностной тревожности. Устойчивая межличностная тревожность, отражающая переживание потребности в общении, по сути оказывается обусловленной неудовлетворением другой потребности — потребности в устойчивой, положительной самооценке.

Основной психотравмой, определяющей пессимистический взгляд на мир, У. Глассер считает неудачи, которые человек пережил в школьные годы: «...было бы в школе все в порядке, а остальные трудности преодолимы» (1991, с. 10).

Каким образом стиль педагогического общения сказывается на формировании личности ребенка, его эмоциональной сферы? Эту проблему изучали Н. П. Аникеева, Ю. Б. Гатанов, Л. Я. Гозмаы,

В. Л. Леви, В. Е. Каган, А. С. Кондратьева, А. Б. Орлов, Л. В. Симонова, Н. Ф. Маслова, А. М. Эткинд и др. Годы жизни, проведенные в атмосфере авторитарного контроля, накладывают отпечаток на личность, приводят к деформации Я-концепции, снижению самооценки, ухудшению саморегуляции.

А. С. Кондратьева (1986) отмечает, что в результате санкций, которые характерны для авторитарного стиля, формируется не-компенсируемая генерализованная тревожность у детей, а также ролевая структура «ученик—учитель», которая препятствует открытому общению.

Ряд авторов считают авторитарный стиль ответственным за социальную пассивность во взрослости. У. Бронфенбреннер (1976), изучая воздействие межличностной среды на человека, сравнивал влияние взрослых на подростков в Советском Союзе, США и на Кубе. Он доказал, что чем тоталитарнее режим, тем более значимым будет влияние взрослых.

Аналогичные данные получены в кросскультурном исследовании, проводимом под руководством Л. А. Регуш (1998) в Санкт-Петербурге. В исследовании сравнивалась проблемная на-груженность российских и немецких подростков; данные показывают значительно более «жесткое» влияние взрослых, переживаемое отечественным подростком.

Исследование Е. В. Алексеевой (2001) выявило, что многие из учителей считают своей главной задачей и основным профессиональным достижением именно расширение интеллектуальной сферы ребенка, а «изменения в социальной и личностной сферах признают хотя и важным, но второстепенным». Однако человек так или иначе стремится удовлетворять свои потребности, находя для этого соответствующие возможности. И если ребенок или учитель не обеспечены такими возможностями в школьной среде, они будут искать их в среде обитания вне пределов своей школы.

Л. В. Тарабакина (2000), изучая эмоциональное здоровье школьника в образовательном пространстве, считает, что эмоциональный опыт учеников обусловлен педагогическим взаимодействием, а учение может выступать источником эмоционального напряжения.

Известный психиатр В. Л. Леви (1996) выразил мысль, что педагог по своей объективной функции является психотерапевтом, так как он видит отношения учащихся и может влиять на

систему отношений ребенка. Психотерапевтическая функция учителя реализуется в двух сферах общения: «учитель—ученик» и «коллектив—ученик». В первой сфере учитель, непосредственно вступая в отношения с ребенком, обеспечивает его эмоциональное благополучие, во второй — учитель влияет на ребенка опосредованно, регулируя взаимоотношения учащихся.

К этому необходимо добавить, что учитель сам нуждается в психотерапевтической поддержке, если осуществляет свою деятельность в деструктивной среде межличностного общения; не зря термин «синдром эмоционального выгорания» закреплен в первую очередь за учительской профессией. Впервые термин «эмоциональное выгорание» был введен американским психиатром Х. Фреденбергером в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении в эмоционально нагруженной атмосфере. Психологически профессиональное «выгорание» начинает проявляться в постепенном развитии негативных установок в отношении себя, работы, тех, с кем приходится работать. Контакты с коллегами становятся более «бездушными», «обезличенными», иногда формальными. Возникающие негативные или жесткие установки по отношению к ученикам могут иметь скрытый характер и поначалу проявляться во внутреннем раздражении, чувстве неприязни, которое сдерживается, но постепенно могут возникать и эмоциональные вспышки, и открытые конфликты. Важное проявление «выгорания» — это постепенно нарастающее недовольство собой, безразличие и апатия, уменьшение ощущения ценности своей деятельности (Форманюк, 1994). Исследователи сходятся во мнении, что главный источник «выгорания» — это взаимодействие с людьми. Те, кто работает в образовательных учреждениях, прежде всего выполняют работу, требующую особых эмоциональных затрат, но рабочая ситуация амбивалентна: она может стать как источником дополнительного стресса, так и, напротив, источником поддержки для учителей, фактором профилактики или минимизации профессионального стресса.

Учитель одновременно включен в три качественно отличные системы совместной деятельности: в общение с учащимися, в сотрудничество с коллегами и взаимодействие с администрацией образовательного учреждения. Эти системы взаимосвязаны друг с другом, но обладают определенной самостоятельностью. Тра-

диционно и в общественном сознании, и в научной литературе акцент делался, прежде всего, на позитивных аспектах работы с людьми. Вместе с тем совершенно очевидно, что именно работа с людьми в силу предъявляемых ею высоких требований, особой ответственности и эмоциональных нагрузок потенциально содержит в себе опасность тяжелых переживаний, связанных с рабочими ситуациями, и вероятность возникновения профессионального стресса. Данный стресс — реакция на продолжительные стрессы межличностных отношений, которые возникают в среде с низким уровнем психологической безопасности.

Особенность позиции учителя, ее уязвимость состоит, по нашему мнению, в том, что он может быть объектом негативных воздействий сразу нескольких участников образовательной среды — учеников, коллег, администрации.

Ф. Райе считает важным, чтобы, «получив однажды профессиональную подготовку, учителя постоянно совершенствовались бы методы преподавания и повышали уровень знаний в соответствии с требованиями времени» (2000, с. 495).

Исследование Т. А. Шаляпиной (2001) показало: чтобы ребенок почувствовал интерес к учебе, учитель должен обладать следующими качествами:

1. Эмпатия (понимание, принятие, уважение и доверие к себе, чувствительность к другим людям, обладает интуицией, восприимчивостью).
2. Стремление к самоактуализации (может творить, организовывать, выдумывать, гибкий, легко воспринимает новые идеи, стремится к обобщению и интеграции, имеет высокие потребности в самообразовании и достижениях).
3. Способность учителя к рефлексии (умеет осознавать, отслеживать, анализировать и обобщать свою деятельность в совокупности личностных и профессиональных ее проявлений).

По мнению А. В. Брушлинского, воспитание (где субъектами являются родители и ученики) и обучение (где субъектами являются учителя и ученики) знаменуют собой особенно прочную духовную связь, которая предполагает активность, самостоятельность обучаемых индивидов как субъектов. «...В нашей стране на протяжении последних десятилетий вся политика в отношении средней школы и большинства вузов была направлена на жесточайший контроль сверху за всей системой образования и ее пол-



ную унификацию. Многие из таких теорий и идей сохраняются до сих пор, причем их авторитарный характер не только не преодолен, но часто даже не осознается» (Брушлинский, 2000, с. 232).

Именно совместная деятельность педагога и учащегося является наиболее эффективным способом передачи опыта и знаний. В современной школе, как правило, деятельность учителя и ученика имеет мало точек соприкосновения, так как цели расходятся изначально: учитель должен учить, ученик — учиться, т. е. воспринимать, слушать, запоминать и т. д. Учитель остается в позиции «над» школьниками и порой, не осознавая этого, подавляет инициативу учащихся, их сознательную активность, являющуюся необходимым условием личностного развития.

При анализе общей концепции безопасности мы отмечаем, что центральным ее понятием является «угроза». Что же угрожает участникам образовательной среды в процессе взаимодействия? Что может выступать препятствием на пути взаимодействия? От чего следует их защищать, чтобы создать психологическую безопасность? Источник угрозы в данном подходе носит социально-психологический характер и выступает как проявление психологического насилия, создающего как внутреннюю, так и межличностную напряженность. Мы считаем, что основную угрозу представляет психологическое насилие, снижение уровня которого во взаимодействии может выступать основным направлением по созданию психологической безопасности образовательной среды в школе.

Проблема безопасности стоит крайне остро в связи с непрекращающимися проявлениями актов насилия в отношении отдельного человека, групп людей, больших сообществ. Физическое насилие имеет юридическое определение, осуждается с педагогических позиций, понятно по формам своего проявления. А что мы знаем о психологическом насилии? К сожалению, не очень много. Прежде всего, психологическое насилие, насилие над личностью обсуждается психиатрами и психологами в связи с проблемой деструктивных культов, групп, вербующих своих адептов самыми разными способами, основанными на обмане и манипулировании. Исследователи данной проблемы (Е. Н. Волков, Ю. Н. Полищук, В. В. Целикова) обсуждают вопросы деструктивного влияния на личность в культе, отмечают ущерб пси-

хическому здоровью и личности человека, рассматривают технологии насильственного воздействия на личность, среди которых следует отметить создание специальных условий жизнедеятельности и взаимодействия в особо организованной среде.

Термин «психологическое насилие» можно встретить в руководствах по социальной защите детей и подростков от жестокого обращения, где он фигурирует совместно с физическим насилием, сексуальным насилием и пренебрежением родительскими обязанностями. Специалисты по данной проблематике в США (В. Vonner и др.) дают следующую характеристику психологическому насилию: «Психологическое пренебрежение — это последовательная неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить ребенку необходимую поддержку, внимание и привязанность.

Психологическое жестокое обращение — хронические паттерны поведения, такие как унижение, оскорбление, издевательства и высмеивание ребенка».

Отечественные исследователи затрагивают проблему психологического насилия в связи с аспектами жестокого обращения с детьми, определяя различные индикаторы его форм (Соколова, 1997; Чепурных, 1997). Выделяют психическое (эмоциональное) насилие, которое определяется как длительное, постоянное или периодическое психологическое воздействие, приводящее к формированию у ребенка патологических черт характера или нарушающее развитие его личности. К этой форме насилия относятся: открытое неприятие и критика ребенка, оскорбление и унижение его достоинства, угрозы в адрес ребенка, проявляющиеся в словесной форме без физического насилия, преднамеренная физическая или социальная изоляция ребенка, предъявление к ребенку чрезмерных требований, не соответствующих его возрасту и возможностям, ложь и невыполнение обещаний со стороны взрослых, нарушение доверия ребенка. Однократно грубое психическое воздействие, вызвавшее у ребенка психическую травму, также входит в этот вид насилия.

К формам жестокого обращения относят также моральную жестокость, что подразумевает пренебрежение основными нуждами ребенка — отсутствие со стороны родителей или лиц, их заменяющих, элементарной заботы о ребенке, в результате чего

нарушается его эмоциональное состояние, или в результате чего появляется угроза для его здоровья или развития.

Справедливости ради следует отметить, что имеются социально-психологические исследования, посвященные анализу проблемы насилия, исходящего от несовершеннолетних (Горько-вая, 1998), росту агрессивных тенденций в молодежной субкультуре (Ворохов, Ершов, Файн, 1991), упоминается методика активного социально-психологического обучения М. Розенберга «ненасильственная коммуникация». В средней школе введен учебный предмет ОБЖ — основы безопасной жизнедеятельности, содержащий много полезной информации о здоровом образе жизни, о психосоматическом здоровье человека. Но упоминание о психологической безопасности, об опасности насилия во взаимодействии людей практически отсутствуют. Имеются публикации по популярной в 90-х годах XX века педагогике ненасилия (Сериков, 1994; Ситаров, Маралов, 1990). Важно, что сегодня педагогику ненасилия дополняют осмыслением психологических проблем ненасилия, сопоставляя их с принуждением (Орлов, 1997 а, б). Авторы отмечают, что ненасилие, выступая в качестве основополагающего принципа гуманистической психологии, даже в рамках этого направления не стало предметом специальных исследований. В. А. Ситаров и В. Г. Маралов (2000) формулируют цели и задачи психологии ненасилия. Они считают, что «целью психологии ненасилия является изучение психологических механизмов ненасильственного взаимодействия человека с другими людьми, природой, обществом, миром в целом.

В качестве конкретных задач психологии ненасилия можно выделить следующие:

- изучение общей структуры и особенностей позиции ненасилия, специфики ее проявления на разных возрастных этапах;
- исследование психологических условий формирования позиции ненасилия;
- изучение взаимосвязи позиции ненасилия с общим когнитивно-личностным развитием индивида на разных ступенях его онтогенетического развития.

Позиция ненасилия является базовым понятием в психологии ненасилия и выступает в качестве основы для осуществления ненасильственного взаимодействия и просоциального (общественно одобряемого) поведения в целом.

Публикации в массовой периодической печати, анализ деятельности консультантов службы практической психологии в образовании позволяют говорить о том, что нежелание ребенка посещать школу, отказ находиться в классе чаще всего связаны с жалобами подобного рода: «меня обзывают, игнорируют, насмеются, унижают и т. п.», что может относиться как к одноклассникам, так и к учителям.

Учителя в беседах с психологами часто отмечают, что основная трудность, проблема заключается в том, что дети грубят, оскорбляют, издеваются, справиться с ними можно только строгим, а порой жестким обращением.

Все перечисленные жалобы имеют отношение к понятию «психологическое насилие». Общее определение насилия звучит так: это такое физическое, психическое, духовное воздействие на человека (социально организованное), которое неправомерно понижает его нравственный (духовный), психический (моральный, коммуникативный) и жизненный статус (в том числе правовой, социальный), причиняя ему физические, душевные и духовные страдания, а также угроза такого воздействия. При анализе данной проблемы чаще всего обращают внимание на ситуации открытого противоборства, агрессии, жесткого столкновения сторон. Но есть сфера человеческой жизни, где насилие не выражено так ярко и его последствия не выглядят такими очевидными, однако в действительности они являются самыми разрушительными для человека как Личности. «Речь идет о сфере взаимоотношений Взрослого и Ребенка — о воспитании, образовании и каждодневном общении» (Братченко, 1999 6, с. 3). Насилие — знак неравенства между людьми, властный компонент межличностных отношений. Притеснение, принуждение, злоупотребление властью часто неосознанно происходят в школьной среде, но это незаметное, неучтенное, повседневное психологическое воздействие, «которому множество детей и подростков подвергается в школе... имеет часто очень серьезные последствия» (Иовчук, Северный, 1997, с. 44). Авторы отмечают, что при грубых формах социальной, в том числе школьной, дезадаптации подростков практически всегда выявляется психологическое насилие в школе.

Известно, что любое притеснение, попытка заставить сделать что-либо против воли человека порождают сопротивление, которое может быть внутренним или внешним. Внешним — когда

нарушаются общепринятые нормы, когда совершается то, что взрослые называют нарушением дисциплины, непослушанием, «актом неповиновения». Внутренним — когда есть уход от контактов, самообвинение, отрицательное отношение к самому себе, аутоагрессия. И внешнее, и внутреннее сопротивление осложняет систему взаимоотношений взрослого и ребенка, разрушая прежде всего личностно каждого из них. Длительное эмоциональное напряжение порождает желание его ослабить, провоцирует поиск суррогатных выходов, уходов из среды, где человек подвергается насилию. Мы полагаем, что снижение психологического насилия в образовательной среде школы, являясь основным направлением по обеспечению психологической безопасности, может также выступать одним из подходов к профилактике зависимостей (прежде всего самой опасной — наркотической) и укреплению психического здоровья участников учебно-воспитательного процесса. Среда, пораженная насилием, создает желание уйти, избавиться от деструктивного для личности воздействия и, как следствие, порождает безнадзорность — одну из важнейших социальных проблем современного общества.

Одной из существенных психологических опасностей является неудовлетворение важнейшей базовой потребности в лично-стно-доверительном общении. Так, в исследовании М. П. Ара-ловой и Л. И. Рюминой установлено, что именно неудовлетворение данной потребности — одна из причин несбалансированности откликов детей на обращение к ним окружающих, проявление у них склонности к агрессивному, деструктивному поведению. Длительное ограничение возможностей самореализации ученика приводит к специфическому изменению его личности, побуждающему его выработать комплекс установок на окружающий мир и себя в нем, исходя из переживаний разобщенности значимых связей и отношений, ощущения незащищенности. На фоне специфических изменений отчуждение школы воспринимается учеником как естественное поведение. Отчуждение стало весьма распространенным явлением в системе школьного образования. Оно проявляется прежде всего в негативном отношении к школе, к ее ценностям.

Приведенные обоснования позволяют нам выдвинуть в качестве ключевого психологического параметра образовательной среды школы характеристику ее безопасности, соотнося ее с ка-

тегорией психологического насилия, разрушительного для психического здоровья личности.

Под психологической безопасностью мы понимаем 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.

## *1Л. Моделирование психологической безопасности образовательной среды*

Гуманистическая психология, являющаяся основой превращения образования в развивающую личность систему, считает, что самый главный источник развития человека, движущая сила находится в самом человеке. Однако, для того чтобы включились внутренние механизмы личностного роста, необходимы определенные условия. На начальных этапах развития ведущее место среди этих условий занимают условия социальные, содержащиеся во взаимодействии участников образовательной среды. Психологическую безопасность образовательной среды мы рассматриваем как важнейшее условие, позволяющее придать образовательной среде развивающий характер.

Отсюда важно сформулировать концептуальные положения, цели, принципы ее создания. Концепция психологической безопасности образовательной среды — это система взглядов на обеспечение безопасности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия. Данную систему взглядов мы формулируем, исходя из предшествующего теоретического анализа, в результате которого:

- определены понятия «образовательная среда» (психологический аспект) и «психологическая безопасность»;
- обосновано заключение о возможности рассмотрения школы как одного из социальных институтов, включенных в обеспечение национальной безопасности (ее социального аспекта);

- выявлены основные угрозы, дестабилизирующие состояние психологической безопасности в образовательной среде.

Как отмечает Р. Г. Яновский, основанием для конструирования различных видов безопасности служит «комплекс объективных предпосылок, прежде всего это настоятельная потребность социальных групп, государства, всего мирового сообщества в данной системе безопасности как для собственного сохранения и развития, так и для сохранения жизненно важных объектов и ценностей» (1999, с. 39).

Систему взглядов мы излагаем, опираясь на структуру, предложенную новосибирскими исследователями для обоснования безопасности образовательного пространства Сибирского региона и включающую основы направления образовательной политики в области обеспечения безопасности жизнедеятельности участников образовательного процесса (Безопасность..., 2001).

Рассмотрим основные положения и концепции психологической безопасности образовательной среды.

**1. Образование есть отрасль человекопроизводства.** Это означает, что школа как социальный институт, производящий «сверхсложный продукт» (личность, способную к самоактуализации), должна создавать стабильные условия его производства и использовать технологии, которые содержат минимальный риск по нанесению вреда процессу формирования и развития личности. В психологическом смысле можно говорить о том, что, если в авторитарной системе социальные институты (в том числе и школа) созданы для контроля за человеком, то в гуманистической парадигме они обеспечивают человеку «чувство базового удовлетворения» (А. Маслоу). В связи с этим воспитание и психологическое сопровождение должны быть в эпицентре деятельности образовательного учреждения.

**2. Образовательная среда как часть образовательного пространства.** Образовательное пространство имеет территориальную обозначенность и другие качественные характеристики, позволяющие полноценно удовлетворять потребности развития, социализации и культурной идентификации детей и молодежи при обязательном соблюдении их безопасности. В качестве организационной структуры, обеспечивающей решение этих задач, выступает образовательная система, включающая в себя отдельные образовательные учреждения, психологической сутью кото-

рых является создание условий и возможностей для поддержания психологической безопасности образовательной среды. 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 психологическом смысле это создание и внедрение технологий сопровождения психологической безопасности образовательной среды.

**3. Угрозы психологической безопасности образовательной среды.** Основной угрозой во взаимодействии участников образовательной среды является получение психологической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью, отсутствует базовое удовлетворение основных потребностей, т. е. возникает препятствие на пути самоактуализации. Основной источник психотравмы — это психологическое насилие в процессе взаимодействия.

Анализ работ по проблемам психологического насилия дает основание выделить следующие его проявления: публичное унижение, оскорбление, высмеивание, угрозы, обидное обзывание, принуждение сделать что-то против своего желания, игнорирование, неуважительное отношение, недоброжелательное отношение. Критерием отсутствия данной угрозы будет оценка защищенности от психологического насилия для всех участников образовательной среды. Угрозой психологической безопасности является также непризнание референтной значимости образовательной среды ее участниками и, как следствие, реализация намерения ее покинуть или отрицание ее ценностей и норм. Отсюда еще один критерий психологической безопасности образовательной среды — ее референтная значимость, фиксируемая как отношение к ней — позитивное, нейтральное или отрицательное.

Угрозой психологической безопасности будет и отсутствие удовлетворенности основными характеристиками процесса взаимодействия всех участников образовательной среды, так как именно в нем содержатся возможности и условия, обеспечивающие личностное развитие. Эмпирическими проявлениями здесь служат: эмоциональный комфорт, возможность высказать свою точку зрения, уважительное отношение к себе, сохранение лич-

ного достоинства, возможность обратиться за помощью, учет личных проблем и затруднений, внимание к просьбам и предложениям, помощь в выборе собственного решения.

Третьим критерием психологической безопасности образовательной среды является уровень удовлетворенности основными характеристиками процесса взаимодействия.

В организационном аспекте угрозу здоровью участников образовательной среды создает неразвитость системы психологической помощи, неэффективность деятельности службы сопровождения в системе образования.

Отсюда вытекает масштабная задача по устранению перечисленных угроз в образовательной среде, что будет способствовать снижению психологических опасностей и в образовательном пространстве, и в более широком масштабе, через распространение безопасных отношений участников социальной жизни. Психологическими безопасностями можно считать такие межличностные отношения, которые вызывают у участников чувство принадлежности (референтной значимости среды); убеждают человека, что он пребывает вне опасности (отсутствие вышеперечисленных угроз); укрепляют психическое здоровье.

**4. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды.** Обеспечение психологической безопасности образовательной среды и, как следствие, охрана и поддержание психического здоровья ее участников должно быть приоритетным направлением деятельности службы сопровождения в системе образования.

Специалисты, занимающиеся психолого-педагогическими аспектами образования, отмечают, что из сегодняшней школы практически исчезла система воспитания (Байдено, 1998; Газман, 1996; Леонтьев А., 1999).

Между тем новая трактовка воспитания, связанная с распространенной в демократических обществах идеей свободы ребенка, его права на самостоятельное принятие решений, касающихся его отношений к миру, обществу, своей дальнейшей судьбы и развитию (А. Леонтьев), со всем тем, что включается в понятие «педагогики свободы» (О. С. Газман), безусловно, дает основания для смещения акцента на процесс воспитания.

Э. Д. Телегина полагает, что такое смещение необходимо «не только, когда речь идет о формировании основных составляющих

в структуре личности, но и о формировании процессов, относимых к классу когнитивных...» (1998, с. 183). Д. И. Фельдштейн пишет, что сейчас «предстоит найти более точное понятие, адекватно отражающее деятельность, обуславливающее личностное развитие... и, главное, определить современные формы и содержание такой деятельности, которая в сегодняшних условиях обеспечивает не просто возможность занять место во взрослом мире... но и получить нравственное самоудовлетворение от помощи другим людям» (1995, с. 10).

Психологическое понимание воспитания рассматривает его как направленное, в первую очередь, на личностно-смысловые компоненты психики, в особенности на мотивы и смысловые установки личности. Его цель — формирование у детей «культуры достоинства» (А. Г. Асмолов). «Воспитание и есть управляемая система процессов взаимодействия личности, обеспечивающая, с одной стороны, саморазвитие, с другой — соответствие этого саморазвития ценностям и интересам общества» (Леонтьев А., 1999, с. 25).

Осуществление такой системы воспитания может являться задачей службы практической психологии в образовании, работающей в идеологии сопровождения, а средством ее реализации может выступать создание психологически безопасной образовательной среды. Тем более, что в сегодняшней практике уже процесс психологического сопровождения в определенной степени заменил или «потеснил» то, что в школе всегда называлось воспитанием.

Для обеспечения психологической безопасности в образовательной среде необходимо опираться на ряд принципов.

• **Принцип опоры на развивающее образование,** главная цель которого не обучение, а личностное развитие, развитие физической, эмоциональной, интеллектуальной, социальной и духовной сфер сознания (И. В. Вачков, В. И. Панов). В основе такого образовательного процесса находится логика взаимодействия, а не воздействия.

В структуре данного принципа первостепенное значение отводится «развивающему воспитанию» (термин А. Леонтьева), понимаемому как оказание помощи и поддержки в личностном развитии через обогащение психологических ресурсов образовательной среды.

С точки зрения М. Раудсеппа (1989), образовательная среда является источником *социальной поддержки* с объективно позитивными эффектами (например, личностное развитие, адаптация) или субъективными эффектами (например, чувство благополучия, ответственности). Социальная поддержка включает в себя потенциальные ресурсы социальных связей, т. е. включенность субъекта в общности и группы, связи со значимыми другими, так называемая «поддержка социальных сетей». М. Раудсепп полагает, что в образовательной среде должны заключаться все пять главных типов социальной поддержки:

1. Эмоциональная поддержка: личностное доверительное общение, выражение близости, эмпатии, заботливости, понимания, симпатии, предоставление межличностного комфорта и безопасности, аффективной связи, недирективное общение.

2. Информационная поддержка: советы, анализ ситуации, обратная связь, информация, помогающая решать проблемы.

3. Статусная поддержка: выражение принятия, одобрения, уважения, предоставление возможности для положительного социального сравнения, поддержка самоуважения субъекта, информация, нужная для самооценки, признание индивидуальности.

4. Инструментальная поддержка: услуги, материальная и практическая помощь в достижении цели, решении проблемы, преодолении кризиса и т. д.

5. Диффузная поддержка: позитивная неспецифическая интеракция, дружеское общение, совместное времяпрепровождение, отвлечение от стрессора и т. д.

В ряде работ говорится о *педагогической поддержке*, целью которой является устранение препятствий, мешающих успешному самостоятельному продвижению ребенка в образовании: обучении, воспитании, саморазвитии (О. С. Газман).

«Человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая дает ему физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие» (Введение к Стокгольмской декларации, принятой на Конференции Объединенных Наций в 1972 году). Важно, что человек для другого человека также выступает как элемент окружающей среды, оказывая на него влияние своими отношениями и действиями. Особая роль социальной общности как среды человека отмечается также В. В. Рубцовым: «Мы говорим и

пребываем в человеческой среде, но для человека среда — это не только окружающий его мир. Для человека это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах» (1997, с. 41). Межчеловеческие отношения могут складываться в отношения взаимной терпимости и сотрудничества, превосходства и эксплуатации, подавления, подчинения или заботы и поддержки. Во всех этих случаях личность будет находиться в совершенно различной социальной среде, соответственно по-разному будет проходить и процесс ее развития.

Находясь в микросреде, которая его окружает (в семье, в классе), ребенок постоянно испытывает воздействия на свой внутренний мир. Воздействия эти оказываются часто очень противоречивыми, и они не всегда «работают» на превращение основных ценностей жизни и культуры в собственные ценности школьника, направленно не стимулируют развитие его способностей, а в теперешней социально-культурной обстановке порой напрямую способствуют укоренению в его сознании псевдоценностей. В этих условиях возрастает роль школы не только в определении социально ценных психических свойств, которые могут и должны быть сформированы у школьников в нынешнее непростое время, но и в координации и корректировке влияний на учащихся других общностей, которые все вместе образуют микросреду их развития. Решение этой задачи предполагает всестороннее оценивание условий жизни каждого конкретного ученика, наиболее действенных источников влияния на него и успешней сформироваться у него картины мира, главенствующих отношений, типичных для него способов поведения. Это фактически всегда означает анализ социальной микросреды учащегося и последующую работу по усилению действия одних составляющих этой среды, по нейтрализации действия других, а часто и внесение в эту среду таких факторов, которых в ней не было. При этом при планировании и осуществлении воспитательных воздействий, в том числе и тех, с помощью которых изменяется микросреда школьника, необходимо постоянно делать поправку на возраст, пол, индивидуально-личностные и субъектно-деятельностные особенности учащихся и не возлагать больших надежд на формирование фактора деятельности или фактора отношений, если неизвестно, какой психологический отзвук они

получают во внутреннем мире школьника. И здесь имеется в виду не понимание по отдельности каждой из составляющих психику школьника характеристик, хотя и это тоже нужно, а схватывание, так сказать, «основной мелодии», которая типична для внутреннего мира данного ребенка, глубокое проникновение в психологию каждого конкретного ученика. Для того чтобы был успех в деятельности школы как воспитательной системы, организующей, координирующей и корректирующей сложнейший процесс формирования и развития личности, необходимо учитывать основные положения, которые на словах принимаются многими учителями и родителями, а на деле реализуются лишь единицами из них. Первым таким положением является резкое усиление внимания к существу психологического фактора и его месту и роли в школе как воспитательной системе. Значение учета этого фактора при управлении процессом воспитания хорошо понимали А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский, которые не только с блеском применяли достижения психологической науки в своей работе, но и внесли оригинальный вклад в развитие педагогической и социальной психологии.

Мы уже отмечали (см. главу 1), что в своем подходе к анализу понятия «образовательная среда» опираемся на антропологический принцип в развитии. С. И. Слободчиков, Е. И. Исаев выделяют основные категории развития в парадигме антропологии: объект развития — «со-бытийная общность»; структура объекта — связи и отношения с Другим; предпосылки и условия развития — природно-общественные, духовно-культурные; механизмы развития — подражание, рефлексия; базовые процессы развития — трансцендирование; детерминанты развития — самоопределение; результат развития — абсолютная личность. Данные категории, приложенные к системе образования, где происходит развитие, обучение и воспитание личности, доказательно иллюстрируют роль педагогического общения не только как механизма культурогенеза психики личности, но и как психокор-рекцияльного и референтно-ориентирующего механизма.

Однако, как показывают результаты исследований, педагогическое общение в школе может быть источником и «актуализатором дезинтеграционных процессов психики личности». Е. В. Руденский (1998), основываясь на результатах исследований, проведенных им в институте психологии личности с исполь-

зованием метода психоаналитической реконструкции, даже полагает необходимым создание новой научной дисциплины — *на-топсихопедагогика*. Предмет ее исследования — «психокультурные деформации личности, формирующиеся вследствие психотравматизма педагогического общения».

• Второй принцип, исходя из которого необходимо проектировать психологически безопасную среду школы, — **принцип психологической защиты личности** каждого субъекта учебно-воспитательного процесса. Реализацией данного принципа является устранение психологического насилия во взаимодействии. Незащищенный должен получить ресурс, психологическую поддержку и защиту прав на безопасное взаимодействие.

Проблема защищенности и права имеет определенную традицию в психолого-педагогических исследованиях. Исследователи полагают, что одной из важнейших философских и педагогических проблем «во все времена была проблема свободы человека вообще и свобода ребенка в воспитательном процессе, в частности» (Валева, 1997, с. 15). О. С. Газман замечает, что в истории гуманистической педагогики ярко выделяются три ведущие идеи, «которые получили новое дыхание в XX веке: идея свободного развития ребенка (педагоги эпохи Возрождения, Просвещения, социалисты-утописты), идея отношения к ребенку как к цели, а не средству (И. Кант), идея приспособления воспитательного процесса к природе ребенка (Ж. Ж. Руссо, Л. Н. Толстой)» (1996, с. 18). Именно эти идеи получили свое развитие в личностно-ориентированном подходе, детоцентристской концепции, категориях «развивающее обучение» и «развивающая образовательная среда», каждая из которых имеет свою интерпретацию и, как правило, прямо или косвенно затрагивает проблемы защищенности, свободы, права. Еще в начале XX века Л. Гурлитт писал: «Наше воспитание, тиранически следящее за каждым шагом и предписывающее все цели и задачи, разрушает своим педагогическим насилием все элементарные природные силы, стремящиеся к свободному развитию» (1911, с. 48). Действительно, определенная свобода необходима для гармонии личностного роста ребенка. Также не менее важно признание права ребенка на свободное самоопределение и самоактуализацию. Абсолютизация свободы не означает вседозволенности: можно делать все, *Что не нарушает прав окружающих* и не ущемляет свободу дру-

гого. Обобщая основные сущностные характеристики свободного воспитания, Г. Б. Корнетов называет следующие: «...во-первых, вера в творческие силы ребенка и его стремление к саморазвитию; во-вторых, убеждение в том, что в основе полноценного развития личности лежит накопление ею собственного опыта, на базе которого осуществляется становление ее человеческих качеств и свойств; в-третьих, ставка на внутреннюю активность ребенка, исключая авторитарную позицию воспитания в педагогическом процессе; в-четвертых, резкая критика педагогического традиционализма за авторитаризм и насилие над природой ребенка; в-пятых, создание необходимых условий для самореализации ребенка как главное средство преобразования общества» (1995, с. 30-31).

В воспитательных системах гуманистической направленности (Я. Корчак, М. Монтессори, С. Френе) утверждается дух права, особая атмосфера, которая воспитывала в детях способность уважать права других, одновременно отстаивая свои собственные.

Я. Корчак писал: «Ребенок — существо разумное, он хорошо знает потребности, трудности и помехи своей жизни. Не деспотичные распоряжения, не навязчивый контроль, а тактичная договоренность, вера в опыт, сотрудничество и совместная жизнь» (1990, с. 183). Другой педагог-гуманист С. Френе отмечает: «Только с помощью свободы можно подготовить к свободе, только с помощью сотрудничества можно подготовить к социальной гармонии и сотрудничеству, только с помощью демократии можно подготовить к демократии» (1990, с. 223). Следует отметить, что в отечественной психолого-педагогической практике накоплен богатый опыт организации взаимодействия, когда права ребенка могут быть в различной степени социально институализированы, а их реализация осуществляется в форме определенных педагогических технологий: это «общее собрание» (А. С. Макаренко), «огоньки» (И. П. Иванов), регламент жизни в летних колониях (С. Т. Шацкий).

Размышляя над проблемой уважения к ребенку в образовательном процессе, С. Скибинский отмечает: «В отношениях педагога и детей права ребенка выступают как социальная и как собственно педагогическая категория. В первом случае права охраняют детскую жизнь от педагогической тотальности, защища-

ют от насилия, преступных посягательств и ущемления. Во втором случае ее функция развивающая, она не дает педагогическому взаимодействию замкнуться в самом себе, а выводит его в широкий контекст жизнедеятельности. Ребенок и детское сообщество необходимо выступают при этом как субъекты своих прав» (1997, с. 8).

С. Л. Братченко считает, что «психологическое насилие — это игнорирование моих психологических границ, границ моей свободы. Ограничить свободу так, чтобы это не стало насилием, может только право» (1997 б, с. 28). Им же используется понятие «коммуникативные права», т. е. права, которыми обладают собеседники в общении.

Формулируя принцип психологической защиты, как основание для моделирования психологической безопасности в образовательной среде школы, подчеркнем, что рассматриваем его более широко. Данный принцип подразумевает как защищенность и психологическую поддержку ребенка, так и аналогичное отношение к педагогу и родителю как равноправным участникам учебно-воспитательного процесса. Именно в этом суть педагогического взаимодействия в психологически безопасной образовательной среде, в этом проявляется «со-бытийная общность» (В. И. Слободчиков), когда образовательная среда создается каждый раз заново при встрече обучающего и обучаемого.

• Одной из характеристик образовательной среды, как было подчеркнуто в ее определении, является наличие специально организованных условий для формирования личности, включенных в социальное окружение. Эта характеристика послужила основанием для формулировки третьего принципа, основываясь на котором возможно моделировать психологическую безопасность образовательной среды школы — **помощь в формировании социально-психологической умелости**. Отталкиваясь от идей А. Г. Асмолова о том, что образование в культуре достоинства «поддерживает вариативность личности, готовит ее к решению нестандартных жизненных, а не только типовых задач» (1999, с. 28), мы под социально-психологической умелостью понимаем набор умений, дающих возможность компетентного выбора личностью своего жизненного пути, самостоятельного решения проблем, умение анализировать ситуацию и выбирать соответствующее поведение, не ущемляющее свободы и достоинства



другого, исключяющее психологическое насилие и способствующее саморазвитию личности.

Как отмечает А. Маслоу, «...ребенок предпочитает жить в упорядоченном и структурированном мире, его угнетает непредсказуемость» (2001, с. 83). Важно, чтобы мир был предсказуем, организован, это создает ощущение безопасности.

На сегодняшний день можно отметить две полярные точки в многочисленных исследованиях и дискуссиях ученых и практиков по проблеме нового психолого-педагогического качества учебно-воспитательного процесса: первая — настойчивое введение идей гуманизма как главного и обязательного условия взаимоотношений детей и учителей (часто достаточно декларативно сформулированных — как любовь к детям, внимание к чувствам, следование за потребностями и т. п.); вторая — опора на готовые технологии обучения (и, как правило, одновременно развития), где присутствует четкая регламентация взаимодействия учителя и ученика, пошаговая технологическая последовательность.

Первая позиция требует наличия личных естественных чувств учителя к ученику (и наоборот); вторая диктует технологические, унифицированные требования к профессиональному поведению учителя. Необходим поиск объединяющих аспектов для этих противоположных точек зрения. И здесь мы согласны с мнением ряда психологов и педагогов (Г. Л. Бардиер, С. А. Туровская, М. М. Эпштейн и др.), что объединением может послужить тезис о том, что «главной функцией системы образования является, в первую очередь, профессиональная работа с ребенком». Общепринято эту работу рассматривать в трех аспектах: собственно обучение, целенаправленное воспитание и психологическое сопровождение. С работой учителя связан в значительной степени первый аспект, второй и третий должны входить в функционал воспитателя, психолога, социального педагога. Эти аспекты работы с ребенком в школе в сочетании с действиями администрации должны осуществляться профессионально, т. е. иметь единое технологическое основание, которое лежит в пространстве взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса.

И в этом смысле мы согласны с мнением Г. Л. Бардиер (1997), которая полагает, что «можно говорить о технологиях «профессионального» гуманизма, противопоставляя их как жест-

ким технологиям обучения... так и «мягким» (декларативно «гуманным»); а на деле «туманным» и субъективным) отношениям к детям, отражающим скорее личностные особенности учителя...».

Принцип социально-психологической умелости, предполагающий наличие психологических программ, передающих набор жизненно важных умений и систему безопасного взаимодействия, одновременно способствует разработке технологий профессионального гуманизма, и в этом плане в определенной степени выполняет функцию защиты педагога. Педагог в личностно-ориентированном обучении общается с учеником не на уровне социальных ролей, а на уровне личностного взаимодействия, пользуется как инструментом своей индивидуальностью. Соответственно, и ученик при этом не просто получает знания, умения и навыки, а его индивидуальность подвергается более глубокому формирующему воздействию. «Такое общение уже носит черты психокоррекционного и накладывает на педагога гораздо большую ответственность. Психогигиена личности педагога приобретает огромное значение» (Туровская, 1997, с. 45).

Если педагог занимается личностно-ориентированным обучением, то его психогигиена (личностное развитие и профессиональные умения) перестают быть его личным делом и становятся необходимым условием работы.

Принцип социально-психологической умелости позволяет осуществить психологическую профилактику и коррекцию состояния выученной беспомощности. Специалисты считают, что в современном быстро меняющемся обществе часто встречаются люди, имеющие существенные трудности в выборе своего поведения, отношений, способов реагирования. Их ответом на вызовы реальности является капитуляция, отказ изменить себя. Одной из причин беспомощности служит репрессивное обучение, в структуре которого можно выделить психологическое насилие. Было доказано, что защитой от обученной беспомощности «служит опыт побед, т. е. опыт состояний и поведения в случаях, когда Удастся контролировать ситуацию» (Лихтарников, 2001, с. 53).

Отметим, что внутренняя беспомощность является еще одной угрозой в образовательной среде с низким уровнем психологической безопасности.

Принцип социально-психологической умелости должен обеспечить поддержку и помощь в развитии как ученику, так и учителю.

Концептуальные положения по созданию психологической безопасности образовательной среды, критерии и принципы ее моделирования дают нам основания для создания структурной модели образовательной среды школы в ее психологическом аспекте.

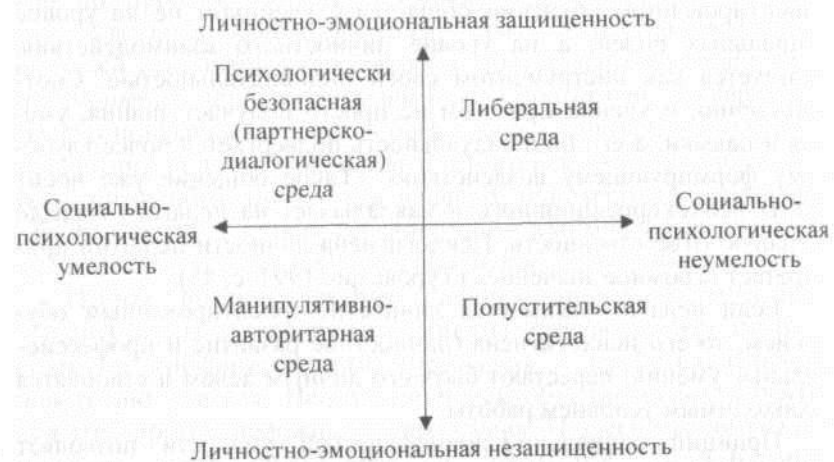


Рис. 2. Структурная модель образовательной среды школы (психологическая характеристика)

Данная структурная модель может служить основанием для разработки программ и технологий психологического сопровождения участников учебно-воспитательного процесса по созданию психологической безопасности в образовательной среде школы. Горизонтальное направление может быть соотнесено с задачей формирования личности, а вертикальное — с ее развитием. Направление тою и другого направления психологическими ресурсами, позволяющими создать психологическую безопасность образовательной среды, является центральной задачей службы сопровождения. Обсуждению темы ее деятельности и технологий работы посвящена следующая глава.

Проведенный анализ позволил нам сформулировать определение образовательной среды. В нашем подходе образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участвующих в ней субъектов.

Именно психологическая безопасность является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие всех участников образовательной среды. В выявлении его сущности мы отталкиваемся:

- от концептуального подхода в понимании национальной безопасности, прежде всего, от ее социальной составляющей, куда включается категория психологической безопасности;
- от рассмотрения психологической безопасности в связи с профессиональной деятельностью людей в предметной сфере (инженерная психология, психология труда), куда входит и категория психологической безопасности информационной среды;
- от характеристик психотравмирующего воздействия, возможного в педагогическом общении.

Проведенный анализ позволил выделить в качестве основных угроз психологической безопасности в образовательной среде: наличие психологического насилия, неудовлетворенность основных потребностей в личностно-доверительном общении, отсутствие референтной значимости образовательной среды.

Психопрофилактика данных угроз может служить одним из значимых оснований для моделирования психологической безопасности образовательной среды.

Категория психологической безопасности определена нами в трех аспектах:

- как состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников;

- как система межличностных отношений, которые вызывают у участников чувство принадлежности (референтной значимости среды); убеждают человека, что он пребывает вне опасности (отсутствие вышеперечисленных угроз); укрепляют психическое здоровье;

- как система мер, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности.

Обоснованы положения концепции психологической безопасности образовательной среды, которыми являются:

- образование как отрасль человекопроизводства;
- образовательная среда как часть образовательного пространства;
- угрозы психологической безопасности образовательной среды;
- обеспечение психологической безопасности образовательной среды.

Моделирование психологической безопасности образовательной среды должно исходить из следующих принципов: принцип опоры на развивающее образование; принцип психологической защиты личности; помощь в формировании социально-психологической умелости.

Предложена структурная модель образовательной среды, позволяющая создавать технологии психологического сопровождения ее психологической безопасности. Работа службы сопровождения по созданию психологической безопасности образовательной среды реализует воспитательную функцию через создание специально организованных психолого-педагогических условий не только для развития, но и для формирования личности участников образовательного процесса.

## Глава 2

### ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

## *2.1. Служба психологического сопровождения образовательной среды*

Первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей — а именно это во многом определяет суть психологической службы образования — возникли еще на рубеже XIX-XX веков и связаны с педологией — наукой о развивающемся, растущем человеке, охватывающей все его социально-биологические особенности. Шел поиск предмета исследования, способов практической работы с ребенком. Но в 1936 году процесс становления педологии был директивно прерван постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Это повлекло за собой отрицание всего положительного, что было сделано отечественными учеными. Психология оказалась отторгнутой от школы. Развитие науки было заморожено на долгие годы, и лишь в конце 60-х годов XX века стали возникать условия для возрождения практической психологии в школе.

С начала 80-х годов начинается интенсивное становление психологической службы в системе образования страны. Она ведет свое летоисчисление с 1981 года, когда по инициативе действительного члена АПН СССР Ю. К. Бабанского начался многолетний эксперимент по введению в школы Москвы должности практического психолога. Тогда же появляются и первые концепции психологической службы в школе. Одна из них была предложена специалистами Ленинградского государственного университета Л. А. Головей и Н. А. Грищенко (1987). Была опубликована модель эстонских исследователей Э. Верник, Х. Лийметс, Ю. Сызрда (1983).

Создание системы психологической службы образования отвечало определенным запросам практики, необходимости применять психологические знания в процессе воспитания и развития

детей. С распадом СССР, началом масштабных социально-экономических реформ появились новые проблемы, которые была призвана решать психологическая служба. Кризисные явления в стране, снижение уровня жизни людей не могли не сказаться на психологическом и соматическом статусе как родителей, так и детей. Вот некоторые следствия различных негативных процессов в стране: ухудшаются показатели здоровья детей, постоянно растет детская преступность, увеличивается количество дезадаптированных детей с различными проблемами (отклонения в развитии и поведении, учебные трудности, дефекты мотивационной сферы и т. п.), снижается эффективность образования. Существует мощный социальный запрос, связанный с необходимостью психологической поддержки населения в условиях хронического социального кризиса. Таким образом, к общим задачам психологической службы образования — обеспечение нормального, гармонического психического развития — добавляются новые, в частности, усиление работы с контингентом детей из «групп риска», профилактика детской преступности, помощь детям, находящимся в безвыходной ситуации, разработка системы экстренной, в том числе дистантной, психологической помощи (телефон доверия), и многие другие (И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Рубцов, Н. Н. Толстых, Л. М. Фридман и др.).

В 1988 году вышло постановление Государственного комитета СССР по народному образованию о введении должности школьного психолога во все учебно-воспитательные учреждения страны. Это стало правовой основой деятельности специалистов подобного профиля, определило их социальный статус, права и обязанности.

Психологическая служба начала энергично развиваться во всех регионах страны. Расширялась и сфера ее деятельности: она стала охватывать всю систему обучения и воспитания от дошкольного (детские сады, детские дома) возраста до ранней юности (школы, лицеи, гимназии, ПТУ, колледжи, школы-интернаты).

Начинает формироваться структура службы: во многих регионах России создаются районные или городские психологические кабинеты и центры.

Общественное признание психологическая служба получила на первом съезде практических психологов образования Российской Федерации, который прошел в Москве в июне 1994 года.

Съезд (более 1500 делегатов из всех регионов страны) отметил, что психологическая служба стала органичным и необходимым элементом государственной системы образования.

В марте 1995 года Министерство образования Российской Федерации провело коллегию «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации». В ее работе приняли участие организаторы и сотрудники службы, работники органов управления образованием, ученые-психологи и педагоги почти из всех регионов страны. Коллегия отметила, что развитие практической психологии в значительной степени обусловило гуманизацию системы образования и привело к возникновению этой профессиональной службы.

Это во многом способствовало постановке и решению задач перехода от унифицированного образования к вариативному, от педагогики знаний, умений и навыков — к педагогике развития; помогло переориентировать сознание учителя от школоцентризма к детоцентризму. Началась разработка развивающих, коррекционных и компенсаторных программ обучения в дошкольном, общем, дополнительном, начальном профессиональном и специальном образовании; появилась экспертиза и проектирование развивающей среды. Практическая психология содействовала переориентации образования на индивидуальное развитие личности, изменению общей образовательной ситуации в России.

Государственная психологическая служба образования — структура, призванная в рамках общей концепции соблюдения права ребенка на достойный уровень жизни и полноценное психическое развитие обеспечить психологическую поддержку воспитания и образования, оказать квалифицированную помощь при наличии проблем и отклонений в развитии ребенка.

Цели и задачи психологической службы плавно эволюционировали от простой диагностики (например, определения готовности к школе) до обеспечения психологической поддержки целостного процесса воспитания и развития. Это соответствует опыту формирования психологической службы различных стран, которые вначале решали главным образом задачи отбора детей на основе применения стандартных диагностических процедур (это и США, и европейские страны — Франция, Германия и др.).

Анализ деятельности психологической службы в нашей стране и за рубежом позволил В. В. Рубцову, Л. К. Селявиной,

С. Б. Малых (1999) сформулировать основную цель системы психологической поддержки образования: повышение эффективности деятельности учреждений образования путем содействия полноценному психическому развитию детей.

В соответствии с основной целью своей деятельности сотрудники государственной психологической службы образования сегодня решают следующие общие задачи:

- диагностика и мониторинг психического развития;
- коррекция развития — личностного и интеллектуального;
- социальная и психологическая реабилитация;
- помощь в разрешении межличностных конфликтов;
- психологическая поддержка дополнительного образования;
- профилактика детских правонарушений и отклонений в развитии;
- помощь детям в кризисных ситуациях;
- психологическая поддержка больных детей;
- консультирование детей, родителей, педагогов и социальных работников, а также отдельные задачи, обусловленные спецификой образовательного учреждения (например, интернат для детей-инвалидов и т. п.).

И. В. Дубровина и возглавляемый ею коллектив специалистов в разрабатываемой ими концепции психологической службы долгое время (и не без оснований) считали целью этой службы «максимальное содействие психологическому и личностному развитию детей и школьников, обеспечивающему им к окончанию школы сформированность психологической готовности к самоопределению в самостоятельной взрослой жизни (Гуткина, 1991; Прихожан, Толстых, 1998). Однако, как пишет И. В. Дубровина, «чем глубже мы погружались в работу, чем больший опыт практической работы с детьми разного возраста накапливали, тем все отчетливее эта цель начинала восприниматься нами как красивый постулат, не наполненный реальным психологическим содержанием» (Психическое здоровье детей и подростков..., 2000, с. 5). Сегодня данный коллектив авторов считает, что целью практической психологической работы с детьми может быть психическое здоровье ребенка, а его психическое и личностное развитие — условие, средство достижения этого здоровья.

Главная цель деятельности психологической службы образования, по мнению И. В. Дубровиной, — психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста. Оно предполагает здоровье психическое, основу которого составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах детства.

Несколько иную концепцию школьной психологической службы предлагает Л.М.Фридман (1992, 1999). Он считает необходимым акцентировать аспект воспитания в работе школьного психолога, соотнося цели школьной психологической службы с главной целью школы, которой, по мнению автора, сегодня является «воспитание каждого ученика образованной, высоконравственной, творчески активной и социально зрелой личностью». Тогда главной целью школьной психологической службы является «научное психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в школе...» (Фридман, 2001, с. 98).

Формы работы психологов-практиков различны — это консультирование, постановка диагноза, в том числе с применением аппаратных методик; коррекционная (индивидуальная и групповая) работа; психотерапевтическая работа; проведение тренингов; профилактическая и просветительская деятельность; мониторинг и прогноз психического развития детей; профконсультирование; участие в работе психолого-медико-педагогических консилиумов и комиссий и многое другое.

Как отмечает И. В. Дубровина (1997), в деятельности психологической службы не могут отдельно существовать такие направления работы, как диагностика, коррекция, развитие, — «должно существовать диагностико-коррекционное, диагностико-воспитательное (или развивающее) направление как по самой сути своей единое направление работы». Такой принцип соответствует основным целям и задачам психологической службы, поскольку необходимо не просто диагностировать уровень и особенности развития, но и осуществлять коррекцию отклонений в развитии по определенной программе, контролировать этот процесс в соответствии с данными психологом рекомендациями.

Е. И. Рогов рассматривает деятельность психологической службы через призму системного подхода. Согласно системному подходу любое явление возникает и существует в рамках некоторой (достаточно большой) системы явлений. При этом важно, что связи между явлениями, которые относятся к данной системе,

выступают не как эпизодические и случайные взаимодействия. Они определяют существенные условия возникновения, существования и развития каждого из них, а вместе с тем и системы в целом. Принадлежность человека к различным системам, так или иначе проявляется в его психологических качествах (Б. Ф. Ломов). Системность работы психолога обеспечивается, с одной стороны, рассмотрением личности клиента как сложной системы, имеющей разную направленность своего проявления, начиная от собственной внутренней активности индивида до включения в различные группы, оказывающие на него самое разное влияние, а с другой стороны, тем, что используемый работниками психологической службы методический инструментарий также подчиняется логике системного подхода и нацелен на выявление всех сторон и качеств ребенка, с тем чтобы помочь его развитию.

Важнейшими уровнями, на которых необходимо осуществлять диагностическую, консультативную и коррекционную работу с учащимися, по мнению Е. И. Рогова (1996, 1998), являются следующие:

1 Психофизиологический, показывающий сформированность компонентов, составляющих внутреннюю физиологическую и психофизиологическую основу всех систем развивающегося субъекта.

2 Индивидуально-психологический, определяющий развитие основных психологических систем (познавательной, эмоциональной и т. Д.) субъекта.

3 Личностный, выражающий специфические особенности самого субъекта как целостной системы, его отличие от аналогичных субъектов, находящихся на данном этапе развития.

4 Микрогрупповой, показывающий особенности взаимодействия развивающегося субъекта как целостной системы с другими субъектами и их объединениями.

5 Социальный, определяющий формы взаимодействия субъекта с более широкими социальными объединениями и обществом в целом.

Современная государственная система психологической поддержки образования в Российской Федерации имеет несколько составляющих: помимо различных центров психологической помощи (районных, городских и т. д.), это психологическая служба

в детских дошкольных учреждениях, школах и вузах, а также в приютах, детских домах, интернатах и т. д. Все эти компоненты системы являются структурными подразделениями образовательных учреждений различного уровня.

Как в нашей стране, так и за рубежом психологическая поддержка населения обеспечивается, как правило, путем сочетания разных организационных форм работы.

В зависимости от того, с каким типом клиентов работает психолог образования, можно выделить два вида организации психологической службы — «прямую» и «непрямую». При варианте «прямой» службы психолог получает запрос на решение определенной проблемы от родителя или специалиста, работающего с ребенком (например, учителя), а затем лично и непосредственно взаимодействует с ребенком, осуществляя диагностику и коррекцию. При варианте «непрямой» службы психолог консультирует родителей, педагогов либо иных специалистов, работающих с детьми; личный контакт психолога и ребенка с трудностями развития отсутствует. И «прямая», и «непрямая» психологическая служба позволяет корректировать психическое развитие, но каждая имеет свои особенности. «Непрямая» служба обеспечивает помощь большее количество детей, поскольку психолог при таком варианте передает необходимые знания и умения другим специалистам. «Прямая» служба бывает незаменима в том случае, когда трудности развития требуют квалифицированного профессионального вмешательства именно психолога. Поэтому, как свидетельствует опыт организации психологической службы в разных странах, необходимо сочетать оба ее вида. Работа сотрудников отечественной психологической службы на практике сочетает оба варианта деятельности — непосредственную работу с клиентом и просветительскую, консультативную работу с родителями и специалистами, работающими с детьми.

Существует несколько направлений работы психологической службы. Рассмотрим основные.

Целью одного из направлений является профилактика школьной дезадаптации. Авторы определяют школьную дезадаптацию как производную несовершенства отношений с конкретной микросоциальной средой. Предполагается, что микросреда в чем-то несовершенна, как и ребенок, который имеет право на ошибки в своей деятельности, а поскольку ее наполняют взрос-

лые, то они несут основную ответственность за эту ситуацию, и тогда они должны совершенствовать свои отношения, и вследствие этого будет меняться ребенок. То есть проблема решается через работу со средой окружающих ребенка взрослых. Таким образом, главный груз работы и ответственности лежит на учителях и родителях. Отсюда вытекает одна из основных задач работы школьной психологической службы — помощь в раскрепощении учителя от стереотипов антигуманной, объектной педагогической практики. Механизмы процесса дезадаптации рассматриваются с точки зрения связи ребенка с окружающим миром. Школьная дезадаптация — это проявление нарушения межличностных отношений и нарушение образа «Я» ребенка.

Выстраивая стратегию работы по профилактике школьной дезадаптации, взрослым необходимо так совершенствовать систему отношений с ребенком, чтобы они привели к изменению эмоционального знака точки зрения ребенка на себя и других, чтобы не допустить появления жесткой системы защит, распространяющейся на всю систему отношений ребенка.

Для организации работы в модели психологической службы данного вида используются основные формы деятельности психолога: опросы, лекции и семинары, тренинги, индивидуальное консультирование, методические советы в форме группового обсуждения проблем школы.

Основным понятием данной модели является понятие метод-совета. Это средство и метод для:

- группового анализа и описания школьных проблем;
- выявления основных психологических механизмов

обучения и воспитания;

- группового обучения учителей рефлексивным средствам анализа собственной деятельности.

Внутри методсовета может быть осуществлено осмысление школьной жизни как организационной структуры, рассчитанной на детей, т. е. внутри этой работы происходит понимание особенностей роста и развития ребенка и возможностей школы для приспособления ее к этим процессам. Темой методсовета всегда является назревшая проблема, которая не находит решения в традиционных формах обсуждения.

Отметим, что это одно из немногих направлений психологической работы в школе, которое явно акцентирует в своем подходе

роль социальной среды в окружении ребенка. Однако профилактическая работа строится с системой отношений, прежде всего, самого учащегося, а среда трактуется только как взрослое окружение. Предметом анализа выступает проблема в отношениях, а о качественных характеристиках ни социальной среды, ни процесса взаимодействия речь, как правило, не идет.

Главная задача — развитие опыта взаимодействия с другим человеком и обогащение этого опыта. Именно через взаимодействие идет личностный рост и развитие способностей преодолевать жизненные трудности.

Другое направление основывается на том, что психолог осуществляет общий контроль за ходом психического развития детей на основе представлений о нормативном содержании и периодизации этого процесса. Предметом психологической диагностики является определение психологического статуса ребенка: особенностей развития психических функций, склада его личности, характера, темперамента. Такие диагностические срезы проводятся на различных этапах развития в основных возрастных группах. На основе скрининга выделяется «группа риска», нуждающаяся в особом внимании психолога. В отношении этих детей используются как общие, так и специальные формы работы.

Основными формами работы являются консультативная беседа, урок психологии, консилиум, тренинг. Методика беседы включает установление контакта, отвлеченный анализ трудных ситуаций у детей и их причин, выявление особенностей поведения ребенка в идентичных ситуациях, анализ способов саморегуляции, разработку советов другу, попавшему в подобную ситуацию, определение источников получения информации у детей.

На уроках психологии ребенку дают знания о нем и учат получать эти знания; дают некоторые сведения о психологических функциях, процессах и образованиях; создают условия для развития творческого потенциала.

В задачи консилиума входит:

1. Выявление характера и причин отклонений в поведении и обучении детей.
2. Разработка программы воспитательных мер в целях коррекции отклоняющегося поведения.
3. Консультация в решении сложных или конфликтных ситуаций.



Данный подход полностью ориентирован на отдельного участника учебно-воспитательного процесса — ребенка и, прежде всего, на детей «группы риска».

На основе концепции образовательного учреждения, учитывая его специфику, психолог разрабатывает конкретную модель психологической службы.

Одной из наиболее перспективных моделей организации службы практической психологии в образовании является службы сопровождения.

Сопровождение — идея последнего десятилетия. Впервые этот термин появился в книге Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой (1993) в сочетании со словом «развитие» — «сопровождение развития». В настоящее время этот термин широко известен и активно используется (Дворецкая, 2001; Казакова, 2001; Колеченко, 1997; Семикин, 2001), но следует отметить, что он еще не получил устойчивого определения.

Интересно обратиться к образному раскрытию данного подхода, встречающемуся в научно-методической литературе. Для некоторых авторов сопровождение — это дорога, совместное движение взрослого и ребенка, и помощь, чтобы сориентироваться в окружающем эту дорогу мире, понимать и принимать себя. «Выбор Дороги — право и обязанность каждой личности, но если на перекрестках и развилках с ребенком оказывается тот, кто способен облегчить процесс выбора, сделать его более осознанным — это большая удача» (Битянова, 1998, с. 18). Для других — это «концерт для скрипки с оркестром. Ребенок — это сольная партия скрипки. Окружение — партия других инструментов. Музыка написана природой и дана нам свыше как естественная гармония. В наших силах выполнить две функции: сначала услышать и записать ноты, а потом договориться с оркестрантами (или обучить их)» (Галлияхметов, Пихтарников, 1998, с. 4).

Е. А. Козырева (2000) под психологическим сопровождением понимает систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание условий для позитивного развития отношения детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития.

Е. И. Казакова и А. П. Тряпицына (1997) в качестве исходного теоретического положения для формирования теории и мето-

дики сопровождения рассматривают системно-ориентационный подход, в логике которого развитие понимается как выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций. Естественно, каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет сам субъект.

Важнейшим положением системно-ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта, следовательно, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Для осуществления права свободного выбора различных альтернатив развития необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги.

Таким образом, под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. (Упрощенная трактовка: сопровождение — это помощь человеку в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора.) Ситуации жизненного выбора — множественные проблемные ситуации, путем разрешения которых субъект определяет для себя путь развития (прогрессивного или регрессивного).

Сопровождение — это комплексный метод, в основе которого единство четырех функций:

- диагностики существа возникшей проблемы;
- информации о существе проблемы и путях ее решения;
- консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы;
- первичной помощи на этапе реализации плана решения.

Сопровождение — это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого.

Основные принципы сопровождения:

- ответственность за принятие решения лежит на субъекте развития, сопровождающий обладает только совещательными правами;

- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность (комплексный подход)

сопровождения (Битянова, 1998; Казакова, 1998).

Психолог в этом процессе не просто наблюдатель, стоящий рядом: он активен, так как создает оптимальные социально-психологические условия для развития не только детей, но и педагогов и родителей. Говоря о сопровождении всех субъектов школьной жизни, необходимо внести некоторые уточнения. Без них идея сопровождения представляется настолько широкой, что сконцентрироваться и решать конкретные проблемы школы нереально.

Если речь идет о психолого-педагогическом сопровождении детей, то акценты смещаются в сторону развития их отношений, общения, познавательной деятельности. В понимание психологического сопровождения учителей не входят их профессиональные возможности. Работа здесь может идти, например, над созданием условий для преодоления психологического барьера при использовании инновационных педагогических технологий.

При психологическом сопровождении родителей внимание обращается, прежде всего, на их отношение к ребенку, школе, к образованию, воспитанию, к учителям.

В ходе сопровождения психолог оказывает влияние на развитие отношений. В отличие от влияния на развитие здесь нет ограничений, связанных с внутренними условиями развития детей. Можно выделить познавательные, коммуникативные, эмоциональные, личностные отношения. Психолог имеет возможность влиять на отношение к школе, учебе, предмету. Поэтому центральной категорией является категория отношения. Отношения влияют на деятельность, на характер человека, и в то же время отношение — это проявление характера. Отношения имеют значение для проявления и развития способностей человека. Отношение — это интегративная характеристика личности.

По мнению М. Р. Битяновой (1998), сопровождение — это определенная идеология работы. Ее суть — в сопровождении ребенка в процессе всего школьного обучения, что делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и их фокусировку на главном — на личности ребенка.

Психологическая работа в школе, построенная на принципе сопровождения, более других затрагивает проблемы образовательной среды, подчеркивая, что школьная жизнь ребенка протекает в сложно организованной, разнообразной по формам и направленности среде. По своей природе эта среда социальна, так как представляет собой систему различных отношений ребенка со сверстниками и школьниками другого возраста, педагогами, родителями, другими взрослыми, участвующими в школьном процессе. Попадая в школьный мир, ребенок оказывается перед множеством разнообразных выборов, касающихся всех сторон жизни в нем: как учиться и строить свои отношения с учителями, как общаться со сверстниками, как относиться к тем или иным требованиям и нормам и многое другое. Помощь могут оказать окружающие взрослые, которые в силу своей социальной, профессиональной или личностной позиции могут поддержать ребенка. Прежде всего это педагог, родитель и психолог. Роль педагога сводится, в самом общем виде, к четкой и последовательной ориентации школьника на определенные пути развития, интеллектуального и этического. Именно педагог задает большинство параметров и свойств школьной среды, создавая и реализуя концепции обучения и воспитания, нормы оценивания поведения и учебной успешности, стиль общения и др. Родители выполняют в данной системе роль носителя и транслятора определённых микрокультурных ценностей — этических, религиозных, национальных и других, но при этом его воздействие носит скорее не формирующий, а регулирующий характер. То есть родитель в меньшей степени вмешивается в выбор ребенком конкретных целей и задач школьной жизнедеятельности, но стремится закрыть те пути развития, движение по которым нежелательно, вредно и даже опасно для ребенка как с физической и правовой точек зрения, так и с точки зрения семейных традиций. Задача психолога — создавать условия для продуктивного движения ребенка по тем путям, которые выбрал он сам, помогать ему делать осознанные личные выборы в этом сложном мире, конструктивно решать неизбежные конфликты, осваивать наиболее индивидуально значимые и ценные методы познания, общения, понимания себя и других. Таким образом, деятельность психолога во многом задается той социальной, семейной и педагогической системой, в ко-

торой реально находится ребенок и которая существенно ограничена рамками школьной среды.

Итак, сопровождение — это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия. Цель сопровождения — создать в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды условия для его максимального в данной ситуации личностного развития и обучения. Школьная среда представляет собой сложно организованную систему, в рамках которой ребенок решает несколько принципиально важных задач, прежде всего задачи социализации. В данном случае под понятием социализации понимается процесс усвоения и личностного принятия ребенком определенных норм, правил и требований, предъявляемых ему обществом. Школьная среда является одним из ведущих трансляторов этих норм и требований, она же санкционирует их исполнение — наказывает и поощряет те или иные действия, поступки, решения ребенка или подростка. Одновременно с этим та же школьная среда предоставляет детям возможности для социального развития и социального познания — формирования различных навыков и умений, повышения социально-психологической компетентности и т. д. Ребенку в процессе школьного обучения предстоит, с одной стороны, усвоить нормы и требования социума, а с другой стороны, воспользоваться теми обучающими, развивающими возможностями, которые ему предоставляются.

Значительная часть детства и отрочества ребенка проходит в школе и занята различными видами внутришкольного взаимодействия. Естественно, в процессе этих взаимодействий — в учебном процессе и вне его — школьник решает задачи своего психологического, личностного развития. В отношении этого развития школьная среда также выступает и как возможность, и как ограничение. Она должна иметь возможность приспособляться к конкретному ребенку, но не до бесконечности. Есть ряд требований, норм, жестких правил, которые ребенок должен усвоить, принять и реализовывать в своем поведении и общении.

Сопровождение представляет собой деятельность, направленную на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого

ребенка в конкретной школьной среде. Поэтому психологическое сопровождение как идеология и комплексный метод, обеспечивающий условия для принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, наиболее созвучен идее обеспечения психологической безопасности образовательной среды.

Мы полагаем, что образовательная среда школы должна создавать условия и возможности для развития и формирования не только ученика, но и всех остальных ее участников — учителя и родителя, выступая объединяющим началом для их совместного взаимодействия и эффективного функционирования, в результате которого и возможно создание психологической безопасности во взаимодействии.

Специалисты, говоря о профессиональном вкладе психолога в образовательную среду, перечисляют следующие задачи:

1. Диагностика свойств и особенностей образовательной среды с точки зрения ее направленности, мотивационных, развивающих и собственно учебных возможностей.
2. Переориентация образовательной среды с учебных на развивающие цели.
3. Участие в преобразовании образовательной среды с учетом возможностей и особенностей учащихся и педагогического коллектива.
4. Привнесение в образовательную среду школы психологического содержания, а также психологических технологий и средств (Битянова, 2000).

Анализ доступных источников позволяет констатировать, что этот перечень лишь фиксирует возможные направления работы психолога с образовательной средой школы. Решение их в эмпирическом ключе осуществляется крайне фрагментарно. Среда должна содержать значительное число возможностей (психологических программ и технологий), обеспечивающих вариативность выбора и оказывающих формирующее воздействие на всех ее участников.

Служба практической психологии в образовании накопила достаточный потенциал психологической помощи и поддержки субъектов образовательной системы, однако единая концепция ее деятельности до сих пор окончательно не сложилась. Логика развития привела к осознанию и постановке вопросов работы не только с отдельными участниками учебно-воспитательного про-

цесса, но и с условиями, в которых происходит их жизнедеятельность и развитие, обучение и воспитание. Данные подходы обозначены сегодня явно только в идеологии сопровождения; психологическая безопасность, как важнейшее условие развития субъекта, практически не упоминается. Обеспечение психологического качества должно выступать одним из приоритетных направлений в деятельности психолога системы образования. Психологическая безопасность, по нашему мнению, может быть качественной характеристикой, которая объединяет психологический ресурс образовательной среды. Она может служить одним из оснований для создания вариативной модели службы сопровождения в школе.

Разработка технологий создания и поиск критериев эффективности становится актуальной теоретической и практической проблемой, к рассмотрению которой мы и переходим в следующих параграфах нашей работы.

## *2.2. Технология создания психологической безопасности образовательной среды школы*

Одной из задач нашего исследования является разработка программы психологического сопровождения с целью создания психологической безопасности образовательной среды. Разработка программы осуществлялась в несколько этапов:

- разработано определение психологической безопасности, характеризующей определенное состояние образовательной среды;
- сформулированы положения концепции психологической безопасности образовательной среды школы, где выявлены основные угрозы позитивному развитию и психическому здоровью ее участников;
- определены эмпирические референты психологической безопасности и проведено обоснование использования идеологии психологического сопровождения психологической безопасности образовательной среды.

Следующим шагом является разработка и обоснование конкретных технологий, создающих психологическую безопасность образовательной среды. Их описанию и посвящен данный параграф.

А. Г. Асмолов, обосновывая роль практической психологии как фактора «конструктивного развивающего образования», среди ориентиров его развития отмечает систему вариативных инновационных технологий. Он пишет: «Складывающаяся в системе образования педагогика развития с присущей ей детоцентризмом и целевой установкой на овладение способами мышления, принятыми в данном обществе и истории человечества, выступает как основа поиска системы инновационных технологий, расширяющих возможности развития личности. Стратегией поиска этих технологий становится стратегия построения развивающего образа жизни, различных обучающих и воспитывающих сред» (1999, с. 30).

Психотехнологии, по мнению А. К. Колеченко, могут выступать как своеобразное психологическое обеспечение, которое «предполагает создание условий для... сопровождения» (1997, с. 5).

Психотехнологии, в нашем подходе, представляют собой систему, основанную на методах активного социально-психологического обучения, направленную на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности, т. е. на создание психологической безопасности образовательной среды.

Психологические технологии могут быть рассмотрены как совокупность способов, приемов, упражнений, техник взаимодействия, направленных на развитие личности и приобретение ею определенных психологических умений. К психологическим технологиям относятся разного рода тренинги развития личности, приобретения поведенческих умений, имитационные и ролевые игры, групповые дискуссии и др. (Большаков, 1996; Вачков, 1998; Макаров, 1996).

Активные социально-психологические методы воздействия имеют большое распространение в психологической практике. Сам термин «тренинг» трактуется достаточно широко. С. И. Макшанов (1997) определяет тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека. А. П. Сит-

ников, занимающийся практикой нейролингвистического программирования и проблемами акмеологии, полагает, что «тренинги (обучающие игры) являются синтетической антропотехникой, сочетающей в себе учебную и игровую деятельность... проходящие в условиях моделирования различных игровых ситуаций...» (2000, с. 144). Он выделяет три основные антропотехники: научение, учение и игру.

Большинство авторов полагают, что групповая психологическая работа (в плане использования процедур) находится на стыке психотерапии и психокоррекции, с одной стороны, и обучения — с другой. Анализ работ данного направления (Абрамова, 1994; Захаров, 1996; Хрящева, 2001) показывает, что психотехнологии по своим задачам, формам и методам представляют собой многообразные виды психологической помощи и поддержки людей.

Один из ведущих специалистов по активному социально-психологическому обучению в нашей стране Ю. Н. Емельянов замечает: «... "тренинг"... 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» (1985, с. 89). Автор предлагает четко разграничивать учебный и тренировочный аспект в работе группы и вводит понятие учебно-тренировочной группы (УТГ), которую понимает как новую организационно-дидактическую форму активного социально-психологического обучения, позволяющую сочетать учебную и тренировочную работу, что создает «более четкую методическую регламентацию деятельности психолога-тренера, в данном случае руководителя УТГ...» (1985, с. 92).

Учебно-тренировочная группа — форма организации, используемая в нашей программе по созданию психологической безопасности как наиболее полно отвечающая ее структурной модели, которая подразумевает как развитие условий личностно-эмоциональной защищенности через устранение угроз, прежде всего через снижение психологического насилия во взаимодействии, так и обучение социально-психологическим умениям, формирование установки на ненасилие, осознание его ценности.

Предлагаемые нами технологии выполняют ряд функций: психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая поддержка, психологическая реабилита-

ция, социально-психологическое обучение. Рассмотрим их в соответствии с задачами нашего исследования.

**Психологическая профилактика** — содействие полноценному развитию личности всех участников учебно-воспитательного процесса, предупреждение возможных личностных деформаций в процессе взаимодействия, помощь в осознании деструктивного влияния психологического насилия. Основной задачей психопрофилактики является создание условий, содействующих адекватному и компетентному реагированию личности на проявления психологического насилия, отказ от использования его форм во взаимодействии.

Сущность психопрофилактической функции состоит в создании с помощью психотехнологий условий для предотвращения ситуаций психологического насилия. В ходе реализации данной функции использовались следующие техники:

- Повышение социально-психологической компетентности участников образовательной среды в вопросах психологической безопасности в ходе проведения семинаров, групповых дискуссий по проблемам психологического насилия, проектирование ненасильственных альтернативных моделей поведения.
- Использование данных о показателях психического здоровья участников с целью формирования индивидуальной программы психогигиены: снижение выраженности синдрома «эмоционального выгорания», уровня эмоциональной напряженности, изменения самоотношения, гармонизация соотношения между «Я-реальным» и «Я-идеальным» и т. п.
- Совместное обсуждение и выработка правил безопасного взаимодействия всеми участниками образовательной среды.

**Психологическое консультирование** — оказание помощи участникам в самопознании, позитивном самоотношении, адаптации к реальным жизненным условиям, формировании ценностно-мотивационной сферы и системы отношений к другим, осознание ценности ненасилия, преодоление профессиональных деформаций, достижение эмоциональной устойчивости, способствующей личностному и профессиональному росту и саморазвитию. Техники группового консультирования, включенные в занятия со всеми учебно-тренировочными группами, опирались на результаты предшествующей диагностики отношения к обра-

звательной среде, удовлетворенности основными характеристиками взаимодействия с учетом их значимости для субъекта, уровня психологической защищенности (с использованием его структурных составляющих), а также на результаты личностно-эмоциональных и коммуникативных характеристик, трактуемых как показатели психического здоровья. (Методика диагностики психологической безопасности образовательной среды будет изложена в 3-й главе.)

**Психологическая коррекция** — активное психолого-педагогическое воздействие, направленное на устранение отклонений в личностном и профессиональном развитии, гармонизацию психического здоровья и устранение деформаций, вызванных психологическим насилием в межличностных отношениях участников образовательной среды.

В практической психологии выделяют два направления коррекции. Первое представляет комплекс индивидуализированных мероприятий по усилению регулирующих функций психики, развитию эмоционального самоконтроля и самоуправления. Второе — нормативно-ценностная коррекция, которая заключается во внесении определенных направлений в индивидуально-личностную систему норм и поведенческих эталонов, в соответствии с которой человек вносит коррективы в исполнение своих жизненных и деятельностных функций.

В предлагаемых технологиях использовался в основном второй подход, так как работа носила групповой характер. Предметом коррекционной работы выступали: негативное или нейтральное отношение к образовательной среде, характеристики взаимодействия, имеющие низкий уровень удовлетворенности ими; проявления психологического насилия во взаимодействии, по которым участник ощущал себя наименее защищенным, ряд других характеристик образовательной среды, которые воспринимались как необоснованное лишение личностной свободы, что приводило к неадекватному поведению.

**Психологическая реабилитация** — процесс, мобилизующий личностные адаптационные механизмы при переживании психотравмирующих обстоятельств, вызванных состоянием внешней среды. Реабилитация предполагает возвращение того, что утрачено или может быть утрачено в связи с изменением условий.

Именно психологические тренинги чаще всего рассматриваются как реабилитационные психотехнологии. В нашем исследовании использовались тренинги социальных и жизненных умений. Данный вид психотехнологий применяется в личной и профессиональной жизни в целях психологической поддержки и развития. В данном подходе на основе поведенческой терапии (Т-группы), обогащенной приемами гуманистической психологии, выделяют три основные модели (Годфруа, 1992; Петровская, 1989; Рудестам, 1993 и др.).

- Первая модель включает следующие категории жизненных умений: решение проблем общения, настойчивости, уверенности в себе, критичности мышления, умения самоуправления и развития «Я-концепции».

- Вторая модель в качестве целей тренинга включает следующие жизненные умения: межличностное общение, поддержание психического здоровья, развитие аутентичности и принятие решений.

- Третья модель включает тренинги эмоционального самоконтроля межличностных отношений, самопонимания, самоподдержки.

Репертуар психологических приемов из всех вышеперечисленных моделей использовался для составления психотехнологий по созданию психологической безопасности образовательной среды.

**Социально-психологическое обучение** — активное групповое воздействие, направленное на помощь в усвоении эффективных способов и приемов взаимодействия, свободных от проявления психологического насилия, создающее социально-психологическую умелость, реализующее принцип развивающего воспитания и защищенности личности и обеспечивающее поддержку в решении возрастных, жизненных и профессиональных проблем. Данная функция тесно связана с психологической реабилитацией и использует аналогичные психотехники.

Социально-психологическое обучение мы рассматриваем как центральное, системообразующее направление в структуре целостной программы психологического сопровождения, так как безопасность образовательной среды зависит от способности службы сопровождения обеспечить отсутствие психологического насилия. Именно обучение общению, свободному от проявления

психологического насилия, является своеобразным механизмом создания психологической безопасности образовательной среды. Основные (базовые) потребности подлежат удовлетворению только в процессе межличностного общения. Именно эта ситуация способствует «запуску» и функционированию внутренних механизмов, способствующих развитию человека в сторону личностной зрелости, так как порождает внутриличностное общение.

Полагаем, что возникновение внутриличностного общения и его содержательная характеристика определяются качеством внешних условий и прежде всего психологической безопасностью образовательной среды.

Сегодня ряд исследователей, рассматривая процессы влияния социального окружения на человека, отмечают такой вид общения (и своеобразный результат развития), как внутриличностное общение (Гримак, 1991; Прохвятилов, 1998). Отметим, что внутриличностное общение есть один из позитивных результатов психического развития человека, его личностного роста. Для нас также представляет интерес то, что «внутриличностное общение оказывается... той реальностью, сущностные свойства которой и характеризуют собственно общение. А непосредственное и опосредованное общение — лишь условия его явления и развития» (Прохвятилов, 1998, с. 30). Следует отметить неразработанность понятия «внутриличностное общение», некоторые его характеристики косвенно присутствуют в психологии творчества. В русле задач нашего подхода мы предлагаем рассматривать внутриличностное общение как возможный показатель и своеобразный механизм развития личности в образовательной среде. Эффективное внутриличностное общение, приводящее к самоактуализации личности, возможно только в психологически безопасной образовательной среде (рис. 3).

Из предложенной схемы видно, что внутриличностное общение является одним из условий, необходимых для позитивного самоотношения и наличия тенденций в самоактуализации, и, таким образом, может выступать основой для самореализации личности, что является важнейшим психологическим итогом личностного развития для всех участников образовательной среды школы. Возникнуть и развиваться внутриличностное общение может лишь при определенном качестве непосредственного и опосредованного общения. Таким качеством является отсутствие

психологического насилия, т. е. психологически безопасная образовательная среда.

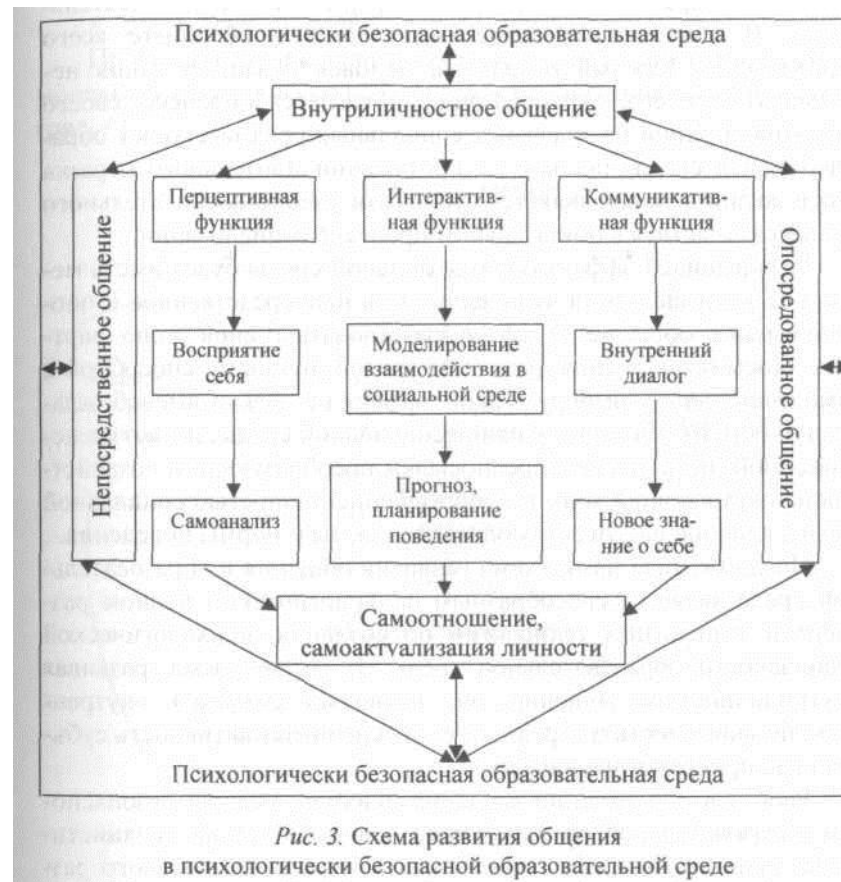


Рис. 3. Схема развития общения в психологически безопасной образовательной среде

Таким образом, на том этапе развития личности, сущностью которого является самореализация («зрелая личность»), преимущественной формой взаимодействия со средой может выступать внутриличностное общение, к возникновению которого приводит включенность в системы непосредственного и опосредованного общения. Зрелая личность «носит» свою социальность в себе, но приобретает ее в своем социальном окружении, отсюда качество данного окружения является значимой психологической характеристикой.

В философском смысле личность — это способность человека выступать автономным носителем очеловеченного опыта и исторически выработанных человеком форм поведения и деятельности. В конкретном случае речь идет не об опыте всего человечества. Каждый отдельный человек осваивает лишь небольшую часть его, с которой он соприкасается в процессе своего развития, а одной из значимых социальных сред выступает образовательная среда, так как на протяжении длительного отрезка своей жизни человек является субъектом учебно-воспитательного процесса, участвуя в обязательном процессе социализации.

Развивающей эффект образовательной среды будет иметь место в том случае, когда включенность в непосредственное и опосредованное общение будет способствовать становлению внутриличностного общения, развитию зрелой личности, способной к самостоятельному выбору. Такой эффект не только высвобождает личность от жесткого влияния социальной среды, делает ее независимой, но и создает предпосылки преобразующего воздействия на окружающий мир, т. е. обогащение личностью социальной среды, влияние на существующие стандарты и нормы поведения.

Предложенная нами схема развития общения в образовательной среде является своеобразным психологическим планом разработки конкретных технологий по созданию психологической безопасности образовательной среды. В то же время, развивая внутриличностное общение, она позволяет создавать внутреннюю независимость от среды, т. е. обеспечивает активность субъекта как приоритетное начало.

Работа в направлении создания психологической безопасности образовательной среды должна основываться на гуманистически ориентированных технологиях и нормах личностного развития. В основе таких технологий лежит качество процесса взаимодействия, что приводит к снижению нервно-психического напряжения, повышает способность к саморегуляции, единству «Я», т. е. способствует повышению психического здоровья. Качество процесса взаимодействия обеспечивается:

- диалогическим общением, в основе которого лежит «диалог личностей» (М. Бахтин), главным атрибутом которого является отношение равноправия собеседников и взаимное личностное признание;

- сотрудничеством как партнерским отношением двух равных субъектов, исключающим манипуляцию и авторитаризм, подразумевающим взаимное развитие участников;
- отказом от психологического насилия.

Проведенный анализ позволяет предложить технологическую модель психологической безопасности образовательной среды (рис. 4).

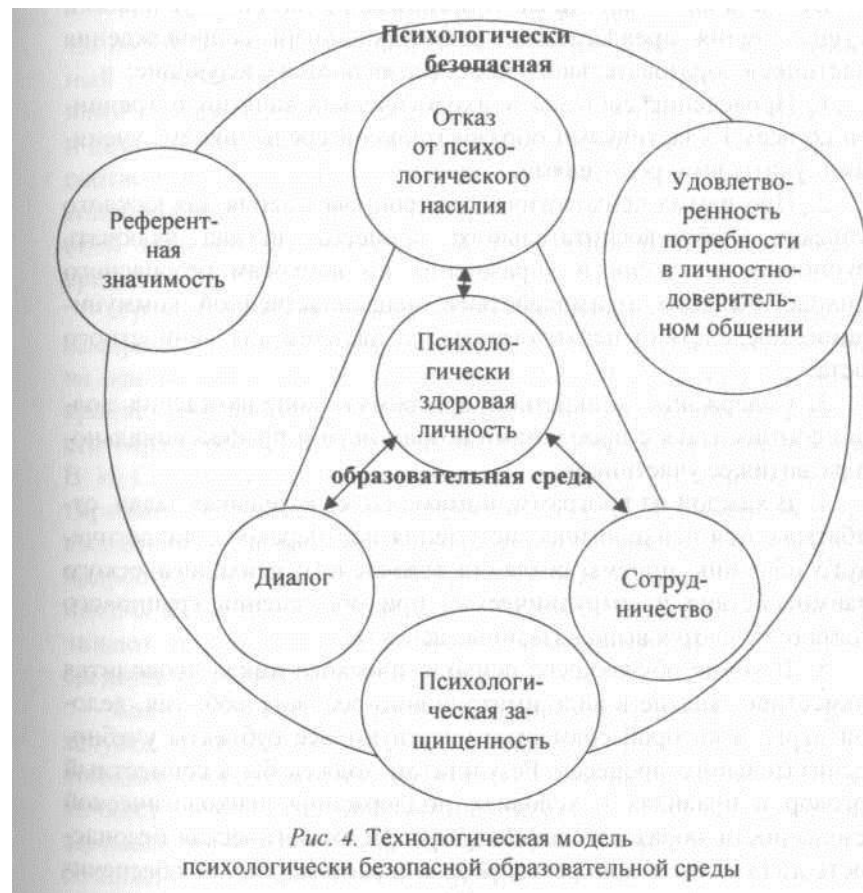


Рис. 4. Технологическая модель психологически безопасной образовательной среды

Исходя из предложенной нами модели, психологически безопасная образовательная среда, имеющая референтную значимость, удовлетворяющая основные потребности в личностно-доверительном общении, обеспечивающая психологическую за-



щищенность включенных в нее субъектов, создается через психологические технологии, построенные на диалогических основаниях, обучение сотрудничеству и отказ от психологического насилия во взаимодействии. Результатом их основания является психологически здоровая личность. Человек может быть психически здоровым только в определенных условиях. Таким условием является безопасная образовательная среда.

Основными методически-организационными условиями осуществления предлагаемых психотехнологий сопровождения участников образовательного процесса являются следующие:

1. Проведение системы психологических занятий и тренингов со всеми участниками образовательной среды школы: учениками, учителями, родителями.

2. Программа психологического сопровождения для каждого субъекта учебно-воспитательного процесса должна включать групповые дискуссии и упражнения по вопросам безопасного психологического взаимодействия, ненасильственной коммуникации, последствий психологического насилия для личностного роста.

3. Содержание конкретной программы сопровождения должно соотноситься с проблемами возрастного и профессионального развития ее участников.

4. В каждой из программ, помимо содержательных задач, отрабатываются психологические умения партнерского, диалогического общения, приемы создания безопасного психологического взаимодействия и сотрудничества, при обсуждении группового опыта отмечаются вышеназванные аспекты.

5. В конце обучающего психологического цикла проводится совместное занятие в виде имитационно-ролевого события, деловой игры, в которой совместно участвуют все субъекты учебно-воспитательного процесса. Результатом должен быть совместный договор о правилах и условиях поддержания психологической безопасности образовательной среды. Психологическая безопасность должна быть конкретизирована в системе мер, ее обеспечивающих, и профилактике угроз, ее нарушающих.

6. Программа сопровождения по созданию и поддержке безопасной образовательной среды школы осуществляется на протяжении всего учебного года.

Изложенные аспекты моделирования психологической безопасности образовательной среды, принципы и организационные основы создания психотехнологий работы по ее сопровождению позволяют специалистам осуществить подбор психологических приемов и упражнений в соответствии с конкретными психологическими параметрами образовательной среды, полученными в ходе ее диагностики и мониторинга.

Рассмотрим общий структурный план психологической работы по созданию безопасной образовательной среды, предложенный в формирующем эксперименте по апробации разработанной нами программы сопровождения (табл. 4). Конкретные сценарии и комплексы психологических техник и приемов описаны нами в соответствующих публикациях (Баева, 1997, 2002). Вся работа по сопровождению строилась исходя из структурной и технологической моделей психологической безопасности образовательной среды.

Тренинговая программа, структурированная вокруг проблем саморазвития, адресована школьникам 5-6 классов и разработана на основе пособия Г. А. Цукерман (1994). Идеи автора оказались крайне созвучны задачам создания психологической безопасности образовательной среды школы, они опираются на положения В. И. Слободчикова о периодизации развития как основы проектирования образовательного пространства. Г. А. Цукерман основывается на том, что «на границе детства и отрочества — в пред-подростковом возрасте (10-12 лет) школьникам необходимо помочь в том трудном деле, которым они полубессознательно начинают заниматься: в постановке задач саморазвития и поиске средства их решения» (1994, с. 18).

Таким образом, опасно в этот период не получить помощи в запуске процесса саморазвития, не найти в «среде обитания» тех возможностей, опираясь на которые можно заложить основы личностно-эмоциональной защищенности, т. е. психического здоровья, не приобрести психологические умения самопомощи и безопасного взаимодействия с другими.

Первичная оценка эффективности данной психологической программы была осуществлена в ходе реализации проекта «Обновление гуманитарного образования в России: апробация учебников и учебных материалов», осуществленного международным фондом «Культурная инициатива» в 1994-1996 годах. В рамках

данного проекта под нашим руководством проводилось занятие с психологами-экспериментаторами. Диагностика, осуществленная до и после реализации программы, показала ее эффективность и соответствие заявленным целям и задачам (Баева, 1995 а, б).

Тренинговая программа, основанная на помощи в самоопределении, предназначена для старшеклассников 14-17 лет. Некоторые ее блоки полезны для студентов младших курсов.

Важнейшим выбором, осуществляемым человеком, оканчивающим школу, является выбор и планирование взрослого жизненного пути. Один из существеннейших психологических результатов деятельности школы — это готовность к личностному самоопределению ее выпускников. Психологически безопасная образовательная среда является одним из условий осознанного выбора, насыщения ее ресурсом психологической помощи в личностном и профессиональном самоопределении, решает задачу защищенности, поддержки развития, выработки жизненно важных умений.

Психологической опасностью здесь может выступать несформированность образа профессионального будущего, размытость представлений о перспективах предстоящего будущего пути. Ценностное отношение человека к личной жизни и профессии порождает ясную картину будущей биографии, насыщенную событиями и масштабными замыслами. Под стратегией жизни следует понимать способность самостоятельно строить жизненный путь, осознанно его корректировать в соответствии с перспективными направлениями развития. Построение стратегического плана жизни; целенаправленная работа по формированию долговременных, содержательных и социально значимых жизненных ориентации; создание сквозных причинно-целевых связей между прошлым, настоящим и будущим; наличие четкой и осознанной жизненной перспективы дают человеку стимулы к творчеству, рождают оптимистическое мироощущение. Как следствие данного состояния происходит снижение эмоционального напряжения, гармонизируется самоотношение, проясняются смысло-жизненные ориентации, т. е. улучшаются показатели психического здоровья.

В качестве психотехнологии работы со старшеклассниками мы предлагаем семинар-тренинг «Планирование жизненного пути и карьеры».

Таблица 4

Краткий тематический план психологической работы по сопровождению психологической безопасности образовательной среды

Психотехнологии	Участники учебно-воспитательного процесса		Педагоги	Родители
	Ученики			
	младшие подростки	старшие подростки		
Тренинги, мини-семинары, групповые дискуссии	Тренинг психологической безопасности (проблемы саморазвития)	Тренинг психологической безопасности (проблема самоопределения) Семинар-тренинг «Планирование жизненного пути и карьеры»	Тренинг психологической безопасности для учителей (проблема ненасильственного взаимодействия) Семинары-тренинги: 1. Техники слушания и высказывания. 2. Техники сотрудничества с учетом индивидуальных особенностей учащихся (психологическая безопасность во взаимодействии). 3. Техники разрешения конфликтных ситуаций. 4. Техники психологической безопасности в педагогическом общении	Дискуссионный клуб-лекторий. Тематика встреч: 1. Психологическое насилие и психологическая безопасность. 2. Взрослые и дети: безопасное взаимодействие в семье. 3. Как эффективно общаться с детьми разных возрастов. И др.
Деловая игра «Психологическая безопасность образовательной среды: сотрудничество, диалог»				

Самоопределение часто понимается как выбор профессии, но помощь в выборе, без сомнения, должна быть связана с личностью в целом.

Выбор профессии, работы будет влиять на стиль жизни, на выбор друзей, особенности отношений в семье, на возможные периоды безработицы, т. е. на огромное число социальных связей и в целом на «Я-концепцию» как результирующую жизненного пути.

Профессиональная карьера — это процесс сложной личностной активности, удовлетворенности и неудовлетворения. В этом смысле карьера есть у каждого, поэтому очень важно познакомиться старшеклассников с общими схемами развития карьеры.

Каждому человеку, имеющему опыт профессиональной работы, известно, что большинство мест работы создают определенные ограничения для общего личностного развития. Психологически важно шире посмотреть на выбор профессионального пути. Помощь в его выборе означает развитие всех сторон человеческой личности — ощущений, чувств, мыслей, поступков, а также обучает важным социальным умениям (как ставить цель и принимать решение), показывает средства объединения, активизирует собственные возможности, развивает уверенность в себе через принятие (понимание) собственной индивидуальности (уникальности).

Цель программы — расширить возможности помощи учащимся в осознании альтернатив выбора, а также профессионального, карьерного развития, помочь им в принятии решения — какая работа им подходит и где они хотели бы сосредоточить свою личностную активность.

Если кратко, то программа должна помогать планировать и организовывать свою жизнь, планировать не просто профессиональный путь, но и собственное личностное развитие:

- развитие уверенности в себе;
- умение делать выбор в собственном личностном пространстве;
- умение планировать риск, так как любое решение содержит риск, главное — уметь его оценить, а не избегать.

Предлагаемые занятия имеют пять целей-задач:

1. Помочь ученику узнать себя.
2. Научить его определять, насколько он удовлетворен собой и своим образом жизни.

3. Помочь расширить диапазон своих возможностей.
4. Научить видеть то, как он тратит свое время в настоящем.
5. Дать возможность ставить самостоятельные цели и оценивать свои действия с точки зрения соответствия своим желаниям.

Данная психотехнология была апробирована в пилотажном исследовании с целью определения ее эффективности. Доказано следующее:

- тренинговая технология «Планирование жизненного пути и карьеры» способствует осознанию альтернатив выбора жизненного пути, умению организовывать свое время в настоящем и в постановке ближних, средних и дальних целей. Значимые различия были обнаружены по следующим субшкалам теста «Смысло-жизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев): «цели в жизни» ( $p < 0,01$ ); «осмысленность жизни» ( $p < 0,001$ ); «процесс» ( $p < 0,05$ ); «жизненный контроль» ( $p < 0,01$ ). После проведения тренинга произошло серьезное увеличение показателей нацеленности в будущее:

- сформированные представления о событиях будущего привели к формированию будущей временной перспективы (постановка целей и способов их достижения);

- при низком уровне эмоциональной напряженности старшеклассники демонстрируют уверенное поведение, активность при поиске своей будущей профессии. У юношей и девушек после проведения программы уровень эмоциональной напряженности значительно снизился ( $p < 0,01$ );

- представления о выборе будущей профессии у большинства старшеклассников изменились.

Система работы с учителем в нашей программе носит многоуровневый характер и разработана в целом для повышения психологической компетентности учителей. Главная идея, положенная в основу ее разработки, заключается в понимании гуманизации образования как конструктивного самоизменения людей, как психологизации образовательного пространства, гармонизации личности всех участников учебно-воспитательного процесса, осознания значимости психологической безопасности во взаимодействии людей. Как и в большинстве моделей профессионального развития учителя, движущей силой является процесс саморазвития, понимаемого как внутренняя активность учителя по качественному преобразованию себя самого, самоизменению.

Л. К. Маркова отмечает, что специфическими трудностями учителя являются «проблемы понимания и взаимодействия не просто с другим человеком, а с развивающимся человеком, а также необходимость перестраивания типа педагогического мышления в условиях быстрых социальных изменений» (1993, с. 81). Это также учитывалось в программе психологического сопровождения с акцентом на умение создавать психологическую безопасность во взаимодействии и осознавать значимость качества образовательной среды для развития и самочувствия ее участников. Задачи программы:

- децентрация позиции учителя;
- осознание деструктивной роли психологического насилия во взаимодействии людей;
- расширение навыков диалогического общения;
- повышение степени осознанности собственного поведения, выработка эффективных моделей поведения;
- овладение эффективными педагогическими технологиями с использованием психологической составляющей учебно-воспитательного процесса с целью снижения всех форм психологического насилия;
- активизация процессов самопознания, важности самоизменения;
- осмысление теоретических основ современных психолого-педагогических исследований категории психологической безопасности с целью их использования в практической работе.

Целью технологий создания психологической безопасности является усвоение участниками базовых навыков диалогического взаимодействия, конструктивного сотрудничества, систематическое применение которых позволяет педагогам более полно и свободно выражать себя в общении с учащимися и решать многие психологические проблемы как учеников, так и учителей, усвоить теорию и практику психологически безопасного взаимодействия, свободного от психологического насилия.

Конкретные психотехники, используемые в практике работы, выбирались из гуманистически ориентированной психотерапии и приемов активного социально-психологического обучения (Ассаджиоли, 1994; Данилова, 1994; Скотт, 1991 и др.) и организационно-методически оформлялись в виде рабочих тетрадей, выдаваемых каждому педагогу.

Комплексная программа работы с педагогом была оценена с точки зрения ее эффективности в рамках проекта «Переподготовка учителей-гуманитариев», осуществленного под эгидой Института «Открытое общество» в 1996-1998 годах (Розанова, 1998). Социальный смысл и назначение проекта заключались в создании в рамках проектного сообщества реального гуманитарного пространства и в обеспечении эффекта его «проживания» учителями — участниками проекта. Уважение прав личности каждого участника общения, создание условий для раскрытия творческого личностного потенциала являлись исходной основой сообщества, которое складывается в школе как модель будущих социальных отношений. Проект «Переподготовка учителей-гуманитариев» осуществлялся в девяти регионах России. Психолого-педагогический блок, состоящий из описанных выше психотехнологий, был разработан нами и реализован на Санкт-Петербургской площадке. Цель данного блока в содержании проекта состояла в подготовке педагога как профессионала, владеющего навыками диалогического, личностно-ориентированного (безопасного) общения, актуализации и осознания своей позиции в гуманистической парадигме образовательного процесса. Участниками проекта были более 300 педагогов петербургских школ.

Диагностика эффективности осуществлялась в ходе работы каждой сессии, где основными методами являлись беседа, полустандартизированное интервью, а также анализ материалов рефлексивной оценки всего учебного дня каждой сессии участниками проекта.

На заключительном этапе занятий был проведен анкетный опрос, цель которого — выявление общей результативности психологической подготовки учителя. Для реализации данной цели разработана специальная анкета, данные которой обрабатывались качественно-количественным способом с использованием элементов контент-анализа и группировки выделенных признаков. Первый вопрос анкеты был построен по методу биполярного измерения, широко распространенного в социально-психологических исследованиях. Балльная оценка испытуемых была переведена в трехуровневую шкалу, где оценка в интервале от 10 до 8 баллов определялась как высокий уровень; в интервале от 7 до 5 баллов — как средний; в интервале от 4 до 1 балла — как низкий. Таким образом, высокий уровень оценки является показателем степени приближения групповой оценки к позитивному полюсу критерия, а низкий — к негативному (см. табл. 5).

Таблица 5

Уровень оценки обучения по психологии в проекте  
«Переподготовка учителей-гуманитариев», в %

Критерий по биполярной шкале	Уровень оценки		
	высокий	средний	низкий
Приятное — неприятное	75	19	6
Профессионально значимое — профессионально незначимое	73	25	2
Эмоционально комфортное — эмоционально дискомфортное	75	19	6
Конструктивное развитие личности — деструктивное развитие личности	74	23	3
Легкое — трудное	42	50	8
Эффективное — неэффективное	53	42	5
Информативное — неинформативное	75	25	0

Анализ таблицы 5 позволяет говорить о явном преобладании высокого уровня оценки обучения по психологии по всем выделенным параметрам. Отдельно необходимо прокомментировать критерий «легкое — трудное». Преобладание среднего уровня и общее тяготение к полюсу «трудное» мы расцениваем как показатель успешности программы, так как преобладание оценки «легкое» свидетельствовало бы в большей степени о «развлекательности», приеме заигрывания с аудиторией и не соответствовало бы целям и задачам психологической подготовки. В то же время тяготение к полюсу «трудное» также снижало бы эффективность профессионального роста и личностного развития посредством психологического обучения.

Наибольшую оценку по степени приближения к позитивному полюсу получили критерии: приятное обучение (75%), информативное (75%), эмоционально комфортное (75%), конструктивное для развития личности (75%). 73% участников оценили обучение по психологии как высоко значимое для профессиональной деятельности. Данные таблицы 5 позволяют говорить об эффективности системы психологической подготовки и ее соответствии профессиональным и личностным потребностям аудитории учителей.

Результаты по другим вопросам анкеты мы приводим в виде рейтинга высказываний участников, структурированных по смысловым параметрам с использованием некоторых приемов контент-анализа (табл. 6).

Таблица 6

СОДЕРЖАНИЕ ВЫСКАЗЫВАНИЙ	РЕЙТИНГ
Комфортность и легкость общения с психологами, как на аудиторных занятиях, так и вне аудитории. Осознание необходимости психологической поддержки в период ломки стереотипов	1
Открытие возможностей практической психологии для учителя и человека. Осознание деструктивности психологического насилия	2
Общение в группе, степень открытости и готовность к контакту. Работа в форме конструктивного диалога. Психологическая защищенность	3
Процесс самопознания, открытие новых личностных возможностей, повышение творческого потенциала, приобретение уверенности в себе	4

Анализ высказываний позволяет отметить значимость психологической поддержки в период инновационных изменений в системе обучения, когда происходит изменение системы профессиональных ценностей и ломка поведенческих стереотипов. Также можно говорить об эффективности передачи новых знаний и образцов поведения средствами современных психологических технологий: активное социально-психологическое обучение (тренинги), групповая работа, деловые игры и т. п. Именно они высоко оценены участниками, как способствующие продуктивной работе.

Анализ ответов о профессиональной и личностной полезности психологической подготовки позволяет, прежде всего, говорить о значительной содержательной близости профессионального и личностного компонентов в деятельности учителя и о присутствии внутри каждого из них трех компонентов — когнитивного, эмоционального и поведенческого. Приведенные высказывания и их рейтинг могут свидетельствовать о реализованности основных целей, поставленных в программе по психологической переподготовке. Так, одно из первых мест в рейтинге занимают высказывания, подтверждающие децентрацию позиции учителя, расширение навыков диалогического общения, активизацию процессов самопознания, выработку эффективных моделей поведения и т. п.

Система занятий-тренингов для учителей по программе сопровождения психологической безопасности образовательной

среды должна быть реализована в течение учебного года. Возможно распределение занятий по месяцам, наиболее эффективна форма «погружения» — интенсивные, ежедневные занятия в каникулярное время, с организацией поддержки в виде кратковременных семинаров в период занятий на протяжении учебной четверти.

Проведение объединяющего психологического мероприятия является обязательным условием осуществления комплексного сопровождения участников образовательной среды школы с целью обеспечения психологической безопасности их взаимодействия, защиты от психологического насилия. Форма такого мероприятия может варьироваться от совета-консилиума, деловой игры до имитационно-ролевого события и определяться конкретными возможностями и частными задачами службы сопровождения образовательного учреждения. Неизменным условием является участие всех субъектов учебно-воспитательного процесса — учителей, учеников, родителей.

Ниже приводим схему, алгоритм и основные ориентировочные основы, выдаваемые участникам деловой игры, предлагаемой нами как возможное обобщение практической работы по созданию психологической безопасности образовательной среды школы.

**Деловая игра**  
**«Психологическая безопасность образовательной среды:**  
**сотрудничество, диалог»**  
*(программа и алгоритм)*

Цели:

- 1) обобщение представлений о психологической безопасности образовательной среды;
- 2) интеграция результатов психологического сопровождения;
- 3) практическое внедрение психологического анализа в систему образовательного пространства;
- 4) осмысление психических феноменов в реальной педагогической практике;
- 5) использование механизмов конструктивного диалога и сотрудничества в межличностном общении и профессиональной деятельности, приемов создания психологической безопасности;
- 6) совместный анализ приемов защиты от всех форм психологического насилия.

Содержание: актуальность проблемы современной социокультурной и образовательной среды; осмысление понятия психического здоровья; насилие как антипод гуманизации: формы проявления насилия и их последствий для развития личности учителя, ученика, родителя; психология ненасилия; приемы защиты и разработка механизмов, обеспечивающих психическое здоровье в условиях современной школы; выработка основ культуры безопасных отношений; определение понятия «психологическая безопасность образовательной среды»; разработка «Кодекса безопасного взаимодействия».

***Технологии, используемые в процессе проведения деловой игры:***

- групповая дискуссия;
- мозговой штурм;
- технология «Кластеры»;
- экспертная оценка;
- работа в микрогруппах;
- работа в режиме редакционной коллегии;
- итоговая конференция.

***Алгоритм проведения игры***

Работа ведется в трех группах под руководством психолога. Состав групп: ученики, учителя, родители.

Ведущий осуществляет инструктаж и организацию работы на каждом этапе путем выдачи дидактического материала и ориентировочных основ.

Работа завершается проведением итоговой конференции всех участников деловой игры (см. рис. 5).

***Алгоритм работы группы***

1. Вводное слово ведущего. Актуальность и практическая значимость проблемы. Задачи и цели. Организационные условия работы.
2. Индивидуальная работа участников по технологии «Кластеров».
3. Работа в микрогруппах по созданию сводного «Кластера».

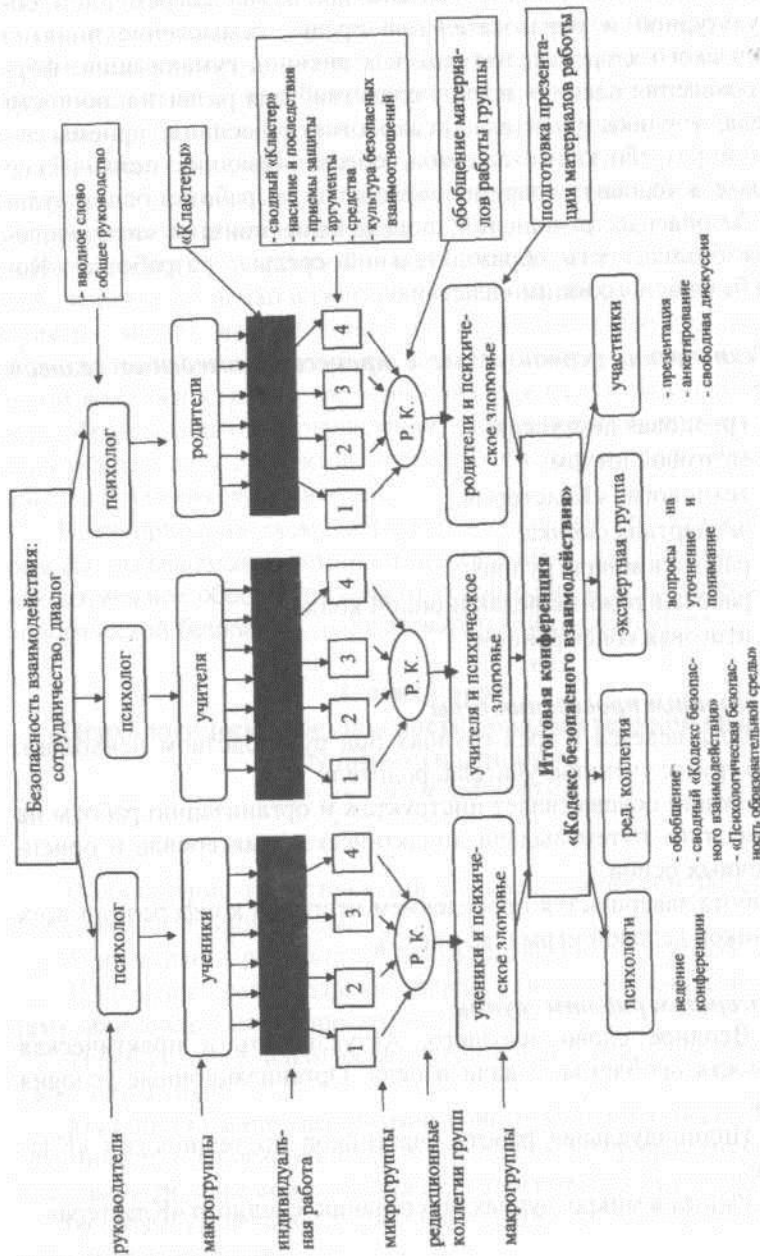


Рис. 5. Деловая игра (схема-модель)

4. Формирование редакционной коллегии из участников микрогруппы. (Далее после каждого этапа игры участники микрогруппы передают материалы членам редакционной коллегии с целью обобщения и подготовки сводной документации.)

5. Работа в микрогруппах по проблеме «насилие»: формы, характеристики, основные признаки.

6. Продолжение работы в микрогруппах:

а) выработка аргументов «за» и «против» насилия в школе;

б) выявление механизмов и средств, обеспечивающих защиту от психологического насилия, поддержание психического здоровья.

7. Продолжение работы в микрогруппах по схеме «Культура безопасных взаимоотношений взрослого и ребенка». Выдача ориентировочной основы «О диалоге».

8. Оглашение результатов работы редакционной коллегии.

9. Общая дискуссия всех участников группы с целью подготовки итогового сообщения по результатам работы. Выбор докладчиков, группы экспертов и формы презентации материалов работы группы на итоговой конференции.

#### Проведение итоговой конференции

1. Презентация материалов по итогам работы каждой группы.

2. Экспертная оценка выступления (вопросы на уточнение и понимание).

3. Обобщение материалов групп редакционной коллегии по схеме «Кодекс безопасного взаимодействия».

4. Разработка и принятие сводного «Кодекса безопасного взаимодействия»; выработка понятия «психологическая безопасность образовательной среды».

5. Свободная дискуссия участников конференции.

Предлагаемые психологические технологии, основанные на идеологии сопровождения, оснащают новое направление в деятельности педагогов-психологов по созданию специальных психолого-педагогических условий и возможностей образовательной среды, гарантирующих ее психологическую безопасность. Одним из гарантов психологической безопасности образовательной среды должна выступать служба практической психологии в системе образования путем реализации системы мер, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности, мобилизации психологических ресурсов образова-

тельной среды. Большинство моделей службы практической психологии в образовании в качестве цели своей деятельности рассматривают психическое (психологическое) здоровье детей. Исследованию данной категории посвящен следующий параграф нашей работы.

### *2.3. Психологическая безопасность образовательной среды и психическое здоровье ее участников*

Результат взаимодействия человека с окружающей средой в философско-психологическом смысле связывается с проблемой самоактуализации личности, ее психического здоровья и счастья (М. Мамардашвили, А. Маслоу, В. Франкл, Э. Фромм и др.).

Согласно психологическому словарю, психическое здоровье — это состояние душевного благополучия как следствие отсутствия болезненных психических проявлений и адекватного приспособления к актуальным условиям жизни. При более дифференцированном подходе отмечаются такие уточняющие признаки этого понятия, как соответствие субъективных образов объективной реальности, адекватный возрасту уровень зрелости эмоционально-волевой сферы, познавательной сферы личности, способность к самокоррекции поведения. Другими словами, психическое здоровье — это состояние человека, которое является следствием баланса или гармоничности внешней формы и внутреннего содержания. Психическое здоровье человека как системная характеристика человека в целом есть характеристика его взаимосвязей, прежде всего социальных.

Академик В. М. Бехтерев, выступая в 1905 году в Киеве на втором съезде отечественных психиатров, перечислил условия, обеспечивающие развитие и здоровье личности. Отметим два из них.

- Основы будущей личности связаны, прежде всего, с правильным и рациональным воспитанием ребенка. Правильно поставленное воспитание играет огромную роль не только в развитии характера, но и в укреплении физического и психического здоровья.

- Личность — существо социальное. Всегда и везде она является продуктом биосоциальных условий и обязательна своим происхождением, с одной стороны, биологическому наследству, полученному от предков, а с другой стороны — социальным условиям окружающей среды. Без социальной среды нет и не может быть личности. Правильное развитие и социальное здоровье личности являются основой государственного благосостояния страны. Неудовлетворительные условия общественной жизни подтачивают душевное здоровье личности.

Связь психического здоровья человека с окружающей и, прежде всего, социальной средой не оспаривается исследователями. «Здоровье — это состояние равновесия (баланс) между адаптационными возможностями (потенциалом здоровья) организма и постоянно меняющимися условиями среды» (Лакосина, Ушаков, 1976, с. 24).

Термин «психическое здоровье» стал актуальным в связи с докладом Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в 1979 году на тему «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей». Эксперты ВОЗ пытались привлечь внимание мировой общественности к охране детства и необходимости обеспечения условий, предотвращающих отклонения от нормы; особенно подчеркивалось единство психического, соматического, физического и социального здоровья и их взаимовлияние. В материалах ВОЗ большое внимание уделялось семейному и школьному воспитанию, которое способно существенно повлиять на психосоциальное развитие детей.

Можно предположить, что болезни, в первую очередь психические, во многом социальны, так как в их основе лежит дисгармоничный образ жизни. Усложнение социальной среды, межличностных отношений, информационный прессинг ведут к тому, что психологические перегрузки превращаются в повседневную реальность. Но в то же время можно констатировать, что человек стал обладать большей потенциальной свободой в реализации своих личностных установок и своей жизни в целом. Осознавая свою неповторимость, человек может использовать свои индивидуальные особенности как преимущество в приспособлении к миру. Вместе с тем возможность свободы выбора нередко несет в себе дополнительные сложности для него — конфликты с окружающими и самим собой. Налицо нарастание дисбаланса между внутренними потенциями человека и внешними условиями их



реализации. Психическое здоровье человека стало зависеть от его возможности адаптироваться к особенностям своего поведения и к содержанию собственной психики; через осознание своего отношения к самому себе человек способен к самооценке своих поступков, мыслей, чувств. С. Л. Рубинштейн описывает два основных способа существования людей и соответственно два разных отношения людей к жизни. Первый способ — это жизнь, «не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек». В этом случае всякое отношение человека есть «отношение к отдельным явлениям», но не к жизни в целом, т. е. человек не может занять мысленно позицию для рефлексии над собственной жизнью. Второй способ существования связан с проявлением рефлексии. «Рефлексия как бы приостанавливает поток жизни и позволяет человеку мысленно встать за пределы самого себя» (Рубинштейн, 1973, с. 117). Оба эти типа могут быть вполне адаптивны, гармоничны в проявлениях психического здоровья. Но по-разному — на разных уровнях. Первый тип адаптивен до тех пор, пока он жестко вписан в систему. При отсутствии внешних сдерживающих и оптимизирующих поведение условий возможны нарушения в сфере психического здоровья. Второй тип не зависит в такой мере от внешних воздействий и поэтому более гармоничен.

В проблеме психического здоровья вопрос о критериях его оценки является ключевым.

Познакомимся со взглядами ряда авторов на оценку психического здоровья. По мнению А. Ф. Лазурского (1924), один из признаков здоровой личности предполагает умение человека регулировать свои поступки и поведение в границах социальных норм. В качестве одного из важнейших признаков здоровья личности А. А. Меграбян (1978) называет способность к саморегуляции, которая определяется как сознательное воздействие человека на присущие ему психические явления (процессы, состояния, свойства), выполняемую им деятельность, собственное поведение с целью поддержания (сохранения) или изменения характера их протекания. Управлять собой — это прежде всего уметь самому формировать мотивы собственного поведения, ставить перед собой конкретные цели. Адаптация ребенка к внешней среде идет через развитие регуляторных возможностей его психики. Одна из главных задач воспитания заключается в том, чтобы научить ребенка управлять собой, а не быть управляемым другими. Стрем-

ление к самостоятельности, желание руководствоваться собственными возможностями в управлении своей жизнью особенно усиливаются в подростковом и юношеском возрасте. Известные русские психиатры В. Х. Кандинский и С. С. Корсаков определяющую роль в обеспечении здоровой психики отводят особенностям взаимосвязи и взаимодействия личности с внешним миром. Уверенность в себе, самоуважение, адекватная самооценка, умение управлять своей психикой могут защитить человека от бытовых и профессиональных стрессов. Только люди со здоровой психикой чувствуют себя активными участниками социума.

Современные западные психологи считают, что самоуважение и степень выраженности тревожности являются одними из самых информативных показателей психического здоровья. В рамках гуманистической психологии предлагаются следующие критерии психического здоровья: отношение к «Я», самоактуализация личности, целостность личности, адекватность восприятия реальности. Одним из критериев психического здоровья, часто применяемых в психотерапии, является сопоставление образа реального «Я» с образом идеального «Я», т. е. с представлением о том, каким человек хотел бы быть. Высокую степень совпадения реального «Я» с идеальным принято считать хорошим показателем психического здоровья (Берне, 1986).

Душевное здоровье западными психологами определяется как вовлеченность в общение, в социальное взаимодействие. А. Эллис включает в критерии психического здоровья интерес к самому себе, общественный интерес, самоконтроль, принятие самого себя, ответственность за свои эмоциональные нарушения (цит. по: Гулина, 1993).

А. Маслоу (1997) полагает, что к основным потребностям здорового человека относятся<sup>1</sup>: потребность в безопасности, потребность в уважении, потребность в самоактуализации. По его мнению, именно «здоровые» делают свою цивилизацию более здоровой; улучшение здоровья человека — это способ создания лучшего мира. А. Маслоу полагает, что здоровый человек — это, прежде всего, человек счастливый, живущий в гармонии с самим собой, не ощущающий внутреннего разлада, защищающийся, но первым не нападающий ни на кого. Он подчеркивает зависимость психического здоровья от влияния высших условий, полагая здоровым того, чья внутренняя природа не деформирована «патогенными влияниями»

В отечественной психологии одна из наиболее интересных попыток описать критерии нормального развития личности принадлежит Б. С. Братусю. С его точки зрения, условиями и одновременно критериями этого развития являются:

1) отношение к другому человеку как к самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода «человек»;

2) способность к децентрации, самоотдаче как способу реализации этого отношения;

3) творческий характер жизнедеятельности;

4) потребность в позитивной свободе;

5) способность к свободному волепроявлению;

6) возможность самопроектирования будущего;

7) вера в осуществимость намеченного;

8) внутренняя ответственность перед собой, другими, прошлым и будущими поколениями;

9) стремление к обретению смысла своей жизни (Братусь, 1980, с. 50).

Вопрос состоит в том, что именно считать признаками психического здоровья, в чем проявляется здоровье, полноценное развитие личности (личностный рост). На него авторы отвечают по-разному.

Исходя из концепции личностного роста К. Роджерса (1994), главный психологический смысл его — освобождение, обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация. Взаимодействие личности с собственным внутренним миром не менее (а во многих отношениях более) значимо, нежели с миром внешним. Правоммерно говорить лишь о самом общем законе личностного роста, который можно сформулировать так: если есть необходимые условия, то в человеке актуализируется процесс саморазвития, естественным следствием которого будут изменения в направлении его личностной зрелости. Именно эти изменения — их содержание, направленность, динамика — свидетельствуют о процессе личностного роста и могут выступать в качестве его критериев. Эти изменения затрагивают взаимоотношения личности как с внутренним, так и с внешним миром.

Однако, для того чтобы включились внутренние механизмы личностного роста, необходимы определенные условия. На начальных этапах развития ведущее место среди этих условий занимают условия социальные, прежде всего межличностные, качество которых во многом решает направление развития

человека. В нашем подходе интегральным качеством образовательной среды выступает ее психологическая безопасность. Можно полагать, что ее уровень будет влиять на психическое здоровье участников учебно-воспитательного процесса.

С. Л. Братченко (1999 а), анализируя проблему личностного здоровья, в качестве интраперсональных критериев личностного роста выделяет следующие:

- принятие себя;
- открытость внутреннему опыту переживаний;
- понимание себя;
- ответственная свобода;
- целостность;
- динамичность.

К интерперсональным критериям автор относит:

- принятие других;
- понимание других;
- социализированное^;
- творческая адаптивность.

Психическое здоровье продуктивно оценивать через наличие конкретных составляющих, а не отсутствие психических отклонений.

Сотрудники Психологического института РАО Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина, Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан долгое время разрабатывали проблемы детской практической психологии в контексте психологической службы образования. Основной целью этой службы они считали максимальное содействие психическому и личностному развитию детей и школьников, обеспечивающему сформированность психологической готовности к самоопределению в самостоятельной, взрослой жизни. Однако чем больший опыт практической работы с детьми разного возраста они накапливали, тем становилось очевиднее, что эта формулировка недостаточно конкретна и не наполнена психологическим содержанием. Для понимания содержательной сути психологической службы образования ими был введен новый термин — «психологическое здоровье».

Если психическое здоровье имеет отношение, прежде всего, к отдельным психическим процессам и механизмам, то психологическое здоровье относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект психического

здоровья в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов.

По мнению И. В. Дубровиной (2000), «психологический аспект психического здоровья как раз и предполагает внимание к внутреннему миру ребенка: к его уверенности или неуверенности в себе, в своих силах, пониманию им своих собственных способностей, интересов; его отношению к людям, окружающему миру, происходящим общественным событиям, к жизни как таковой и пр.». Нам представляется, что в задачу психологической службы образования должна входить и забота о психическом здоровье учителя, так как именно взаимодействие участников образовательного процесса создает ту среду, где может вырасти психологически здоровая личность.

Л. В. Тарабакина вводит понятие «эмоциональное здоровье» школьника, которое рассматривает как важнейшую составляющую психологического здоровья человека. Эмоциональное здоровье, по ее мнению, «как обобщенное и интегративное переживание личности приобретает характер особой деятельности, а ее компоненты соотносятся с различными составляющими сознание, личность» (2000, с. 38). Суть эмоционального здоровья в том, что оно «обеспечивает единство проходящего и непрерывного на основе функционирования, уровней — ситуативно-ориентировочного, адаптационно-целевого, личностно-деятельностного; эмоциональное здоровье позволяет сохранять целостное эмоциональное отношение к себе и к миру, преобразовывать отрицательные эмоции и порождать положительно окрашенные переживания» (2000, с. 42).

Такой подход к выделению составляющих психологического здоровья может, по-видимому, привести к появлению и других структурных компонентов, например, интеллектуального, коммуникативного и пр. Признавая перспективность разработки категории «психологическое здоровье», особенно для службы практической психологии в образовании, отметим, что многие вопросы здесь еще предстоит решить: как соотносится психологическое здоровье и норма возрастного развития; где «граница», после которой можно фиксировать «психологическое нездоровье»; что такое «психологическое здоровье» ученика и т. д. Возможно, что ответы на эти вопросы будут даны в новой отрасли человекознания, заявляющей о себе как «психология здоровья» (Авдеев, 2000; Ананьев В. А., 1998 и др.). «Психология здоровья — это нау-

ка о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития» (Ананьев В. А., 1998).

В масштабном исследовании, проведенном в детских садах Самарской области, были изучены основные особенности состояния психологического здоровья детей дошкольного возраста в условиях вариативного образования, представленного разными образовательными программами, реализуемыми в дошкольных образовательных учреждениях. Интегральным показателем психологического здоровья рассматривалось состояние определенных психических функций ребенка: интеллектуальной, личностной, социальной (Клюева, Мышкина, Пахальян, 2001). Авторы, основываясь на полученных данных, утверждают, что образовательная среда детского сада является определяющей в состоянии и динамике психологического здоровья ребенка. Существует описание практико-ориентационных подходов по созданию среды, поддерживающей физическое, психическое и социальное здоровье у детей начальной школы. Так, комфортные условия и сохранение здоровья стали основной идеей «Школы экологии детства», созданной в Ростове-на-Дону, где существует программа психологической поддержки ученика и учителя начальной школы.

Нас же прежде всего интересует взаимосвязь психологической безопасности образовательной среды школы и психического здоровья ее участников.

Справедливым является вывод экспертов Всемирной организации здравоохранения: повышение уровня благосостояния не всегда способствует психосоциальному развитию детей. Должны быть предприняты специальные усилия, чтобы социально-экономические достижения вели к улучшению психосоциального развития и не порождали новые проблемы.

Подводя итоги вышесказанному, можно прийти к выводу, что теоретическим обоснованием большинства концепций психического здоровья является его понимание не негативным образом — как отсутствие дезадаптации, а с точки зрения позитивного его аспекта — как способности к постоянному развитию и обогащению личности. Другими словами, психическое здоровье рассматривается не просто как отсутствие недостатков, а как присутствие ряда достоинств в структуре личности. Наряду с разбросом мнений просматривается определенная повторяемость в выборе ряда критериев. Это можно воспринимать как свидетельство их особой значимости, неслучайности.

Г. С. Никифоров (2002) в качестве классифицирующего признака предлагает распределение критериев здоровья в соответствии с видами проявления психического (процессы, состояния, свойства).

Из психических процессов чаще упоминаются: максимальное приближение субъективных образов к отражаемым объектам действительности (адекватность психического отражения); адекватное восприятие самого себя; способность концентрации внимания на предмете; удержание информации в памяти; способность к логической обработке информации; критичность мышления; креативность (способность к творчеству, умение пользоваться интеллектом); дисциплина ума (управление мыслительным потоком).

В сфере психических состояний в их число обычно включают: эмоциональную устойчивость (самообладание); зрелость чувств соответственно возрасту; совладание с негативными эмоциями (самые разрушительные из них — страх, гнев, жадность, зависть); свободное, естественное проявление чувств и эмоций; способность радоваться; сохранность привычного (оптимального) самочувствия.

Свойства личности — это оптимизм, сосредоточенность (отсутствие суетливости), уравновешенность, нравственность (честность, совестливость и др.), адекватный уровень притязаний, чувство долга, уверенность в себе, необидчивость (умение освободиться от затаенных обид), независимость, непосредственность (естественность), чувство юмора, доброжелательность, самоуважение, адекватная самооценка, самоконтроль, воля, энергичность, активность, целеустремленность (обретение смысла жизни).

Среди критериев психического здоровья личности особое значение придается степени ее интегрированности, гармоничности, консолидированности, уравновешенности, а также таким составляющим ее направленности, как духовность (доброта, справедливость и др.), ориентация на саморазвитие, обогащение своей личности.

Социальное здоровье характеризуют: адекватное восприятие социальной действительности, интерес к окружающему миру, адаптация (равновесие) к физической и общественной среде, направленность на общественно полезное дело, культура потребления, альтруизм, эмпатия, ответственность перед другими, бескорыстие, демократизм в поведении (Никифоров, 2002, с. 63-64).

Мы согласны, что свести все дело в оценке как психического, так и социального здоровья к какому-то одному, универсальному критерию представляется маловероятным. Однако обоснованно сузить исходную критериальную базу, выделив в ней наиболее валидные показатели здоровья, в практическом отношении было бы вполне оправданным. Для целей нашего исследования такими показателями могут выступать характеристики самоактуализации, самоотношения, сбалансированность индивидуально-типологических свойств, направленности личности в общении, уровни эмоционального напряжения, измеряемые у всех участников образовательной среды.

Все показатели психического здоровья теснейшим образом взаимосвязаны со средой. «Содержание понятия психического здоровья не исчерпывается медицинскими и психологическими критериями. В нем всегда отражены общественные и групповые нормы и ценности, регламентирующие духовную жизнь человека. Понятие психического здоровья во многом относительно и подвержено влиянию общей системы отношений и понятий той или иной культуры» (Бурлачук, Коржова, 1998, с. 72).

Именно психологическая безопасность образовательной среды, обеспечивающая микросоциальное окружение, свободное от психологического насилия, определяющая ее референтную значимость, удовлетворяющая основные потребности в личностно-доверительном общении, определяет динамическое равновесие между человеком и социальной средой в сторону повышения психического здоровья личности. Психологическая безопасность образовательной среды отражается в характеристиках защищенности ее субъектов, которая проявляется в показателях психического здоровья.

Потребность в безопасности доминирует в ситуациях напряженных, побуждая человека мобилизовать все силы на борьбу с угрозой, а не на обучение и развитие. Психологическая безопасность, обеспечивающая отсутствие необходимости защищаться, создает условия, способствующие личностному развитию и гармонизации психического здоровья.

Осуществленный анализ позволяет утверждать, что создание психологической безопасности образовательной среды может выступать одной из центральных задач службы сопровождения в школе. Ее реализация возможна через насыщение среды программами и технологиями, обеспечивающими устранение психо-

логического насилия во взаимодействии и адресованными всем участникам учебно-воспитательного процесса.

Технологическая модель для создания психологически безопасной образовательной среды, предложенная нами, обеспечивается обучением диалогическому общению, партнерскому сотрудничеству во взаимодействии, отказу от психологического насилия. Механизмом ее осуществления является развитие внутриличностного общения. Технологии ее создания должны соотноситься с проблемами возрастного и профессионального развития всех участников учебно-воспитательного процесса. Системообразующим направлением в них служит отказ от психологического насилия во взаимодействии. Результатирующим ее итогом является психологически здоровая личность.

Психологически безопасная образовательная среда является условием, способствующим развитию психологически здоровой личности. Обобщение представлений о психическом здоровье дает основание для выделения некоторой совокупности его показателей: отношение к себе, самоактуализация, сбалансированность индивидуально-типологических свойств, состояние эмоциональной и коммуникативной сфер. Анализ взглядов различных авторов на проблему психического здоровья участников образовательного процесса позволяет рассмотреть его в контексте взаимосвязи с условиями образовательной среды, а также утверждать, что психически здоровым человек может быть только при определенном условии. Таким условием является психологически безопасная образовательная среда.

Психологическая безопасность образовательной среды отражается в характеристиках защищенности ее субъектов, которая проявляется в показателях психического здоровья. Повышение уровня психологической безопасности способствует личностному развитию и гармонизации психического здоровья.

Актуальной задачей становится поиск диагностических средств для оценки состояния психологической безопасности образовательной среды как с целью мониторинга, так и с целью определения отправной точки для создания психотехнологий. Описанию подходов к ее решению посвящена следующая глава нашей работы.

## Глава 3

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

### *3.1. Диагностика и экспертиза образовательной среды школы*

Любая профессиональная деятельность нуждается в оценке качества ее результата. Создание системы оценки качества продукции является сегодня показателем высокого уровня развития современного производства, привлекает к нему внимание инвесторов и потребителей продукции. Профессиональная педагогическая деятельность выступает одним из видов труда в социально организованном пространстве и также производит свой «потребительский продукт». Вопрос о качестве этого продукта становится крайне актуальным, особую остроту данный вопрос приобретает в период очередного витка модернизации системы среднего и высшего образования, создания интегральной оценки результата деятельности школы.

В подавляющем большинстве психолого-педагогических исследований в качестве «продукта» деятельности школы рассматриваются ее выпускники. Значимыми являются условия, в которых осуществляется их подготовка.

В последние годы ситуация в школьном образовании изменилась радикально. Школы приобрели значительно большую свободу и самостоятельность, появилось много различных типов школ, возросло число специфических внутренних задач, которые смогла ставить и решать каждая конкретная школа. В настоящее время экспериментирование в сфере среднего образования представлено самыми разнообразными авторскими программами, уровневый содержанием образования, инновационными педагогическими технологиями и формами организации процесса обучения. Таким образом, неопределенность психологической ситуации в школах еще более возросла, а проблема исследования и описания образовательной среды, специфической для конкретной школы, стала практически еще более актуальной.

Концепция эффективной школы и исследовательский инструментарий, разработанные С. Г. Вершловским (1995), основы-

ваются на понимании типа личности выпускника как связующего звена между школой и обществом. В связи с тем, что каждый исторический период предъявляет школе свои требования к «базовому» типу личности выпускника, наиболее общей характеристикой может являться понятие «зрелости» личности, отражающее готовность ко взрослой жизни. Согласно этой точке зрения «зрелость» как готовность ко взрослой жизни включает в себя:

- интеллектуальную зрелость (развитые познавательные интересы, умение найти конструктивное решение познавательной проблемы, критическое мышление и т. д.);
- социальную зрелость (ответственность за происходящее, готовность к сотрудничеству, терпимое отношение к другим);
- личностную зрелость (понимание себя, самостоятельность, самоуважение, стремление реализовать свои инициативы);
- эмоциональную зрелость (сочувствие, интуицию, сопереживание и т. д.).

Поэтому школа эффективна в той мере, в какой она:

- воспитывает личность, способную жить в ситуации быстрых социальных изменений, требующих принятия адекватных самостоятельных решений;
- готовит учащихся к позитивной самореализации в основных сферах жизнедеятельности;
- удовлетворяет запросы социофессиональных групп (родителей) и социокультурной сферы.

В связи с этим автор предлагает анализировать два основных аспекта деятельности школы. Первый связан с изучением взаимодействия школы и социальной среды, включает в себя следующие элементы:

- совокупность ориентации семьи в сфере образования;
- участие родителей в школьной жизни;
- использование социокультурных возможностей среды;
- подготовка к позитивному преобразованию среды.

Второй аспект связан с изучением внутренних ресурсов школы, возможностей для саморазвития, включает в себя инициативу и инновационную деятельность педагогов, валеологический компонент образования, характер взаимодействия учащихся и учителей, характер взаимодействия в педагогическом коллективе, создание условий для развития зрелости учащихся. Авторы концепции полагают, что необходимо рассмотрение всех аспек-

тов эффективной школы на основе мнений общественных групп (работники управления образованием, родители, учащиеся, педагоги) (Вершловский, 1995).

Результаты эмпирического исследования, проведенного А. И. Донцовым (1984) на материале коллективов средних школ, приводят к выводу, что значение ценностных факторов в осуществлении педагогической деятельности проявляется особенно ярко: ее предмет — личность учащегося — фиксирован именно в ценностных определениях.

Оценка деятельности школы является традиционной проблемой в педагогике. В последние годы разработаны новые направления — педагогическая экспертиза (Бухвалов, Плинер, 2000; Иванов с соавт., 1997 и др.), мониторинг качества образования (Шишов, Кальней, 2000). В комплексе они направлены на инспектирование и самоанализ деятельности школы.

Оценка условий обучения и воспитания в аспекте образовательной среды определяется, прежде всего, значимостью их влияния на становление и развитие ее участников, а также постоянной изменчивостью, динамикой основных ее компонентов, которая нуждается в фиксации.

Сегодня можно отметить два подхода к оценке образовательной среды — диагностический, состоящий из пакета психодиагностических методик, адресованного отдельным участникам, и экспертный, представляющий набор оценочных суждений как самих участников учебно-воспитательного процесса, так и независимых экспертов, знающих или знакомящихся с состоянием образовательной среды школы.

Средовая диагностика, по мнению А. В. Гаврилина, И. В. Кулешова, Н. Л. Селивановой, включает в себя специфический набор действий, дающих возможность судить о состоянии I среды и личности: 1) определение типа личности, образа жизни и среды функционирования воспитательной системы; 2) обследование реальной среды и оценивание ее возможно-3) определение бытующих у детей значений среды, господствующих в ней стихий и доминирующих переменных образа жизни; 4) определение позитивных элементов среды, служащих «питанием» для ее обитателей;

5) определение типа личности ребенка на основе сравнения данных диагностики с эталоном типа личности (если это нормативная диагностика) или же с прежними результатами (релятивная диагностика).

В. Н. Максимова предлагает оценивать образовательную среду с точки зрения эффективности работы образовательной системы в осуществлении своих целей (обучения, воспитания, развития) с помощью программы «Диагностика». Основными целевыми установками создания этой программы являются а) определение эффективности работы образовательной системы по конкретным результатам ее функционирования на данный момент, в ближайшей и отдаленной перспективе; б) построение долгосрочного прогноза ее дальнейшего развития на основе теоретического анализа выявленных тенденций. В программе «Диагностика» предлагается выделить пять основных программ: «Ученик», «Учитель», «Родитель», «Система управления», «Создание и технология образовательного процесса».

В качестве интегральной результирующей характеристики образовательной среды И. М. Улановской, Н. И. Поливановой, И. В. Ермаковой (1997) был выбран критерий психического развития в его интеллектуальной, социальной и личностной составляющих. Для того чтобы выявить как декларируемые, так и реальные внутренние переменные, определяющие ту специфическую образовательную среду, в рамках которой и осуществляются педагогические, воспитательные и другие воздействия на учащихся, в разной степени обеспечивающие условия для их полноценного психического развития, был разработан диагностический пакет, включающий три блока методик.

Первый блок направлен на качественную и соответствующую возрастным особенностям диагностику результатов воздействия образовательной среды. Этими результатами являются интеллектуальные способности детей, их социальные и индивидуально-личностные особенности, характеристика моти-вационной сферы, связанные с их включенностью в образовательный процесс.

Второй блок позволяет выявить специфические особенности тех средств, которыми конкретная школа достигает своего развивающего эффекта. К ним относятся анализ организации учебного процесса и способов взаимодействия в системе «учитель—ученик», исследование социально-психологической структуры

классов и выявление значимых критериев формирования межличностных отношений между учащимися, описание существенных характеристик психологического климата школы.

Третий — процедуры для выявления внутренних целевых установок, определяющих специфику и эффективность воздействия образовательной среды школы на все аспекты психического развития учащихся.

Программа диагностики образовательной среды, разработанная С. Д. Дерябо (1997), основывается на представлении о том, что любая образовательная среда должна способствовать сохранению и укреплению здоровья учеников, развитию их познавательной и личностной сферы. Автор полагает, что «этими тремя сферами исчерпывается область психологической диагностики в системе школьного образования». В соответствии с этим положением общий показатель развития личности каждого ученика и класса в целом складывается из трех оценок: состояния соматического здоровья, развития познавательной сферы, развития личностной сферы.

В. Г. Зарубин, В. А. Макаридина, Н. И. Алмазова (1998) в качестве одного из критериев эффективности образовательной среды рассматривают социальную комфортность, которая может включать такие показатели, как самооценка участия в жизни школьного коллектива, оценка взаимоотношений учащихся и педагогов, оценка характера взаимоотношений учащихся друг с другом. Выделяются основные характеристики социального компонента развивающей образовательной среды:

- взаимопонимание и удовлетворенность субъектов образовательного процесса взаимоотношениями;
- преобладающее позитивное настроение субъектов образовательного процесса;
- авторитетность руководителей — директора и педагогов;
- степень участия всех субъектов в управлении образовательными процессами;
- сплоченность и сознательность субъектов образовательного процесса;
- продуктивность взаимодействия в обучающем компоненте образовательного процесса.

Несколько иной подход к определению качества образовательной среды предлагает В. А. Ясвин. Он считает, что «принципиальным показателем качества образовательной среды служит



способность этой среды посредством предоставляемых возможностей обеспечивать удовлетворение всего иерархического комплекса потребностей всех субъектов образовательного процесса, создавая, таким образом, соответствующую мотивацию их деятельности» (Ясвин, 2000, с. 179).

Диагностический подход к оценке эффективности образовательной среды содержит три основных аспекта: а) анализ структурных компонентов; б) изучение результатов воздействия среды на ее участников (как правило, на учеников и в значительно меньшей степени на педагогов и других участников); в) сочетание первых двух.

Интегративным критерием качества здесь выступает комплекс возможностей для удовлетворения и развития потребностей и ценностей учащихся (в частности, одаренных). В. А. Ясвин рассматривает психолого-педагогический комплекс возможностей творческой образовательной среды на основе системы личностных потребностей, выделяемых А. Маслоу и Е. А. Климовым:

- возможность удовлетворения физиологических потребностей;
- возможность удовлетворения потребности безопасности;
- возможность усвоения групповых норм и идеалов;
- возможность удовлетворения социальных потребностей (любви, уважения, признания);
- возможность удовлетворения потребности в значимой деятельности;
- возможность удовлетворения потребности в сохранении и повышении самооценки;
- возможность удовлетворения и развития познавательной потребности в области интересов;
- возможность удовлетворения и развития потребности в преобразующей деятельности в области интересов;
- возможность удовлетворения и развития потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки;
- возможность удовлетворения и развития потребности в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира;
- возможность удовлетворения и развития потребности в овладении все более высоким уровнем мастерства в своем деле;
- возможность удовлетворения и развития потребности в самоактуализации.

При таком подходе к проблеме оценки эффективности образовательной среды остается не ясно, каким образом выявить степень развития той или иной потребности у школьника и определить, насколько данная потребность реализована в условиях образовательной среды.

Все исследователи, разрабатывая диагностические подходы к образовательной среде, пытаются соотнести их с типологией среды и, прежде всего, с ее развивающим эффектом. В обиход педагогической психологии вводится новое понятие — «развивающее образование».

Отталкиваясь от идеи развивающего обучения (Давыдов, 1996), авторы утверждают, что развивающее образование в психологическом отношении «должно обеспечить формирование и у ученика, и у учителя способности быть субъектом своего развития» (Лебедева, Орлов, Панов, 1996 6, с. 25). Это не просто технология, а система, нацеленная на развитие. Подчеркивается, что развитие понимается как саморазвитие, как активный созидательный процесс, осуществляемый ребенком в сотрудничестве со взрослым. В основу образовательного процесса следует положить не логику воздействия, а логику взаимодействия.

В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов (1996 а) перечисляют основные методологические позиции развивающего образования:

- усвоение «знаний—умений—навыков» из цели образования превращается в средство развития способностей;
- на смену «субъект-объектной» логике воздействия на ученика приходит логика со-действия, сотрудничества, учителя и ученика — партнеры совместного развития;
- учащийся — субъект своего развития — рассматривается как самоценная личность;
- стереотипное воспроизведение учениками стандартного минимума готовых истин меняется на проектирование и организацию образовательной среды, способствующей раскрытию природных данных учащихся, саморазвитию их познавательных, эмоциональных, физических и духовных способностей.

Экспертный подход к оценке образовательной среды, как правило, нацелен на комплексную оценку ее развивающих возможностей.

Специалисты утверждают, что именно развивающая функция экспертизы является системообразующей (С. Л. Братченко,

Г. А. Мкртычан, А. Н. Тубельский). «Назначение экспертизы в образовании как особого способа изучения образовательных процессов и явлений и заключается именно в том, чтобы служить средством такого самопознания, рефлексии его развития» (Мкртычан, 2002, с. 25).

По Паркинсону, «эксперт — человек из другого города». Экспертиза как метод предполагает ориентацию, прежде всего, на компетентность и опыт специалиста-эксперта, личность которого и является главным «инструментом» исследования. В этом заключается принципиальное отличие экспертизы от диагностики, которая основывается на соответствующей технико-методической оснащённости исследователя. Метод экспертизы органично включает субъективное мнение эксперта, обусловленное его профессиональной интуицией. Как подчеркивает А. У. Хараш (1994), «от эксперта ждут не столько применения верифицированных, валидных методик, сколько мудрых суждений, неординарных выводов и, если хотите, творческих озарений».

По мнению Е. Л. Доценко (1997), интерпретировать — формировать и высказывать свое мнение может любой человек, однако продуктивность разных интерпретаций будет варьировать по причине разной подготовки толкователей, степени включенности в происходящее. Квалификация же толкователя состоит:

- из знания предметной области;
- из широкой общекультурной подготовки;
- из навыков установления и компоновки смысловых связей (собственно умения толковать).

С. Л. Братченко добавляет, что «экспертиза — это особый способ изучения действительности, который позволяет увидеть и понять то, что нельзя просто измерить или вычислить, который осуществляется компетентными и независимыми специалистами (экспертами) и в котором именно субъективному мнению и ответственному решению экспертов придается решающее значение» (1999 а, с. 14).

Одной из наиболее известных сегодня является программа психолого-педагогической экспертизы образовательной среды, предложенная В. А. Ясвиным (2000, 2001), который считает, что экспертиза может осуществляться как независимыми специалистами, так и «включенными экспертами» — администрацией, педагогами, родителями, а также учащимися.

Анализируя типологию образовательной среды, В. А. Ясвин полагает, что ее качественно-содержательной характеристикой является модальность. В качестве критериального показателя рассматривается наличие или отсутствие в той или иной образовательной среде условий и возможностей для развития активности (или пассивности) ребенка и его личностной свободы (или зависимости). «Активность» понимается В. А. Ясвиным в данном случае как наличие таких свойств, как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т. п.; соответственно «пассивность» — как отсутствие этих свойств. «Свобода» связывается здесь с независимостью суждений и поступков, свободой выбора, самостоятельностью и т. п.; «зависимость» понимается как приспособленчество, послушание чужой воле, личная безответственность и т. п.

Образовательная среда на основе данной экспертизы может быть отнесена к одному из четырех основных типов, выделенных Я. Корчаком (1990):

- «догматическая образовательная среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка;
- «карьерная образовательная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка;
- «бездомная образовательная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка;
- «творческая образовательная среда», способствующая свободному развитию активного ребенка.

Если модальность образовательной среды как ее качественная характеристика показывает общую направленность педагогического процесса в школе, то остальные параметры отражают уровень организации различных условий личностного развития всех субъектов образовательного процесса (учащихся, педагогов, родителей, администрации школы). Другими словами, количественные параметры дают представление о степени организации образовательных возможностей учебного заведения.

В. А. Ясвин выделяет следующие параметры образовательной среды:

- широта образовательной среды — структурно-содержательная характеристика, показывающая, какие субъекты,

объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду;

- интенсивность образовательной среды — структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления;
- осознаваемость образовательной среды — показатель сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса;
- эмоциональность образовательной среды — характеризует соотношение в ней эмоциональных и рациональных компонентов. Очевидно, что определенная образовательная среда может быть как эмоционально насыщенной, яркой, так и эмоционально бедной, «сухой». На показатель эмоциональности образовательной среды может накладываться отпечаток профиль учебного заведения;
- доминантность образовательной среды — характеризует значимость данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса;
- когерентность (согласованность) образовательной среды — показывает, является ли данная образовательная среда чем-то обособленным в среде обитания личности, или она тесно с ней связана, глубоко интегрирована в нее;
- социальная активность образовательной среды — показатель ее социально ориентированного созидательного потенциала;
- мобильность образовательной среды — способность к органичным эволюционным изменениям;
- устойчивость образовательной среды — характеризует ее стабильность во времени;
- обобщенность образовательной среды — характеризует степень координации всех субъектов образовательной среды. Высокая степень обобщенности образовательной среды какого-либо учебного заведения обеспечивается наличием четкой концепции деятельности этого учреждения.

Оценка каждого параметра производится по серии вопросов. Комплексная характеристика осуществляется с учетом коэффициента модальности (Левин, 2000).

Анализ эмпирических референтов, предложенных автором для оценки количественных параметров образовательной среды,

позволяет классифицировать систему экспертизы в большей степени как определяющую уровень функционирования процесса обучения и управления школой как организационной системой. Психологический компонент представлен в ней в меньшей степени. Данная методика использовалась нами для определения важности результатов, полученных с помощью разработанного нами инструментария, так как является практически единственной в плане определения качественно-количественных параметров образовательной среды школы.

Среди экспертных подходов к оценке образования и образовательной среды следует отметить идею гуманитарной экспертизы (Братченко, 1999 а; Сенько, 2000; Тубельский, 1997 и др.), осуществляемой на основе гуманитарной методологии. Гуманитарная экспертиза — это экспертиза глубинная и личностно-ориентированная, так как в центре ее внимания находится человек как личность, человек в самых существенных, самых человеческих своих проявлениях. Авторы отмечают, что в нашей стране гуманитарная экспертиза появилась недавно — в середине 80-х годов и существует в двух направлениях — «этико-прикладном» (Бакштановский, 1990; Сагатовский, 1992) и «экстремально-психологическом» (Хараш, 1994). С. Л. Братченко (1999 а), основываясь на идеях этих двух подходов, вводит понятие гуманистической «психолого-педагогической экспертизы», которая направлена на педагогическую реальность, определяется гуманистическими ценностями, ориентирами, принципами, средствами и методами изучения. По мнению автора, объектом гуманитарной экспертизы в образовании (ГЭО) могут выступать следующие составляющие:

1. Учащиеся.
2. Преподаватели.
3. Учебно-воспитательный процесс.
4. Уклад жизни школы.
5. Среда и окружение (автор использует понятия

«социофизическая» и «социокультуральная среда»). «Главный, одновременно и исходный и конечный, объект ГЭО — ребенок, его жизнь в школе и его развитие. Остальные компоненты могут анализироваться двояко: как условия и факторы влияния на ребенка и/или как самостоятельные объекты ГЭО» (Братченко, 1999 а, с. 31-32).

Отметим некоторую «заостренность», категоричность данного заключения. Ребенок, хотя и важный, но, тем не менее, один из участников образовательной среды, которая создается совместно с другими. Образовательная среда — есть со-творчество всех участников учебно-образовательного процесса, хотя согласимся, что ответственность за результат различная.

Общий обзор подходов к диагностике образовательной среды убеждает в малой разработанности ее психологической оценки. Данная ситуация ярко охарактеризована в высказывании Э. Н. Гусинского, хотя и сформулированном в другом контексте: «Чем сложнее объект, тем труднее описать его с помощью конечного числа параметров и, соответственно, формализованного языка. Живая природа дроблению на элементы вообще не поддается, применение математики в этой области пока довольно ограничено, степень формализации невысока. Объектами рассмотрения здесь являются по существу экосистемы... В этой области до сих пор большую роль играют наблюдение и описание...» (1994, с. 83). В значительной степени это относится к диагностике образовательной среды в целом.

При разработке методики оценки психологической безопасности образовательной среды мы исходили из основных принципов гуманитарной экспертизы образования, когда самым важным становится не столько понимание неких фактов и влияние на них тех или иных факторов, условий, механизмов и т. п., сколько *отношение* человека к этим фактам и воздействиям, *смысл*, который они для него приобретают. Л. С. Выготский писал: «...влияние среды на развитие ребенка будет измеряться среди прочих влияний также и степенью понимания, осознания того, что происходит в среде» (1982, с. 115). Психологическая безопасность образовательной среды из всего многообразия функций, выполняемых гуманитарной экспертизой образования, на первый план выводит две — *защитную* (означающую отстаивание прав и интересов личности в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями, требованиями психологии здоровья и т. п.) и *развивающую* (так как данная фиксация — не просто констатация, а выявление «отправной точки» развития психологических ресурсов образовательной среды службой сопровождения для всех ее участников).

Содержательным основанием психодиагностики явилось разработанное нами определение психологической безопасности и

технологической модели психологически безопасной образовательной среды.

Предлагаемая методика психологической диагностики безопасности образовательной среды адресована «включенным экспертам», таким образом, всем участникам учебно-воспитательного процесса: ученикам, учителям, родителям, — что созвучно как идеям гуманитарной психолого-педагогической экспертизы, так и логике нашей модели сопровождения.

### 3.2. Критерии и показатели психологической безопасности образовательной среды

Развитие и поддержка психологической безопасности образовательной среды службой сопровождения требует постоянного мониторинга данного качества условий обучения и воспитания. Знание динамики показателей психологической безопасности также необходимо для оценки эффективности деятельности психологической службы сопровождения. Эмпирическая неразработанность психологической безопасности как характеристики образовательной среды школы поставила перед нами задачу создания методики для ее определения.

Необходимость ее разработки обусловлена рядом причин: во-первых, отсутствием в отечественной психологии исследований данного феномена в том концептуальном понимании, который предлагается в нашей работе; следовательно, возникает вопрос — насколько реальна структура психологических параметров, составляющих психологическую безопасность образовательной среды школы;

во-вторых, качественный анализ психологических параметров, составляющих структуру психологической безопасности образовательной среды школы, может быть использован для разработки способов оценки состояния образовательной среды и ее субъектов;

в-третьих, в психологических исследованиях в основном рассматриваются отдельные параметры психологической характеристики образовательной среды школы, поэтому вне анализа оста-

ется целостное представление о психологической безопасности как сложном интегральном психологическом образовании.

Определение психологической безопасности как состояния, характеризующего образовательную среду школы, которое возможно зафиксировать через отношения ее участников, и технологическая модель психологически безопасной образовательной среды, содержащая показатели референтной значимости, удовлетворенности потребности в личностно-доверительном общении и защищенности от психологического насилия послужили основаниями для определения содержательной валидности разработанной нами методики. Содержательная валидность — один из основных типов валидности методики, характеризующий степень репрезентативности содержания заданий теста измеряемой области психических свойств.

Представители личностно-деятельностного подхода в психологии (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) считают, что изучение психологической стороны деятельности является не чем иным, как изучением психологии личности в процессе ее деятельности, и выделяют в качестве значимого эмпирического критерия психологической характеристики среды в целом отношение к ней. Как отмечал С. Л. Рубинштейн (1969), существенным оказывается не сам по себе ход событий, а прежде всего отношение человека к тому, что происходит. Он указывал, что отношения выступают как условие существования и реально мы всегда имеем два взаимосвязанных отношения — человек и бытие, человек и другой человек. На детерминированность действий и поступков человека со сложившейся системой субъективных отношений обращали внимание Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и др.

Б. Ф. Ломов считает, что понятие «субъективные отношения» является родовым по отношению к таким понятиям, как «установка», «личностный смысл», «аттитюд». По его мнению, эффективность воспитательной деятельности характеризуется именно тем, в какой мере она обеспечивает формирование и развитие субъективных отношений личности.

Основоположник теории отношений В. Н. Мясищев утверждает, что «самое главное и определяющее личность — ее отношения к людям, являющиеся одновременно взаимоотношениями. В этом пункте субъективное отношение, отчетливо проявляясь в реакциях и действиях, обнаруживает свою объективность, а ин-

дивидуально-психологическое становится социально-психологическим. Отношения человека избирательны, прежде всего, в эмоционально-оценочном (положительном или отрицательном) смысле. Отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях. В свою очередь, они образуются и формируются в процессах деятельности» (Мясищев, 2000, с. 34). В. Н. Мясищев определяет «отношение» как избирательную осознанную связь человека со значимым для него субъектом, как потенциал психической работы личности с каким-либо предметом, процессом или фактом действительности. По мнению Д. А. Леонтьева (1993), человек вбирает в себя социальный опыт и социальные механизмы регуляции поведения, строя свой собственный мир, при этом становясь носителем социального опыта.

С позиций психологии отношений (Б. Г. Ананьев, Г. А. Ковалев, А. А. Бодалев) личность рассматривается как «ансамбль отношений» человека. Такая трактовка личности позволяет рассматривать ее как систему отношений к действительности и отношений с действительностью. Б. Г. Ананьев, описывая отношения личности с социальной средой, отмечал, что «сформировавшиеся и ставшие устойчивыми образованиями комплексы личностных свойств регулируют объем и меру активности социальных контактов личности, оказывают влияние на образование собственной среды развития» (Ананьев, 1980, с. 149). Восприятие и познание окружающей среды, ее психологическая интерпретация имеют очень важное значение, так как с помощью этих процессов человек придает смысл окружающему миру, участвует в различных формах общественной жизни, устанавливает межличностные отношения. Человек — не пассивный продукт среды, он действует и тем самым преобразует окружающую среду, которая в свою очередь также влияет на человека. Это составляет основу динамического взаимоотношения между человеком и средой его обитания.

С психологических позиций личностно-ориентированное образование есть взаимодействие личностей, и в этом взаимодействии коренным вопросом является перестройка педагогического взаимодействия с учетом создания *референтной* для субъектов развивающей образовательной среды.

И. А. Зимняя, рассматривающая личностно-деятельностный подход в качестве основы организации образования, считает, что в этом контексте «ставится и решается основная задача образования — создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, через активизацию внутренних ресурсов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности» (1999, с. 89).

Проблема референтных отношений имеет давнюю традицию в социальной психологии. В 40-50-е годы американская социальная психология связывала свои ожидания с достижениями «теории референтных групп». Критически оценивая цели, которые ставила перед собой американская социальная психология, разрабатывая теорию референтных групп (Г. Келли, Г. Хаймен, Р. Мертон и А. Китт и др.), можно признать ее ярко выраженный манипулятивный характер, поиск новых возможностей в области специфически психологических методов модификации поведения личности, т. е. поиск путей идентификации личности с группой, обладающей заданными свойствами, но ее эмпирический результат представляется позитивным.

Т. Шибутани отмечает несколько подходов к трактовке понятия «референтная группа». В первом из них референтная группа рассматривается как стандарт, отправная точка, которую человек использует для формирования своей оценки ситуации, суждения о ком-либо и о себе самом. В этом смысле понятие «референтная группа» трактуется в работах Г. Хаймена, Р. Мертона, А. Китта, Г. Келли и др. Это сравнительная референтная группа.

Во втором толковании референтная группа рассматривается в качестве такой группы, в которую человек стремится быть принятым в качестве равноправного члена или, если он уже является членом этой группы, сохранить и упрочить свое положение в ней. Такая группа получила название «нормативная референтная группа».

Наконец, третий подход рассматривает ее в качестве такой группы, взгляды которой формируют основу восприятия мира отдельным человеком. Т. Шибутани подчеркивает, что подобная трактовка указывает скорее не на объективно существующую группу, а на определенное психологическое явление. Подобная трактовка понятия встречается у М. Шериф, Т. Ньюкома и др.

Не ставя целью анализ теории референтных групп, отметим прежде всего то, что автор указала на факт специфической связи личности и социальной среды, имеющей место в действительности, и дала толчок развитию эмпирических исследований этой связи, оперирующими понятиями которых являются «социальный мир», «референтная рамка», «референтная точка», «значимые другие» и т. п. В отечественной традиции продуктивно используется теория и методика референтометрии, созданная А. В. Петровским (1979).

Идея референтности кажется достаточно конструктивной для обоснования важности психологической безопасности параметров образовательной среды. Референтность среды может рассматриваться как значимость в плане влияния на установки личности. Окружение, будучи референтным, выполняет по крайней мере две функции: нормативную, проявляющуюся в том случае, когда группа рассматривается в качестве носителя норм, стандартов поведения, устанавливающих и усиливающих нормы и стандарты поведения личности; сравнительную, проявляющуюся тогда, когда группа служит объектом сравнения, по отношению к которому личность оценивает себя и других.

В научных публикациях встречается еще одно предположение о сущности понятия «референтность». Так, А. А. Прохвятилов считает, что «референтность можно рассматривать как особое свойство личности, характеризующее ее избирательное взаимодействие с социальной средой» (1998, с. 18). Это особое качество взаимодействия личности и среды, дифференцирующее среду в сознании личности и придающее отдельным ее элементам индивидуально-личностную значимость.

Данное утверждение позволяет саму социальную среду представить как некоторую вероятностную систему реальных и идеальных объектов, потенциально доступных личностному восприятию и оценке. Таким образом, социальная среда может быть представлена как референтно структурированная общечеловеческая культура.

По отношению к конкретному человеку она выступает в виде не бесконечного, а доступного многообразия, ограниченного, с одной стороны, его психофизиологическими возможностями, с другой — современной ему общественной системой, в которой он занимает вполне определенное социальное положение и в силу

этого сталкивается с необходимостью освоения в процессе социализации определенной системы референтов. В отношении субъектов образовательного процесса такой средой может выступать образовательная среда.

Можно предполагать, что личность, оценочно взаимодействуя со средой, формирует свою значимую систему отношений (референтную сферу), при необходимости определяя положительно-отрицательные референты, создает значимые модели социальных процессов и явлений, позволяющие ей достаточно адекватно реализовать себя в процессе жизнедеятельности. Отсюда дополнительно акцентируется психологическое качество среды, в которой осуществляется актуализация личности, ее развитие, так как она активно влияет на выбор линии поведения.

*Таким образом, значимым эмпирическим критерием психологической безопасности образовательной среды может выступать отношение к ней — позитивное, нейтральное или отрицательное, замеряемое системой шкал, содержащих когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты данного отношения. Интегральный показатель отношения к образовательной среде является своеобразным индикатором ее референтности для субъектов учебно-воспитательного процесса (учителей, учеников, родителей).*

Очевидно, не менее важным фактором в оценке качества образовательной среды школы может стать показатель удовлетворенности отдельными составляющими школьной среды. Удовлетворенность, понимаемая большинством психологов как отношение к выполняемой деятельности, образу жизни (Т. А. Китвель, Н. Г. Крупное, И. Г. Столяр, Н. Ф. Наумова), выступает, по мнению Е. П. Ильина, «одним из факторов, влияющих на принятие решения о продолжении деятельности» (2000, с. 63). Для нас это означает, что удовлетворенность образовательной средой влияет на принятие решения о продолжении образовательной деятельности (учителями, родителями), учебной деятельности (учащимися), организаторской деятельности (администрацией) — той деятельности, которая составляет основу образовательной среды и определяет ее эффективность.

Понятия удовлетворенности и благополучия синонимичны. Чувство благополучия весьма значимо для всего внутреннего (субъективного) мира личности. Не случайно это понятие высту-

пает центральным в определении здоровья, данным ВОЗ. Л. В. Куликов полагает, что «благополучие в большей степени обусловлено самооценкой и чувством социальной принадлежности, чем биологическими функциями организма» (Куликов, 2000, с. 405).

На переживание благополучия (или неблагополучия) влияют различные стороны бытия человека. Поэтому его необходимо рассматривать как чувство, интегрирующее ряд ощущений и переживаний. Исследователями выделяются компоненты, из которых складывается субъективное благополучие: духовное, физическое, материальное, психологическое, социальное. Для нашего исследования наибольший интерес представляют два последних, которые могут быть определены следующим образом: психологическое благополучие — гармония сферы чувств, эмоций, ощущение внутреннего равновесия; социальное благополучие — удовлетворенность своим социальным статусом и состоянием общества, к которому принадлежит индивид, удовлетворенность межличностными связями и статусом в микросоциальном окружении.

Субъективные переживания, отраженные в удовлетворенности, — «значимый фактор состояния общественного сознания, групповых настроений, ожиданий, отношений. Без их учета невозможно строить научно обоснованную социальную политику, социальное управление, социальное планирование» (Куликов, 2000, с. 407).

Взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов образовательного процесса взаимоотношениями обуславливается, прежде всего, доброжелательностью друг к другу, отсутствием элементов психологического насилия во взаимодействии. Определяющим принципом здесь является «удовлетворенность—неудовлетворенность», которая несет в себе возможность снятия или аккумуляции напряжения. Неоспорим тот факт, что напряжение на оптимальном уровне способствует развитию личности, является силой, побуждающей к развитию и реализации. Однако именно оптимальный уровень напряжения в данной интерпретации выступает как конструктивная сила, как условие роста и актуализации. Это дает возможность не только увидеть, но и сравнить понятия безопасности и конфликтности среды.

Е.С.Кузьмин (1977) обращает внимание на то, что эффективная саморегуляция может быть найдена на путях развития позитивных аттитюдов в реальном поведении и поступках человека. Таким образом, еще одним значимым критерием психологической безопасности образовательной среды может выступать удовлетворенность ее субъектов основными характеристиками взаимодействия в образовательной среде. Эмпирическим показателем является индекс удовлетворенности школьной средой, рассчитываемый как суммарная оценка отдельных характеристик социальной среды школы.

Проведенный нами анализ категории психологического насилия (см. параграфы 1.3 и 1.4) дает основание для включения в качестве критерия психологической безопасности образовательной среды *индекс психологической безопасности*, разработанный нами на основе оценки уровня защищенности от психологического насилия, даваемой всеми субъектами учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, диагностическими показателями психологической безопасности образовательной среды являются: интегральный показатель отношения к среде, индекс психологической безопасности, индекс удовлетворенности образовательной средой. Психологически безопасной образовательной средой можно считать такую, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокие показатели индекса удовлетворенности и защищенности от психологического насилия.

Приведенное определение дает представление об эталонном состоянии психологической безопасности образовательной среды школы. Показатели диагностических критериев могут дать реальную картину, а аналитическая оценка позволит выявить рассогласование идеального и реального. Далее возможна практическая психологическая работа по устранению рассогласования. Таким образом осуществляется сопровождение образовательной среды и, как следствие, управление развитием ее участников.

Постоянный мониторинг психологической безопасности образовательной среды на основе экспресс-диагностики позволяет контролировать качество психологических условий, в которых осуществляется обучение и воспитание.

### **3.3. Методика «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы»**

Принимая во внимание то, что выбор методик по комплексному изучению образовательной среды ограничен, возникла необходимость разработки методики, которая явилась бы наиболее полным диагностическим инструментарием для изучения психологических компонентов образовательной среды.

#### **3.3.1. Алгоритм создания и требования к построению и проверке методик**

Направления теоретической и методической работы в области психодиагностики определяются главным образом запросами психологической практики. В компетенцию психодиагностики входят конструирование и апробация методик, разработка требований, которым они должны удовлетворять, выработка правил проведения исследования, способов обработки и интерпретации результатов, обсуждение возможностей и ограничений тех или иных методов.

Одно из значений термина «диагноз» в переводе с греческого языка — «распознавание». Диагноз понимается как распознавание чего-либо, и построение психологической диагностики на его основе подразумевает создание и разработку методов выявления и изучения индивидуально-психологических и индивидуально-психофизиологических особенностей человека.

Психодиагностика предполагает, что полученные с ее помощью результаты будут соотноситься с определенной системой отсчета, либо сравниваться между собой. В связи с этим можно говорить о двух типах диагноза.

Во-первых, о диагнозе на основе констатации наличия или отсутствия какого-либо признака, когда данные соотносятся с нормой или с каким-то критерием.

Во-вторых, о диагнозе, позволяющем находить место испытуемого или группы на «оси континуума» по выраженности тех или иных качеств, с использованием сравнения получаемых дан-



ных внутри обследуемой выборки, ранжирования испытуемых по степени представленности тех или иных показателей, введения показателей высокого, среднего и низкого уровней развития изучаемых особенностей путем соотнесения полученных данных с критерием (например, с социально-психологическим нормативом).

В зависимости от целей диагностической работы судьба поставленного психологом диагноза может быть различна — диагноз может быть передан другому специалисту, может сопровождаться рекомендациями по развитию и коррекции изучаемых качеств и предназначаться не только специалистам, но и самим обследуемым. Задачами диагностического исследования с целью описания нового феномена могут быть: выявление факторов, определяющих наличие или отсутствие эффекта, определение силы его проявления, условий существования феномена, разнообразия проявлений, устойчивости проявления, объяснение феномена.

Задачей данной работы является создание методики по изучению психологической безопасности образовательной среды школы и изучение психологической характеристики образовательной среды школы в оценках субъектов учебно-воспитательного процесса.

При этом мы руководствовались следующими методологическими подходами:

- системный (оценка психологической безопасности образовательной среды в комплексе с оценкой других психологических характеристик);
- аналитический, ориентирующий диагностику на оценку уровня *психологической безопасности* образовательной среды школы по совокупности установленных исследователями показателей.

Системный подход является одним из существующих методологических подходов к изучению психологических феноменов.

Основоположителем общей теории систем является Л. фон Бергаланфи. Он определил систему как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определенную целостность, единство (Садовский, 1974).

Общие характеристики системы дает А. Г. Асмолов (1984):

1. Целостность — несводимость любой системы к сумме образующих ее частей и невыводимость из какой-либо части системы ее свойств как целого.

2. Структурность — связи и отношения элементов системы упорядочиваются в некоторую структуру, которая и определяет поведение системы в целом.

3. Взаимосвязь системы со средой, которая может иметь «закрытый» (не изменяющий среду и систему) или «открытый» (преобразующий среду и систему) характер.

4. Иерархичность — каждый компонент системы может рассматриваться как система, в которую входит другая система, т. е. каждый компонент системы может быть одновременно и элементом (подсистемой) данной системы, и сам включать в себя другую систему.

5. Множественность — каждая система, являясь сложным объектом, в принципе не может быть сведена только к какой-то одной картине, одному отображению, что предполагает для полного описания системы сосуществование множества разных ее отображений.

Разделяя принцип неаддитивности, несводимости психических образований к механической сумме составляющих (Леонтьев, 1975), мы считаем правомочным выделение в структуре психологической характеристики образовательной среды школы семантических компонентов (параметров), функционально однозначных и имеющих самостоятельный морфологический статус. Являясь понятиями метауровня, параметры «интегральный показатель отношения к образовательной среде», «индекс удовлетворенности образовательной средой», «индекс психологической безопасности образовательной среды» образуют систему взаимосвязей и конкретизируют свое содержание в рамках этой целостной системы. Наличие системных связей параметров высшего уровня, образующих категориальную матрицу структуры психологической безопасности образовательной среды школы, ее проработанность и рефлексивность выступают основным методологическим принципом в организации нашего исследования.

Опросники, вероятно, являются самыми первыми психодиагностическими методами, заимствованными психологами из естествознания (опросники использовал Ч. Дарвин). Опросники — это большая группа методик, задания которых представлены в виде вопросов или утверждений, а задачей испытуемого является самостоятельное сообщение некоторых сведений о себе, о своих переживаниях и отношениях в виде ответов. Теоретической основой этого метода можно считать интроспекционизм.

Опросники относятся к строго формализованным методикам. Для них характерна регламентация, объективизация процедуры обследования или испытания (точное соблюдение инструкций, строго определенные способы предъявления стимульного материала, невмешательство исследователя в деятельность испытуемого и др.), стандартизация (установление единообразия проведения обработки и предъявления результатов диагностических экспериментов), надежность и валидность.

Опросники — это группа психодиагностических методик, в которой задания представлены в виде вопросов и утверждений. Они предназначены для получения данных со слов обследуемого. Опросники подразделяются на опросники личности и опросники-анкеты (биографические анкеты). В отличие от тестов в опросниках не может быть «правильных» и «неправильных» ответов. Они лишь отражают отношение человека к тем или иным высказываниям, меру его согласия или несогласия. Личностные опросники по характеру ответов делятся на опросники с предписанными ответами (закрытые опросники) и со свободными ответами (открытые опросники). В закрытых опросниках заранее предусмотрены варианты ответов на поставленный вопрос. Испытуемый должен выбрать один из них. Наиболее распространенным является двух-или трехальтернативный выбор ответов (например, «да», «нет»; «да», «нет», «затрудняюсь ответить»). Открытые опросники предусматривают свободные ответы без каких-либо ограничений.

Форма ответов в личностных опросниках может быть представлена также в виде шкалы измерений.

К недостаткам тест-опросников часто относят излишнюю «прозрачность», т. е. возможность сильного эффекта социальной желательности, искажающего влияние мотивации обследуемого представить себя в более приятном виде, с социально одобряемыми чертами (Куликов, 2001, с. 47). С целью избежания данного эффекта диагностическое обследование проводилось нами анонимно.

Тем не менее эта группа методов имеет многие преимущества:

- возможность охватить внутреннюю картину психического процесса или состояния по многим аспектам;
- ранняя диагностика изменений в протекании психических явлений (возникающее состояние, расстройства и т. п. часто отражаются в первую очередь в субъективных показателях);

- широкий перечень ситуаций, доступных для обследования как отдельного человека, так и целых групп;
- значительно более простая обработка результатов обследования, часто более однозначная интерпретация на основе сочетания качественного и количественного анализа с использованием отработанных процедур обработки и анализа.

Диагностическая методика отличается от исследовательской тем, что она стандартизирована. **Стандартизация** — это единообразие процедуры проведения и оценки выполнения теста. Рассматривается она в двух планах: как выработка единых требований к процедуре эксперимента и как определение единого критерия оценки результатов диагностических испытаний. Стандартизация процедуры диагностического эксперимента подразумевает единообразие инструкций, бланков и других материалов испытания и обследования, способов регистрации результатов, условий проведения испытания.

Формулировка точных и подробных указаний по процедуре проведения методики составляет основную часть стандартизации новой методики, так как только строгое их соблюдение дает возможность сравнивать между собой показатели, полученные разными испытуемыми.

Не менее важным этапом в стандартизации методики является выбор критерия, по которому следует проводить сравнение результатов диагностических испытаний. В традиционных исследованиях точкой отсчета является статистическая норма. В психодиагностике существует и другой подход к оценке результатов диагностических испытаний. В нашей стране под руководством К. М. Гуревича (1997) разрабатываются тесты, в которых в качестве точки отсчета выступает не статистическая норма, а независимый от результатов испытания, объективно заданный социально-психологический норматив.

Другим важным требованием к построению методики является ее конструирование. Конструирование психолого-диагностических методик ставит перед психологом два вопроса: какие признаки, какие психологические или психофизиологические особенности должны быть выделены в качестве объекта диагностирования и как построить методику, как доказать, что полученные с ее помощью данные диагностируют выделенные признаки, другими словами, что методика отвечает замыслу.

В.М.Мельников и Л. Т. Ямпольский (1985) разработали унифицированную методику конструирования психодиагностических средств. Она включает в себя следующие этапы:

- формирование информационной базы исследования;
- конструирование интегральных показателей;
- классификация -испытуемых на однородные группы.

Рассмотрим эти этапы подробнее.

I. Создать информационную базу — значит отобрать систему признаков, построить на их основе «черновой» вариант методики и с его помощью провести выборочное исследование.

1. Первый шаг — разработка содержания первоначально-диффузных понятий.

2. Конечный этап содержательного анализа — четкое вербальное определение анализируемого понятия и расчленение его на основные части. Это описание должно удовлетворять первичным требованиям к определению предмета измерения, уточняя и конкретизируя содержание измеряемого свойства.

3. Поиск системы признаков, адекватно отражающих основное содержание анализируемого понятия.

Разрабатываемая система признаков должна удовлетворять следующим основным требованиям:

- *полнота описания*, т. е. система признаков должна охватывать все выделенные аспекты измеряемого понятия;
- *экономность описания* — это требование диктуется временными ограничениями, трудностями сбора, обработки и анализа чрезмерно больших по объему массивов данных;
- *четкая структурированность* системы признаков — признаки должны группироваться, относительно равномерно описывая все ранее выделенные стороны измеряемого явления;
- *количественная определенность* обычно отбираемых признаков — в связи с последующей математической обработкой все признаки должны иметь количественное выражение в виде чисел или рангов.

Исходя из вышеназванных требований должен быть составлен список заданий и сконструирован первоначальный вариант методики, что обеспечивает содержательную валидность.

II. Этап конструирования интегральных показателей (шкал) решает две взаимосвязанные подзадачи:

- необходимо оценить, насколько удачно исходная система признаков описывает содержание измеряемого свойства;

- на базе отобранных признаков строится обобщающий показатель (для построения интегрального показателя при отсутствии внешнего критерия можно использовать методы факторного анализа).

III. Выборка испытуемых подбирается с условием удовлетворения критерию однородности.

Прежде чем психодиагностические методики могут быть использованы для практических целей, они должны пройти проверку по ряду формальных критериев, доказывающих их высокое качество и эффективность. К числу основных критериев оценки качества психодиагностической методики относятся надежность и валидность.

*Надежность* — степень точности, с которой методика измеряет определенное свойство или поведение личности; согласованность результатов, получаемых при повторном применении методики с тем же испытуемым в различные моменты времени с использованием разных наборов эквивалентных заданий или при изменении других условий обследования.

*Валидность* показывает, в какой мере методика измеряет то качество, свойство или способность, для оценки которого она предназначена. Под валидностью методики обычно понимается ее обоснованность, действенность, адекватность, диагностичность. Объем выборки для валидации — от 100 до 200 человек (диагностическая выборка).

Выделяют различные формы валидности.

*Конструктивная валидность* предполагает полное описание измеряемой переменной, выдвижение системы гипотез о связях ее с другими переменными и эмпирическое подтверждение (неопровержение) этих гипотез.

*Конкретная валидность, или конвергентная—дивергентная, валидность.* Методика должна коррелировать с тестами, измеряющими конкретное свойство либо близкое ему по содержанию, и иметь низкие корреляции с тестами, измеряющими заведомо иные свойства.

*Содержательная валидность* — соответствие целей и процедуры исследования обыденным представлениям испытуемого о природе изучаемого исследования.

При конструировании методики мы придерживались данного алгоритма.

### **3.3.2. Экспериментальное изучение методов диагностики психологической безопасности образовательной среды**

#### **Характеристика выборки**

Данное исследование проводилось в рамках федеральной экспериментальной площадки на базе Кировского района Санкт-Петербурга, где одним из аспектов работы является изучение образовательной среды школы, а также разработана и внедряется инновационная модель интегральной службы сопровождения образовательного процесса с целью создания комфортной развивающей среды для всех участников процесса: учеников, учителей, родителей, администрации. В программе исследования принимали участие шесть средних общеобразовательных учреждений.

Эксперимент проводился в один этап.

Для достижения поставленной цели были выделены следующие группы испытуемых — субъектов учебно-воспитательного процесса:

- учителя (146 человек — 3 мужчин, 143 женщины — в возрасте от 18 до 75 лет);
- ученики 7-10 классов (360 человек — 159 мальчиков, 201 девочка — в возрасте от 11 до 16 лет);
- родители учащихся (145 человек — 128 женщин и 17 мужчин — в возрасте от 27 до 63 лет).

Общий объем выборки — 651 человек.

Под проведение эксперимента в каждом из общеобразовательных учреждений был отведен отдельный кабинет. Исследование проводилось как индивидуально, так и в групповой форме с каждой категорией субъектов.

#### **Описание методики «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы»**

С целью исследования психологической безопасности образовательной среды школы нами использовался опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы».

На основе концепции субъективных отношений личности нами был разработан теоретический конструкт психологического измерения субъективных отношений к образовательной среде

180

школы. Поиск эмпирических референтов осуществлялся в соответствии с определением психологической безопасности образовательной среды школы.

Данная методика отвечает следующим требованиям:

- дает достаточно полную характеристику по исследуемым параметрам и их структуре;
- небольшой объем позволяет в относительно короткий промежуток времени охватить исследованием большое количество субъектов;
- простая конструкция вопросов делает их одинаково понятными для любой категории субъектов;
- дает возможность создания стандартизированной схемы обработки полученных данных;
- обладает относительной простотой и однозначностью интерпретации полученных данных.

В эксперименте использовался субъективно-оценочный метод.

Опросник состоит из трех частей:

«Интегральный показатель отношения к образовательной среде».

«Выбор значимых характеристик образовательной среды и индекс удовлетворенности ими».

«Индекс психологической безопасности образовательной среды школы».

При способе измерения (исследование проводится с помощью печатной анкеты, заполняемой как индивидуально, так и в групповой форме каждой из категорий субъектов) используется следующий алгоритм. Анализируются различные стороны отношения к среде, выделяются значимые характеристики среды, индексы удовлетворенности и безопасности среды.

В нашем исследовании, избирая категорию «отношение» в качестве эмпирического индикатора психологической характеристики, в первой части опросника будем рассматривать ее в единстве трех компонентов: поведенческого (волевого), эмоционального и когнитивного(рационального).

Для определения характера отношения к образовательной среде, исходя из трехкомпонентного состава, были сформулированы вопросы, являющиеся исходными для последующего анализа (текст методики и ключ см. в конце данной главы). Номера вопросов, направленные на выявление компонентов отношения, представлены в таблице 7.

Таблица 7

Компоненты отношения к образовательной среде школы  
в оценках субъектов учебно-воспитательного процесса

Субъект	Компонент		
	когнитивный	эмоциональный	поведенческий
Учитель	1, 4, 12	2, 6, 8	3, 5, 11
Ученик	1, 4а, 4б	2, 6, 8	3, 5, 11
Родитель*	1, 4	3, 5	2, 6

\* Структура подсчета родительских оценок является достаточно полноценной в объеме двух утверждений на один выявляемый компонент.

Процедура конструирования методики складывалась из следующих этапов.

1. По установившейся в социологических и социально-психологических исследованиях традиции при конструировании вопросов, направленных на измерение выделенных параметров, использовалась шкала интервалов с разным шагом (трех-, пяти-, девятиразрядным). Однако в соответствии с задачами исследования все они сводимы к трем классам, т. е. имеют положительный и отрицательный полюса или свидетельствуют о нейтральном отношении опрашиваемого к объекту оценки.

2. Шкалы с тремя разрядами интерпретировались как:

«да» — положительное отношение (+);

«не знаю» — нейтральное отношение (0);

«нет» — негативное отношение (-).

Шкалы с пятью разрядами интерпретировались как:

«да», «пожалуй, да» — положительное отношение (+);

«не могу сказать», «не влияет», «не могу сказать» — нейтральное отношение (0);

«нет», «пожалуй, нет», «обычно плохое», «чаще плохое» — негативное отношение (-).

Шкалы с девятью разрядами интерпретировались как:

1-3 балла — положительное отношение (+);

4-6 баллов — нейтральное отношение (0);

7-9 баллов — негативное отношение (-).

3. Идентификация отношения к образовательной среде школы по методу суммарных оценок. Эта процедура позволила выделить вопросы, наилучшим образом представляющие тот или иной

фактор. Отношение к среде определялось следующими сочетаниями:

- положительное отношение к образовательной среде школы. К этой категории относятся те сочетания, в которых положительные ответы даны на все три вопроса компонента или два положительных ответа, а третий имеет любой другой знак: +++, ++0, ++-;

- нейтральное, противоречивое отношение к образовательной среде школы. Эта категория включает следующие случаи: на все три вопроса дан неопределенный ответ; ответы на два вопроса неопределенны, ответ на третий вопрос имеет любой знак; один ответ неопределенный, а два других имеют разные знаки: 000, +00, -00, +-0;

- негативное отношение к образовательной среде школы. Сюда относятся сочетания, содержащие три отрицательных ответа или два ответа отрицательных, а третий с любым другим знаком: -, -0, -+.

После подсчета показателей данные заносятся в общую матрицу: наличие конкретного показателя кодируется 1, отсутствие 0.

*Обработка результатов*

Полученные результаты суммируются по каждому типу отношения к образовательной среде школы, затем вычисляется оценочный коэффициент по формуле:

$$Y = X_i \cdot 100\% / X_{ij},$$

где  $X_j$  — количество показателей по данному типу;

$X_{ij}$  — объем выборки;

$Y$  — первичный показатель (процент выбора по данному показателю).

Первичные показатели рассчитываются таким образом, что по каждому типу отношения к образовательной среде школы интегральный показатель составляет 100% объема выборки. Первичные показатели рассматриваются нами как сырые количественные оценки и переводятся в шкальные (баллы). Полученные значения облегчают сравнительный анализ различных параметров психологической характеристики образовательной среды школы.

Во второй части опросника для определения значимых характеристик были отобраны одиннадцать наиболее используемых в описании социального компонента образовательной среды. Каждый испытуемый мог выделить пять наиболее значимых, по его

мнению, характеристик образовательной среды и оценить удовлетворенность ими по 5-балльной шкале. В матрицу заносятся все одиннадцать показателей, из которых незначимые характеристики оцениваются в 0 баллов.

#### *Обработка результатов*

Общий индекс для каждого испытуемого подсчитывался по формуле:

$$Y = \frac{\sum_{ij} X_{ij}}{4n},$$

где  $X_{ij}$  — балл, которым испытуемый оценивает выбранную характеристику образовательной среды школы;

$\sum_{ij} X_{ij}$  — сумма баллов по пяти выбранным характеристикам;

$n = 5$  — количество выбранных характеристик.

Дальнейшая процедура подсчета результатов и их интерпретация аналогичны процедуре подсчета интегрального показателя отношения к образовательной среде школы.

Приведенные обоснования позволили также выдвинуть в качестве ключевой психологической характеристики образовательной среды школы третий параметр — защищенность от психологического насилия. Третья часть опросника состоит из 18 вопросов для групп учащихся и родителей, 27 вопросов для группы учителей, с помощью которых субъекты учебно-воспитательного процесса оценивают уровень защищенности.

Оценку показателей предлагалось осуществить по 5-балльной шкале. В матрицу заносится оценка каждого вопроса для всех испытуемых.

#### *Обработка результатов*

Результаты ответов испытуемых подсчитывались в виде индекса психологической безопасности по формуле:

$$Y = \sum_{ij} X_{ij},$$

где  $X_{ij}$  — балл, которым испытуемый оценивает каждый пункт анкеты;

$\sum_{ij} X_{ij}$  — сумма баллов по всем пунктам анкеты.

Дальнейшая процедура подсчета результатов и их интерпретация аналогичны процедуре подсчета интегрального показателя отношения к образовательной среде школы.

Индекс психологической безопасности колеблется в интервале от 0 до 4 и чем ближе к максимальной оценке, тем выше уровень защищенности участников учебно-воспитательного процесса. Результаты опросника позволяют получить как общий индекс психологической безопасности, так и частные показатели, т. е. увидеть структуру психологической защищенности, рассматриваемой по следующим направлениям:

- защищенность от публичного унижения;
- защищенность от оскорбления;
- защищенность от высмеивания;
- защищенность от угроз;
- защищенность от обидного обзывания;
- защищенность от того, что заставят делать что-либо против желания;
- защищенность от игнорирования;
- защищенность от неуважительного отношения;
- защищенность от недоброжелательного отношения. Таким образом, мы выполнили задачу, которую ставили на первом этапе экспериментального исследования: подобрать и разработать комплекс диагностических методик для определения психологической безопасности образовательной среды школы.

### **Аналитическая оценка эффективности методики и ее результативности**

Для оценки действенности разработанного нами инструментария психологической безопасности образовательной среды школы была необходима проверка двух предположений:

1) существуют взаимосвязи между психологическими параметрами психологической безопасности образовательной среды школы в оценках субъектов учебно-воспитательного процесса;

2) существуют отличия во взаимосвязях параметров психологической безопасности в оценках субъектов учебно-воспитательного процесса.

Опытно-поисковое изучение методики было проведено под нашим руководством в магистерской диссертации Н. Г. Рассоха.

Экспериментальная проверка методики осуществлялась для всех участников образовательной среды — учеников, учителей,

родителей с использованием корреляционного и факторного анализа.

Экспериментальное изучение методики «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» позволяет утверждать следующее:

1. Значимых отличий в оценке образовательной среды школы субъектами учебно-воспитательного процесса не выявлено, что говорит об эмпирической адекватности показателей, введенных в методический аппарат.

2. Оценивание отношения к среде — как отрицательного, так и нейтрального — совпадает по всем трем группам, однако учителя и ученики относятся к среде более позитивно по сравнению с родителями.

3. Выявленные тенденции, а также характер корреляционных связей между показателями психологической характеристики образовательной среды школы по трем группам испытуемых позволяют сделать заключение о том, что положительное отношение к образовательной среде школы, индекс удовлетворенности образовательной средой (ИУОС) и индекс психологической безопасности (ИПБ) тесно связаны между собой, представляют сложное структурное образование.

4. Чем в большей степени субъекты учебно-воспитательного процесса (УВП) воспринимают среду как позитивную, чувствуют себя защищенными в ней, тем больше они удовлетворены ее характеристиками, ориентированы на сохранение и развитие потребности в продолжении совместной деятельности.

5. В группах учителей и родителей основным связующим показателем выступает индекс удовлетворенности образовательной средой, а в группе учеников — индекс психологической безопасности.

6. Структурные психологические компоненты, входящие в состав показателей психологической безопасности образовательной среды школы, позволяют конкретизировать и отразить их (положительное отношение к образовательной среде школы, индекс удовлетворенности образовательной средой и индекс психологической безопасности) на более глубоком уровне.

7. Результаты факторного анализа позволили выделить во всех трех группах испытуемых индекс психологической безопасности как показатель, обуславливающий отношение к среде, и индекс удовлетворенности образовательной средой. Таким обра-

186

зом, можно предположить, что ведущая роль в психологической характеристике образовательной среды школы принадлежит созданию условий защищенности ее субъектов.

Разработка и апробация психодиагностического средства по определению психологической безопасности образовательной среды позволяют заключить следующее: психологическая безопасность образовательной среды, исходя из ее теоретического определения и технологической модели, может быть зафиксирована эмпирически через такие показатели, как отношение к образовательной среде, удовлетворенность основными характеристиками взаимодействия и защищенность от психологического насилия. Предложенные показатели образуют сложную взаимосвязанную структуру.

Подтверждением положения, что данная структура представляет собой целостную характеристику, являются полученные данные, во-первых, о взаимосвязи положительного отношения к образовательной среде школы, индекса удовлетворенности образовательной средой и индекса психологической безопасности по трем группам испытуемых; во-вторых, об отсутствии значимых отличий в оценке образовательной среды школы субъектами учебно-воспитательного процесса, что говорит об эмпирической адекватности показателей, введенных в методический аппарат; и, в-третьих, о значении параметра психологической безопасности в оценках субъектов учебно-воспитательного процесса, обуславливающего уровень положительного отношения к образовательной среде школы и удовлетворенность ее характеристиками.

Психологическая безопасность образовательной среды школы — сложное структурное образование, компонентный состав которого имеет свои особенности в оценках субъектов учебно-воспитательного процесса. Системообразующим в ней выступает индекс психологической безопасности.

Предложенная нами методика «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» является адекватным средством для мониторинга и корректировки состояния психологической безопасности образовательной среды школы, а измеряемые показатели могут служить основанием для разработки направлений по психологическому сопровождению участников образовательной среды и быть критерием его эффективности.

Анкета-опросник  
«Психологическая диагностика  
безопасности образовательной среды» для учителей

Уважаемый коллега!

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы. Исследование проводится с целью совершенствования психологической поддержки учебно-воспитательного процесса.

Возможные варианты Ваших ответов в большинстве случаев даны в анкете. Выберите и отметьте тот из них, который соответствует Вашему мнению. Данные будут представляться только в обобщенном виде.

1. Как Вы думаете, требует ли работа в Вашей школе постоянного совершенствования профессионального мастерства?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

2. Цифра «0» характеризует работу, которая очень *не нравится*; «9» — работу, которая *очень нравится*. В какой из клеток Вы бы указали свою работу?

0									9
---	--	--	--	--	--	--	--	--	---

3. Собираетесь ли Вы в ближайшее время (1–2 года) перейти на другое место работы?

Да	Не могу сказать	Нет
----	-----------------	-----

4. Считаете ли Вы, что работа, которую Вам приходится выполнять, помогает развитию Ваших способностей?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

5. Если бы предоставилась возможность, хотели бы Вы получить другую специальность?

Да	Не могу сказать	Нет
----	-----------------	-----

6. Какое настроение вызывает у Вас работа, которую Вы выполняете?

Обычно плохое	Чаше плохое	Не влияет	Чаше хорошее	Обычно хорошее
---------------	-------------	-----------	--------------	----------------

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите *только пять* наиболее важных, с Вашей точки зрения, и оцените их по 5-балльной системе.

Характеристика школьной среды	Степень удовлетворенности выбранной характеристикой				
	в очень большой степени	в большой степени	средне	в небольшой степени	совсем нет
1. Взаимоотношения с учителями					
2. Взаимоотношения с учениками					
3. Эмоциональный комфорт					
4. Возможность высказать свою точку зрения					
5. Уважительное отношение к себе					
6. Сохранение личного достоинства					
7. Возможность обратиться за помощью					
8. Возможность проявлять инициативу, активность					
9. Учет личных проблем и затруднений					
10. Внимание к просьбам и предложениям					
11. Помощь в выборе собственного решения					



8. Считаете ли Вы свою работу увлекательной?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

9. Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе?

Показатели психологической защищенности	Полностью незащищен 0	Незащищен 1	Затрудняюсь сказать 2	Защищен 3	Вполне защищен 4
1	2	3	4	5	6
1. От публичного унижения а) учениками б) коллегами в) администрацией					
2. От оскорбления а) учениками б) коллегами в) администрацией					
3. От высмеивания а) учениками б) коллегами в) администрацией					
4. От угроз а) учеников б) коллег в) администрации					
5. От обидного обзывания а) учениками б) коллегами в) администрацией					
6. От того, что заставят делать что-либо против Вашего желания а) ученики б) коллеги в) администрация					
7. От игнорирования а) учениками б) коллегами в) администрацией					

	1	2	3	4	5	6
8. От неуважительного отношения а) учеников б) коллег в) администрации						
9. От недоброжелательного отношения а) учеников б) коллег в) администрации						

10. Предположим, что по каким-то причинам Вы временно не работаете. Вернулись бы Вы на свое место работы?

Да	Не могу сказать	Нет
----	-----------------	-----

11. Каждый коллектив имеет свой стиль в работе. Прочитайте внимательно приведенные ниже мнения и отметьте, какое из них лучше всего характеризует особенности Вашего коллектива.

- 1) Работать нужно так, как работают в нашем коллективе.
- 2) Работать нужно лучше, чем работают в нашем коллективе.
- 3) Меня мало волнует, как работают в нашем коллективе.

*Анкета-опросник*

*«Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для учеников*

Уважаемый старшеклассник!

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы. Исследование проводится с целью совершенствования психологической поддержки учебно-воспитательного процесса.

Возможные варианты Ваших ответов в большинстве случаев даны в анкете. Выберите и отметьте тот из них, который соответствует Вашему мнению. Данные будут представляться только в обобщенном виде.

1. Как Вы думаете, требует ли обучение в Вашей школе постоянного совершенствования Ваших возможностей?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

2. Обратите внимание на приведенную ниже шкалу: цифра «0» характеризует пребывание в школе, которое *очень не нравится*; «9» — которое *очень нравится*. В какой из клеток Вы бы указали свое пребывание?

0									9
---	--	--	--	--	--	--	--	--	---

3. Если бы Вы переехали в другой район города, стали бы ездить на учебу в свою школу?

Нет	Не знаю	Да
-----	---------	----

4. Считаете ли Вы, что обучение в школе помогает развитию:

а) интеллектуальных способностей?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

б) жизненных умений?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

5. Если бы Вам пришлось выбирать из всех школ района, Вы бы выбрали свою?

Да	Не могу сказать	Нет
----	-----------------	-----

6. Какое настроение чаще всего бывает у Вас в школе?

Обычно плохое	Чаще плохое	Не влияет	Чаще хорошее	Обычно хорошее
---------------	-------------	-----------	--------------	----------------

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите *только пять* наиболее важных, с Вашей точки зрения, и оцените их по 5-балльной системе.

Характеристика школьной среды	Степень удовлетворенности выбранной характеристикой				
	в очень большой степени	в большой степени	средне	в небольшой степени	совсем нет
1. Взаимоотношения с учителями					
2. Взаимоотношения с учениками					
3. Эмоциональный комфорт					
4. Возможность высказать свою точку зрения					
5. Уважительное отношение к себе					
6. Сохранение личного достоинства					
7. Возможность обратиться за помощью					
8. Возможность проявлять инициативу, активность					
9. Учет личных проблем и затруднений					
10. Внимание к просьбам и предложениям					
11. Помощь в выборе собственного решения					

8. Считаете ли Вы свое обучение в школе интересным?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

9. Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе?

Показатели психологической защищенности	Полностью незащищен 0	Незащищен 1	Затрудняюсь сказать 2	Защищен 3	Вполне защищен 4
1. От публичного унижения					
а) одноклассниками					
б) учителями					
2. От оскорбления					
а) одноклассниками					
б) учителями					
3. От высмеивания					
а) одноклассниками					
б) учителями					
4. От угроз					
а) одноклассников					
б) учителей					
5. От обидного обзывания					
а) одноклассниками					
б) учителями					
6. От того, что заставят делать что-либо против Вашего желания					
а) одноклассники					
б) учителя					
7. От игнорирования					
а) одноклассниками					
б) учителями					
8. От неуважительного отношения					
а) одноклассников					
б) учителей					
9. От недоброжелательного отношения					
а) одноклассников					
б) учителей					

11. Предположим, что по каким-то причинам Вы долго не могли посещать школу. Вернулись бы Вы на свое прежнее место учебы?

Нет	Не знаю	Да
-----	---------	----

Анкета-опросник  
«Психологическая диагностика  
безопасности образовательной среды школы» для родителей

Уважаемый родитель!

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы. Исследование проводится с целью совершенствования психологической поддержки учебно-воспитательного процесса.

Возможные варианты Ваших ответов в большинстве случаев даны в анкете. Выберите и отметьте тот из них, который соответствует Вашему мнению. Данные будут представляться только в обобщенном виде.

1. Считаете ли Вы, что обучение ребенка в данной школе помогает развитию его:

а) интеллектуальных способностей?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

б) жизненных умений?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

2. Если бы пришлось выбирать из всех школ района, отправили бы Вы ребенка в свою школу?

Нет	Не знаю	Да
-----	---------	----

3. Обратите внимание на приведенную ниже шкалу: цифра «0» характеризует школу, которая *очень нравится*; «9» — которая *очень не нравится*. В какой из клеток Вы укажете школу, где учится Ваш ребенок?

0										9
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

4. Каждая школа имеет свой стиль в работе. Прочитайте внимательно приведенные ниже мнения и отметьте, какое из них лучше всего характеризует особенности стиля Вашей школы.

1) Обучать и воспитывать нужно так, как это делают в нашей школе.

2) Обучать и воспитывать нужно лучше, чем это делают в нашей школе.

3) Меня не очень волнует, как обучают и воспитывают в нашей школе.

5. Какое настроение бывает у Вас, когда Вы посещаете школу, где учится Ваш ребенок?

Обычно плохое	Чаше плохое	Не влияет	Чаше хорошее	Обычно хорошее
---------------	-------------	-----------	--------------	----------------

6. Если бы Вы переехали в другой район, стали бы Вы продолжать обучать ребенка в данной школе?

Нет	Не знаю	Да
-----	---------	----

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите *только пять* наиболее важных, с Вашей точки зрения, и оцените их по 5-балльной системе.

Характеристика школьной среды	Степень удовлетворенности выбранной характеристикой				
	в очень большой степени	в большой степени	средне	в небольшой степени	совсем нет
1	2	3	4	5	6
1. Взаимоотношения с учителями					
2. Взаимоотношения с учениками					
3. Эмоциональный комфорт					
4. Возможность высказать свою точку зрения					
5. Уважительное отношение к себе					

	1	2	3	4	5	6
6. Сохранение личного достоинства						
7. Возможность обратиться за помощью						
8. Возможность проявлять инициативу, активность						
9. Учет личных проблем и затруднений						
10. Внимание к просьбам и предложениям						
11. Помощь в выборе собственного решения						

8. Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе?

Показатели психологической защищенности	Полностью незащищен 0	Незащищен 1	Затрудняюсь сказать 2	Защищен 3	Вполне защищен 4
1	2	3	4	5	6
1. От публичного унижения а) администрацией б) учителями					
2. От оскорбления а) администрацией б) учителями					
3. От высмеивания а) администрацией б) учителями					
4. От угроз а) администрации б) учителей					
5. От обидного обзывания а) администрацией б) учителями					
6. От того, что заставят делать что-либо против Вашего желания а) администрация б) учителя					

	1	2	3	4	5	6
7. От игнорирования						
а) администрацией						
б) учителями						
8. От неуважительного отношения						
а) администрации						
б) учителей						
9. От недоброжелательного отношения						
а) администрации						
б) учителей						

*Ключ к определению уровней отношения к образовательной среде школы*

Суммарное число баллов по интегральному показателю отношения к образовательной среде школы, индексу удовлетворенности образовательной средой школы и индексу психологической безопасности	Уровень отношения к образовательной среде школы
0–20	Низкий
21–40	Ниже среднего
41–60	Средний
61–80	Высокий
81–100	Очень высокий

*Ключ к определению уровней удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы*

Суммарное число баллов	Степень удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы	Уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы
1–1,9	Совсем нет	Низкий
2–2,9	В небольшой степени	Ниже среднего
3–3,9	Средне	Средний
4–4,9	В большой степени	Высокий
5	В очень большой степени	Очень высокий

*Ключ к определению уровней защищенности в образовательной среде школы*

Суммарное число баллов	Степень защищенности в образовательной среде школы	Уровень отношения к образовательной среде школы
0–0,9	Полностью незащищен	Низкий
1–1,9	Незащищен	Ниже среднего
2–2,9	Затрудняюсь сказать	Средний
3–3,9	Защищен	Высокий
4	Полностью защищен	Очень высокий

*Суммарное число баллов и определение уровней отношения к образовательной среде школы по психологическим параметрам*

Суммарное число баллов по интегральному показателю отношения к образовательной среде школы, индексу удовлетворенности образовательной средой школы и индексу психологической безопасности	Уровень отношения к образовательной среде школы
0–20	Низкий
21–30	Ниже среднего с тенденцией к низкому
31–40	Ниже среднего с тенденцией к среднему
41–50	Средний с тенденцией к ниже среднего
51–60	Средний с тенденцией к высокому
61–70	Высокий с тенденцией к среднему
71–80	Высокий с тенденцией к очень высокому
81–100	Очень высокий

*Ключ к определению уровней удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы*

Суммарное число баллов	Степень удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы	Уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы
1–1,9	Совсем нет	Низкий
2–2,4	В небольшой степени с тенденцией к совсем нет	Ниже среднего с тенденцией к низкому
2,5–2,9	В небольшой степени с тенденцией к средне	Ниже среднего с тенденцией к среднему
3–3,4	Средне с тенденцией к небольшой степени	Средний с тенденцией к ниже среднего
3,5–3,9	Средне с тенденцией к большой степени	Средний с тенденцией к высокому
4–4,4	В большой степени с тенденцией к средне	Высокий с тенденцией к среднему
4,5–4,9	В большой степени с тенденцией к очень большой степени	Высокий с тенденцией к очень высокому
5	В очень большой степени	Очень высокий

*Ключ к определению уровней защищенности в образовательной среде школы*

Суммарное число баллов	Степень защищенности в образовательной среде школы	Уровень отношения к образовательной среде школы
0–0,9	Полностью незащищен	Низкий
1–1,4	Незащищен с тенденцией к полностью защищен	Ниже среднего с тенденцией к низкому
1,5–1,9	Незащищен с тенденцией к затрудняюсь сказать	Ниже среднего с тенденцией к среднему
2–2,4	Затрудняюсь сказать с тенденцией к незащищен	Средний с тенденцией к ниже среднего
2,5–2,9	Затрудняюсь сказать с тенденцией к защищен	Средний с тенденцией к высокому
3–3,4	Защищен с тенденцией к затрудняюсь сказать	Высокий с тенденцией к среднему
3,5–3,9	Защищен с тенденцией к полностью защищен	Высокий с тенденцией к очень высокому
4	Полностью защищен	Очень высокий

## Глава 4

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



## **4.1. Организация экспериментального исследования**

Разработанная модель психологической безопасности образовательной среды подвергалась экспериментальной проверке. Целью исследования было определение эффективности деятельности службы сопровождения, которое осуществлялось по психологическим технологиям, ориентированным на создание психологической безопасности образовательной среды.

На основе предположений о том, что: а) психологическая безопасность образовательной среды школы является ведущим компонентом, влияющим на психическое здоровье субъектов учебно-воспитательного процесса; б) психологическое сопровождение, способствующее снижению психологического насилия в образовательной среде, является фактором, гармонизирующим психическое здоровье участников образовательного процесса, — были поставлены следующие задачи:

1. Определить состояние психологической безопасности образовательной среды в оценках ее участников.
2. Выявить состояние личностных, эмоциональных и коммуникативных характеристик, являющихся показателями психического здоровья участников образовательной среды.
3. Установить взаимосвязи между показателями психологической безопасности образовательной среды и характеристиками психического здоровья ее участников.
4. Оценить эффективность деятельности службы сопровождения по реализации программы создания психологической безопасности образовательной среды.
5. Определить возможность использования показателей психологической безопасности образовательной среды для экспресс-и диагностики ее состояния и в качестве «отправных» моментов по созданию технологии сопровождения, снижающих психологическое насилие в образовательной среде.

Экспериментальная работа осуществлялась в три этапа:

- Констатирующий этап, на котором мы определили состояние психологической безопасности образовательной среды и характеристику психического здоровья ее участников с целью установления основных направлений работы службы сопровождения.

- Формирующий этап, заключавшийся в проведении специалистами службы сопровождения психологической работы по созданию психологической безопасности образовательной среды, разработанной на основе предложенной нами модели. Перед началом эксперимента нами были проведены обучающие семинары и консультации со специалистами службы сопровождения, утверждены программы практической работы.

- Результирующий этап состоял из повторного психодиагностического обследования участников образовательной среды с помощью всего комплекса методик с последующей аналитической оценкой результатов.

Исследование проводилось в 2000-2002 годах на базе НМЦ Кировского района Санкт-Петербурга в рамках федеральной экспериментальной площадки Министерства образования РФ «Интегральная служба сопровождения как фактор совершенствования территориальной образовательной системы».

В программе исследования принимали участие 100 младших подростков (12-13 лет), 55 старших подростков (15-16 лет), 65 педагогов.

Выбор методов был обусловлен задачами экспериментального этапа исследования и результатом теоретического анализа проблемы психологической безопасности образовательной среды и ее отражения в показателях психического здоровья.

Психологические характеристики безопасности образовательной среды школы определялись с помощью разработанной нами методики «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» (см. главу 3).

Для изучения характеристик психического здоровья участников образовательной среды были использованы: индивидуально-типологический детский опросник (Л. Н. Собчик), опросник самоотношения (В. В. Столин), самоактуализационный тест (Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская), тест эмоциональной напряженности и опросник для выявления степени «эмоционального выгорания», методика «Направленность личности в общении» (С. Л. Братченко).

Данный подбор психодиагностических средств осуществлялся на основе теоретического анализа категорий психического и психологического здоровья (см. параграф 2.3) и позволяет зафиксировать личностные, эмоциональные и коммуникативные особенности субъектов, входящих в данную категорию.

Для измерения некоторых аспектов самоотношения у старших подростков и педагогов мы использовали **многошкальный опросник самоотношения (ОСО)**. В основе ОСО лежит понимание самоотношения как сложной, многоуровневой эмоционально-оценочной системы, для адекватного и полного описания которой явно недостаточно существующих представлений о двух уровнях самооценки: глобальной самооценке и частных самооценках. Авторами методики было выдвинуто положение о том, что самоотношение может быть понято как выражение смысла «Я» для субъекта, которое несмотря на обобщенность содержит ряд специфических модальностей, различающихся как по эмоциональному тону переживания, так и по семантическому содержанию. Методика включает 12 шкал различного уровня обобщенности. Шкалы опросника отражают предложенную В. В. Столиным иерархическую модель структуры самоотношения, которую он изложил в книге «Общая психодиагностика», там же имеются сведения о надежности и валидности методики, которые позволяют считать ее пригодной для исследовательских целей (Пантелеев, 1991, 1993; Столин, 1983).

Для фиксации самоактуализационных тенденций в показателях психического здоровья педагога был использован **самоактуализационный тест (САТ)**. В основу теста были положены теоретические воззрения А. Маслоу, Ф. Перлза, Э. Шострома на здоровую самоактуализирующуюся личность. Согласно этим воззрениям, все творческие люди не просто включены в какое-то дело, а внутренне преданы этому делу, рассматривая его в качестве своего призвания. Это процесс, в котором творческое «Я» реализует себя. Самореализующийся человек стремится к тому, чтобы быть первостепенным специалистом в своем деле, и поэтому он всегда стремится к росту и развитию. В связи с этим уровень самоактуализации может выступать операциональным аналогом личностной зрелости, которую мы рассматриваем в качестве важной характеристики личностного показателя психического здоровья педагога. САТ измеряет самоактуализацию по двум базовым и двенадцати дополнительным шкалам.



Тестовые оценки людей с высоким уровнем самоактуализации расположены в районе 60 Т-баллов. Оценки в 40-45 Т-баллов и ниже характерны для больных неврозами. Диапазон 45-55 Т-баллов составляет психическую и статистическую норму.

В исследовании характеристик психического здоровья школьников применялся **индивидуально-типологический опросник (ИТДО)** (детский вариант), разработанный Л. Н. Собчик (2001) и основанный на концептуальном подходе к понятию «личность» с позиций теории ведущих тенденций.

«Ведущая тенденция» — это дефиниция, которая включает в себя и условия формирования определенного личностного свойства, и само свойство, и predisпозицию к тому состоянию, которое может развиться под влиянием средовых воздействий и стать продолжением данного свойства.

Методика лаконична. Пункты опросника не вызывают защитных реакций, так как выявляют свойства темперамента, а не социально одобряемые или неодобряемые формы реагирования. Его апробация показала, что методика позволяет уловить основные преобладающие тенденции характера ребенка, базирующиеся на врожденных свойствах, которые в известной степени подвергаются воздействию среды, влиянию ближайшего окружения, усугубляющего или нивелирующего эти тенденции.

Методика прошла апробацию на детях 10-15-летнего возраста. Также для школьников был применен **тест эмоциональной напряженности**, который позволяет выявить индивидуальные особенности эмоциональной напряженности ребенка, ее степень, способность управлять своими переживаниями.

Применение методики (в плане самостоятельного заполнения) целесообразно к детям, начиная с 11-12-летнего возраста.

Обработка ответов испытуемых проводилась с помощью программы психологического центра «Катарсис» (Луганск, 1992 г., пакет психодиагностических методик «Тест», компьютерная версия 1.10, <http://psy.magelan.ru>).

При интерпретации полученные баллы можно оценивать так:  
до 24 — низкий уровень эмоциональной напряженности; от 24 до 34 — средний уровень;  
от 34 и выше — высокий уровень эмоциональной напряженности

Для фиксации эмоциональной составляющей психического здоровья педагога использовался **опросник по выявлению сте-**

**пени «эмоционального выгорания»**, хорошо зарекомендовавший себя в психодиагностической работе с представителями профессий, сутью которых является взаимодействие с другими людьми (Бойко, 1996, 1999).

Исследователи сходятся во мнении, что главный источник «выгорания» — это взаимодействие с людьми. Те, кто работает в образовательных учреждениях, прежде всего выполняют работу, требующую особых эмоциональных затрат.

Методика дает подробную картину синдрома «эмоционального выгорания». Прежде всего надо обратить внимание на отдельно взятые симптомы. Показатель выраженности симптомов колеблется в пределах от 0 до 30 баллов:

- 9 и менее баллов — несложившийся симптом;
- 10-15 баллов — складывающийся симптом;
- 16 и более баллов — сложившийся симптом.

Важно отметить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число. По количественным показателям можно судить о сформированности каждой фазы:

- 36 и менее баллов — фаза не сформировалась;
- 37-60 баллов — фаза в стадии формирования;
- 61 и более баллов — сформировавшаяся фаза.

**Методика «Направленность личности в общении» (НЛО)**, разработанная С. Л. Братченко (1997 а), предназначена для изучения направленности личности в общении, понимаемой как совокупность более или менее осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентации в сфере межличностного общения, как индивидуальная «коммуникативная парадигма», включающая представления о смысле общения, его целях, средствах, желательных и допустимых способах поведения в общении и т. д. В рамках нашего подхода НЛО использовалась как показатель психического здоровья для всех участников образовательной среды.

Автором были выделены шесть основных видов НЛО: диалогическая коммуникативная направленность (Д — НЛО), авторитарная направленность (АВ — НЛО), манипулятивная (М — НЛО), альтероцентристская (АЛ — НЛО), конформная (К — НЛО), индифферентная (И — НЛО). На выявление степени выраженности у респондента каждого из этих шести видов НЛО и направлена данная методика.

Методика прошла соответствующие психометрические процедуры и показала достаточную ретестовую надежность и конструктивную валидность.

Схема использования средств диагностики для всех групп испытуемых представлена в таблице 8.

Таблица 8

Название методики	Испытуемые		
	младшие подростки	старшие подростки	педагоги
Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы (авторский вариант)	+	+	+
Индивидуально-типологический опросник (детский вариант) (Л. Н. Собчик)	+	+	
Тест направленности личности в общении (С. Л. Братченко)	+	+	+
Тест эмоциональной напряженности	+	+	
Опросник самооотношения (В. В. Столин)		+	+
Опросник для выявления степени «эмоционального выгорания»			+
Самоактуализационный тест			+

#### Методы статистической обработки данных

Обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью методов математической статистики. Основными методами обработки были анализ достоверности различий и корреляционный анализ. В целях определения статистической достоверности различий в уровневом анализе нами использовался t-критерий Стьюдента для зависимых выборок.

Уровни значимости, рассмотренные в исследовании, составили  $p = 0,05; 0,01$ . Для определения статистически значимых взаимосвязей между переменными применялся коэффициент линейной корреляции Пирсона.

На этапе обработки результатов исследования был использован пакет прикладных программ статистической обработки данных «STATISTICA» ver. 5.0 для персональных компьютеров типа PENTIUM.

Для проверки выдвинутых предположений и решения поставленных задач в этой части работы мы придерживались следующих линий анализа эмпирических данных: описание результатов, полученных на этапе констатирующего эксперимента; рассмотрение данных корреляционного анализа между показателями психологической безопасности образовательной среды и характеристиками психического здоровья участников учебно-воспитательного процесса внутри каждой из трех групп (младшие подростки, старшие подростки, педагоги); рассмотрение различий между группами показателей психологической безопасности образовательной среды и характеристиками психического здоровья участников по результатам констатирующего и результирующего этапов исследования. Экспериментальный анализ ряда параметров был осуществлен под нашим руководством в диссертационном исследовании Е. Б. Лактионовой.

## 4.2. Исходные показатели психологической безопасности образовательной среды и характеристики психического здоровья ее участников на констатирующем этапе эксперимента

### 4.2.1. Показатели психологической безопасности образовательной среды

На констатирующем этапе исследования перед нами стояла задача определения состояния психологической безопасности образовательной среды в оценках участников учебно-воспитательного процесса. Ее характеристиками в соответствии с разработанным нами определением являются:

- референтная значимость, измеряемая показателем отношения к образовательной среде;
- удовлетворенность основными характеристиками взаимодействия;
- защищенность от психологического насилия.

Нами были выделены три показателя для анализа этих характеристик:

- интегральный показатель отношения к образовательной среде;
- индекс удовлетворенности образовательной средой;
- индекс психологической безопасности образовательной среды.

Рассмотрим подробнее эти показатели.

### **Интегральный показатель отношения к образовательной среде**

Результаты полученных данных показывают, что большинство участников образовательной среды относятся к ней позитивно.

Позитивное отношение в группе младших подростков составляет 85%, в группе старших подростков — 78%, в группе педагогов — 77%. Однако следует отметить, что по сравнению с педагогами и старшими подростками младшие более позитивно оценивают образовательную среду; более высокий уровень негативного отношения к ней — у педагогов (6%) по сравнению с учащимися: 1% у младших подростков и отсутствие негативного отношения у старших.

Таким образом, можно сказать, что менее всех склонны позитивно оценивать образовательную среду школы педагоги, нейтральное отношение к образовательной среде выявлено у 14% младших подростков, 22% старших подростков и 17% педагогов. Данная категория является наименее устойчивой и может переходить в другие типы отношения к среде.

### **Индекс удовлетворенности образовательной средой**

Степень удовлетворенности образовательной средой мы исследовали, исходя из одиннадцати структурных характеристик индекса удовлетворенности образовательной средой:

1. Взаимоотношение с учителями.
2. Взаимоотношение с учениками.
3. Эмоциональный комфорт.
4. Возможность высказать свою точку зрения.
5. Уважительное отношение к себе.
6. Сохранение личного достоинства.

7. Возможность обратиться за помощью.
8. Возможность проявлять инициативу, активность.
9. Учет личных проблем и затруднений.
10. Внимание к просьбам и предложениям.
11. Помощь в выборе собственного решения.

В результате ранжирования вышеперечисленных характеристик образовательной среды были выделены пять основных для каждой группы испытуемых, с учетом степени удовлетворенности ими (табл. 9).

Таблица 9

**Степень удовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды**

Значимые характеристики	Степень удовлетворенности (средние значения показателей)		
	Младшие подростки	Старшие подростки	Педагоги
1. Взаимоотношение с учителями	2,78*	3,09*	2,78*
2. Взаимоотношение с учениками	3,38*	3,29*	3,31*
3. Эмоциональный комфорт	1,24*	1,62	2,78*
4. Возможность высказать свою точку зрения	1,99*	1,78*	1,12
5. Уважительное отношение к себе	2,35*	2,40*	2,06*
6. Сохранение личного достоинства	1,93	1,40*	1,17
7. Возможность обратиться за помощью	1,46	1,71	1,02
8. Возможность проявлять инициативу, активность	1,21	1,25	1,20
9. Учет личных проблем и затруднений	0,63	0,65	0,94
10. Внимание к просьбам и предложениям	1,17	1,29	1,34*
11. Помощь в выборе собственного решения	0,53	0,90	0,10
Общий индекс удовлетворенности	0,47	0,48	0,49

\* Наиболее значимые характеристики образовательной среды, по оценкам субъектов учебно-воспитательного процесса.

Полученные данные свидетельствуют о том, что общими наиболее значимыми характеристиками образовательной среды для всех трех групп испытуемых являются:

- взаимоотношение с учителями;
- взаимоотношение с учениками;
- уважительное отношение к себе.

При этом наиболее удовлетворены по этим трем характеристикам старшие подростки: 3,09 и 3,29 — средняя степень удовлетворенности взаимоотношениями с учителями и с учениками; 2,4 — в небольшой степени удовлетворены характеристикой «уважительное отношение к себе».

В группе младших подростков степень удовлетворенности взаимоотношениями с учителями небольшая — 2,78, так же как и степень удовлетворенности характеристикой «уважительное отношение к себе» — 2,35, однако удовлетворенность взаимоотношениями с учениками составляет 3,38 (средняя степень).

Среднее арифметическое показателя удовлетворенности характеристикой «взаимоотношение с учениками» в группе педагогов находится на среднем уровне (2,31), однако степень удовлетворенности характеристиками «взаимоотношение с учителями» (2,78) и «уважительное отношение к себе» (2,06) небольшая, причем последняя с тенденцией к «совсем нет».

Остальные значимые характеристики образовательной среды в трех группах испытуемых различны. Так, младшие и старшие подростки в значимые характеристики выделяют «возможность высказать свою точку зрения», однако удовлетворенность ею очень низка (1,99 и 1,78).

«Эмоциональный комфорт» в значимые характеристики чаще всего выбирали младшие подростки и педагоги, и если педагог удовлетворен здесь в небольшой степени (2,78), но с тенденцией к средней, то младший подросток совсем не удовлетворен (1,24). Следовательно, учителя более безопасно чувствуют себя в образовательной среде по сравнению с учащимися.

Также можно отметить, что совсем не удовлетворены такими значимыми характеристиками, как «сохранение личного достоинства», старшие подростки (1,4), а «внимание к просьбам и предложениям» — педагоги (1,34).

Общий индекс удовлетворенности образовательной средой, рассчитываемый как суммарная оценка значимых характеристик,

212

находится на среднем уровне во всех трех группах испытуемых: младшие подростки — 0,47; старшие подростки — 0,48; педагоги — 0,49 (при  $t_{\alpha} = 1,0$ ).

### **Индекс психологической безопасности образовательной среды**

Этот параметр определялся путем оценки уровня защищенности от психологического насилия, даваемой тремя группами участников образовательного процесса.

Во всех трех категориях наименее защищенными от психологического насилия чувствуют себя младшие подростки, причем менее всего — с одноклассниками (2,36 — средний уровень с тенденцией к ниже среднего), несколько выше уровень защищенности с учителями (2,55 — средний с тенденцией к высокому).

Показатели защищенности у старших подростков свидетельствуют о среднем ее уровне с тенденцией к высокому и практически не отличаются по всем трем категориям (2,8), что отражает более высокий уровень их защищенности по сравнению с младшими подростками.

Показатели психологической защищенности педагогов в ситуациях взаимодействия с учениками, коллегами и администрацией выявляют средний уровень с тенденцией к высокому. Однако следует отметить, что наименьшим баллом была отмечена категория «защищенность от учеников».

Таким образом, обобщая полученные результаты, можно сказать, что наиболее защищенными чувствуют себя старшие подростки — индекс психологической безопасности 2,83 балла, затем педагоги — 2,68 балла, наименее защищенными ощущают себя младшие подростки — 2,46 балла. Тем не менее уровень психологической защищенности по всем трем группам испытуемых можно охарактеризовать как неустойчивый, изменчивый, способный переходить как в сторону незащищенности личности в образовательной среде, возможности нарушения психологической безопасности, ведущей к изменению в системе взаимоотношений, так и в сторону ее защищенности, развития взаимоотношений и взаимодействия как внутри одной группы, так и между всеми участниками образовательного процесса.

Показатели индекса психологической безопасности во всех трех группах испытуемых находятся на среднем уровне.

#### **4.2.2. Исходные характеристики психического здоровья участников образовательной среды на констатирующем этапе эксперимента**

Данный параграф исследования посвящен изучению и описанию состояния характеристик психического здоровья участников образовательной среды с целью их дальнейшего анализа по двум направлениям:

1. Установление возможных взаимосвязей между показателями психологической безопасности образовательной среды и характеристиками психического здоровья ее участников.
2. Сравнение данных, описывающих психическое здоровье участников образовательной среды до и после формирующего эксперимента с целью выявления различия между ними.

Контингент учащихся рассматривался нами в двух группах: младшие и старшие подростки. Для исследования личностных характеристик психического здоровья в обеих группах учащихся использовался индивидуально-типологический детский опросник (ИТДО). Его апробация показала, что методика позволяет уловить основные преобладающие, тенденции характера ребенка, базирующиеся на врожденных свойствах, которые в известной степени подвергаются воздействию среды, влиянию ближайшего окружения, усугубляющего или нивелирующего эти тенденции.

По полученным результатам можно судить о том, что у младших подростков большинство показателей находятся в пределах нормы (3 балла), что характеризует гармоничную личность, за исключением умеренно-повышенной лабильности (4,16), которая указывает на эмоциональную неустойчивость. Это дети, у которых легко меняется настроение: от избыточной веселости до резко пониженного настроения.

Среди личностных свойств старших подростков также обращает на себя внимание показатель лабильности, экстраверсии и сензитивности. Повышенный показатель экстраверсии, который можно рассматривать как акцентуированную черту (4,7), указывает на избыточную общительность, мешающую целенаправленности действий, на повышенную отвлекаемость. Показатели по шкале сензитивности повышены у подростков с выраженной впечатлительностью, чрезвычайно ранимых, обидчивых. В учебном процессе они болезненно относятся к низким оценкам и тре-214

можно реагируют на экзаменационную ситуацию. Вероятно предположить, что эти умеренно-повышенные показатели вышеперечисленных индивидуально-типологических свойств связаны с естественными возрастными проявлениями (отвлекаемость, подвижность, импульсивность, обидчивость), характерными для подростков.

Следует иметь в виду, что, согласно разработанной Л. Н. Собчик теории ведущих тенденций, экстраверсия, сензитивность и лабильность — это те типологические свойства, которые в наибольшей степени подвержены воздействию среды.

Умеренные показатели тревожности, полученные в целом у учащихся, свидетельствуют лишь об осторожности в принятии решений, ответственности по отношению к окружающим, социальной созвучности среде. Показатели «нормы» по шкале «агрессивность» говорят о наличии у учащихся тенденции самоутверждения, активной самореализации, отстаивания своих интересов.

В старшем подростковом и юношеском возрасте, как показывают, в частности, исследования А. А. Бодалева, происходит резкое расширение объема и глубины восприятия другого человека, одновременно с этим самосознание, рефлексия собственного «Я» становятся главным моментом развития психики. Исходя из этого утверждения, мы использовали опросник самоотношения В. В. Столина для исследования личности старших подростков; его показатели также входили в общую характеристику психического здоровья.

Наибольший уровень выраженности в общей структуре самоотношения старших подростков имеет показатель глобального самоотношения (80,69), характеризующий интегральное чувство «за» собственную личность и высокую степень принятия себя. Низкий уровень показателя по шкале «саморуководство» (51,51) говорит о том, что старшие подростки трудно структурируют свою деятельность во времени и нуждаются в руководстве извне, что соотносимо с повышенным уровнем экстраверсии, обуславливающим затрудненность целенаправленности действий и повышенную отвлекаемость. Самый низкий уровень выраженности в общей структуре самоотношения старших подростков имеет показатель «самообвинение» (46,25), подразумевающий недостаточную критичность и неготовность поставить себе в вину свои неудачи, промахи, недостатки.

Для исследования коммуникативных характеристик психического здоровья младших и старших подростков мы использовали методику «Направленность личности в общении» (НЛО). Под направленностью личности в общении автор методики С. Л. Брат-ченко понимает совокупность более или менее осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентации в сфере межличностного общения. Это как индивидуальная «коммуникативная парадигма», включающая представления о смысле общения, его целях, средствах, желательных и допустимых способах поведения в общении и т. д. Как нами уже было отмечено, выделяют шесть основных видов НЛО: альтероцентристская, авторитарная, индифферентная, конформная, манипулятивная, диалогическая.

Анализ структуры НЛО младших и старших подростков показывает некоторые различия, выраженные в процентном отношении. Так, доминирующей направленностью в общении у младшего подростка является конформная (24%), которая предполагает отказ от равноправия в общении в пользу собеседника, ориентацию на подчинение силе авторитета. Это ориентация на некритическое согласие, отсутствие стремления к действительному пониманию и желанию быть понятым, готовность подстроиться под собеседника.

Старшие подростки прибегают к конформному общению почти столь же часто (22%), а ведущей в структуре направленности у них является альтероцентристская (27%). Такая направленность личности в общении заключается в добровольной центрации на собеседнике, ориентации на его цели. Это жертвование своими интересами, целями, стремление понять запросы другого, но безразличие к пониманию себя с его стороны. Эта направленность крайне не эффективна для личностного развития. Авторитарно ведут себя в общении чаще младшие подростки (20%), чем старшие (17%).

Манипулятивная направленность, как ориентация на использование собеседника и всего общения в своих целях, применяется в 20% случаях младшими подростками и в 18% — старшими.

Почти одинаковые показатели в двух группах учащихся были получены по индифферентной направленности (14 и 15%), в данном случае общение игнорируется, происходит уход от общения как такового.

Ориентация на равноправное общение — диалогическая направленность, которая предполагает взаимное уважение и доверие, ориентацию на взаимопонимание, открытость и сотрудничество, выражена в обеих группах учащихся незначительно (1 и 3%).

Вероятно, данные результаты отчасти можно объяснить возрастными особенностями. Ведущая деятельность подросткового возраста направлена на развитие отношений с людьми и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми. Подросток стремится к общению, но чувство собственной уникальности и боязнь быть непонятым часто делают его плохим партнером по диалогу. Это, в свою очередь, может стать существенным фактором эмоциональной напряженности, для определения уровня которой нами использовался тест эмоциональной напряженности.

Показатель уровня у младших подростков составил 16,69 балла, у старших подростков — 13,94 балла. Эти данные свидетельствуют, что старший подросток более спокойно и уверенно чувствует себя в образовательной среде, лучше адаптирован к ней, чем младший, которому, вероятно, присущи повышенная ранимость и обидчивость, ведущие к конфликтности в межличностных отношениях.

Личностные характеристики психического здоровья педагогов нами исследовались с использованием опросника самоотношения (В. В. Столина) и самоактуализационного теста.

Показатели феномена самоактуализации как способности к самоосуществлению, к актуализации того, что находится в качестве потенциалов, у педагогов расположены в интервале среднестатистической нормы (45-55 Т-баллов). Можно отметить, что наибольшее значение было получено по шкале «представление о природе человека» (53,4), что свидетельствует о склонности воспринимать природу человека в целом как положительную и не считать дихотомии «рациональность — эмоциональность», «мужественность — женственность» и т. д. антагонистическими и непреодолимыми. Это может быть обусловлено наличием в выборке испытуемых большого количества педагогов-гуманитариев. Менее всех выражены уровни показателей по шкалам сензитивности к себе и принятия агрессии (45,2), определяющих, насколько хорошо человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, ощущает и рефлексит их, и способен ли он принимать свое раздражение и гнев как естественные про-

явления человеческой природы. На наш взгляд, эти данные можно объяснить тем, что педагоги сопоставляют себя с социально обусловленными стандартами, что в значительной мере затрудняет рефлекссию и способность к безусловному принятию себя.

В структуре самоотношения педагогов обращает на себя внимание выраженность показателя «глобальное самоотношение» (82,1) и показателей по двум шкалам самоинтереса (83 и 83,5), отражающих интерес к собственному «Я» у педагогов, развитое чувство «за» свою личность, уверенность в ее ценности. Наименее выражен показатель самообвинения (59,9), подразумевающий низкую критичность по отношению к себе. Можно предположить, что это проявляется в поведенческих особенностях педагогов — экстрапунитивных реакциях в форме возложения вины за неудачи преимущественно на детей и их родителей. Несколько сниженные, по сравнению с другими, уровневые показатели таких свойств, как аутосимпатия (64,5) и ожидание положительного отношения других (63,4), характеризуют степень эмоционального принятия себя таким, каков есть, и наличие сомнений в способности вызвать симпатию и одобрение к себе других людей.

Эти данные согласуются с результатами, полученными по методике САТ. Повышенный уровень самоинтереса и невыдержанный уровень аутосимпатии вполне согласуются с исследованиями В. В. Столина о том, что негативное и позитивное отношение к себе могут «мирно» сосуществовать в сознании индивида.

Эмоциональное состояние педагогов является одним из наиболее значимых факторов, свидетельствующих об удовлетворенности своим нахождением в образовательной среде и об эмоциональных ресурсах психического здоровья, так как педагогическая деятельность требует больших эмоциональных затрат. Для диагностики эмоциональной сферы в психическом здоровье педагогов нами использовалась методика «Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении» (В. В. Бойко), дающая подробную картину синдрома «эмоционального выгорания».

На рисунке 6 мы видим, что в стадии формирования находится вторая фаза синдрома «эмоционального выгорания» — резистенция, так как она включает в себя симптомы с самыми высокими показателями выраженности. 218



Результаты диагностики синдрома показывают, что сложившимся симптомом является «редукция профессиональных обязанностей» (16,9). Это проявляется в упрощении общения в профессиональной деятельности, в попытках облегчить и сократить обязанности, требующие эмоциональных затрат. Почти сложился симптом «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (15,5), характеризующийся неадекватной экономией эмоций, ограничением эмоциональной отдачи за счет выборочного реагирования на ситуации субъектов деятельности, действием принципа «хочу — не хочу»: захочу — уделю внимание, будет настроение — откликнусь. К складывающимся симптомам (10-15 баллов) можно отнести следующие:

- «переживания психотравмирующих обстоятельств» (12,1), проявляющиеся в усиленном осознании психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно или вовсе не устранимы, раздражение ими растет и накапливается;
- «тревога и депрессия» (10,2), порождающие сильную личностную и ситуативную тревогу, разочарование в себе, в избранной профессии; этот симптом — крайняя точка в формировании тревожного напряжения;
- «эмоционально-нравственная дезориентация» (10,5), обуславливающая исполнение профессиональных обязанностей в зависимости от настроения и субъективных предпочтений;

«расширение сферы экономии эмоций» (11,4), имеющее место в тех случаях, когда данная форма психологической защиты распространяется не только на сферу профессиональной деятельности, но и вне ее.

Таким образом, мы выяснили, какие симптомы «эмоционального выгорания» более всего отягощают эмоциональное состояние педагогов, и в дальнейшем попытаемся определить, какие психологические показатели образовательной среды способствуют их формированию.

Для исследования коммуникативных характеристик в структуре психического здоровья педагогов нами использовалась методика «Направленность личности в общении» (НЛЮ).

По результатам нашего исследования доминирующей направленностью является альтероцентристская (27%). Это стремление понять запросы другого, ориентация на его цели, «центрация» на собеседнике, даже в ущерб собственному благополучию, сочетаемая с безразличием к пониманию себя с его стороны. Столь высокий показатель, вероятно, можно объяснить выбором респондентами из предложенных наиболее социально приемлемого ответа. Чаще всего учитель пытается быть именно таким профессионалом, портрет которого нарисован существующим обществом.

В 20% случаев педагоги прибегают к конформной направленности, которая, так же как и альтероцентристская, предполагает отказ от равноправного общения, отсутствие стремления к действительному пониманию собеседника и желания быть понятым самому.

Высокий показатель выявлен у индифферентной направленности (23%), предполагающей уход от общения как такового и ориентирующейся на сугубо деловые вопросы.

Диалогическая направленность в коммуникативной парадигме личности педагога составляет лишь 2%.

Вышеописанные показатели данных коммуникативных характеристик педагогов позволяют предположить, что они находят свое отражение в высоком показателе симптома «редукция профессиональных обязанностей» синдрома «эмоционального выгорания».

Таким образом, в итоге можно сказать, что констатирующий этап эксперимента дал нам возможность описать состояние психологической безопасности образовательной среды в оценках ее участников. Эмпирическими референтами образовательной среды являются: показатель отношения к среде, удовлетворенность основными характеристиками взаимодействия, защищенность от психологического насилия. Обобщая полученные результаты по исследованию состояния психологической безопасности образовательной среды, можно сказать, что наиболее защищенными чувствуют себя старшие подростки (индекс психологической безопасности 2,83 балла), затем — педагоги (2,68), наименее защищенными ощущают себя младшие подростки (2,46). Показатели индекса удовлетворенности образовательной средой во всех трех группах испытуемых находятся на среднем уровне. В целом, большинство участников образовательного процесса положительно оценивают образовательную среду. Однако учащиеся относятся к ней более позитивно по сравнению с педагогами. Однородность оценок образовательной среды ее участниками свидетельствует об их адекватности, что дает нам возможность оценить состояние психологической безопасности образовательной среды и определить основные направления работы по психологическому сопровождению ее участников.

Так как подбор психодиагностических методик осуществлялся нами на основании выделенной в теоретической части работы некоторой совокупности категорий психического здоровья (состояние эмоциональной и коммуникативной сферы, самоотношение, самоактуализация, сбалансированность индивидуально-типологических свойств), то полученные на констатирующем этапе эмпирические данные могут быть рассмотрены как психодиагностические показатели психического здоровья испытуемых, а также служить показателями эффективности работы по психологическому сопровождению участников образовательной среды, направленной на создание условий психологической защищенности ее участников.



### **4.3. Взаимосвязи показателей психологической безопасности образовательной среды и характеристик психического здоровья ее участников**

В настоящем параграфе рассматривается обоснованность предположения о существовании взаимосвязей между психологической безопасностью образовательной среды и характеристиками психического здоровья участников образовательного процесса. Для проверки этого предположения мы использовали метод корреляционного анализа и рассматривали его результаты внутри каждой из трех групп испытуемых. Для того чтобы рассмотреть корреляционные взаимосвязи на более глубоком уровне, исходя из представления о структурном содержании психологической безопасности образовательной среды, было выделено 34 показателя для двух групп подростков и 43 показателя для группы педагогов.

#### **4.3.2. Результаты изучения взаимосвязей показателей психологической безопасности образовательной среды и характеристик психического здоровья младших подростков**

Корреляционный анализ позволил выявить 33 статистически достоверные связи между 23-мя психологическими параметрами образовательной среды, включая 9 связей на уровне значимости 0,01 и 24 связи на уровне значимости 0,05, в том числе: 4 связи с личностными характеристиками, 7 — с эмоциональными, 22 — с коммуникативными.

Показатели психологически безопасной образовательной среды оказывают влияние на такие индивидуально-типологические свойства, как интроверсия, экстраверсия, ригидность. Причем эти связи можно интерпретировать следующим образом: чем больше внимания оказывают просьбам и предложениям подростка, тем охотнее он идет на контакт, проявляет общительность. Балансом экстраверсии является интроверсия, зави-

сая от влияния среды, проявляющегося в защищенности от оскорблений и высмеиваний учеников. Отрицательная корреляционная связь ( $p < 0,05$ ) свидетельствует, что чем меньше подросток чувствует себя в безопасности, тем больше он уходит в себя, становится замкнутым, внешне пассивным, отгороженным.

Характеристика «помощь в выборе собственного решения» обнаружила отрицательную взаимосвязь ( $p < 0,05$ ) с ригидностью, т. е. чем меньше помощь, тем могут быть инертнее установки и конфликтнее поведение подростка.

Отрицательные корреляционные связи семи показателей психологической безопасности образовательной среды обуславливают уровень эмоциональной напряженности.

Чем меньше «уважительное отношение», «возможность проявить инициативу», «общая удовлетворенность образовательной средой» ( $p < 0,05$ ), тем больше уровень эмоционального напряжения. Чем меньше защищенность от унижений и оскорблений одноклассников ( $p < 0,05$ ) и учителей ( $p < 0,01$ ), тем интенсивнее состояние тревожного ожидания, высокая ранимость, конфликтность в межличностных отношениях.

Учитывая, что в младшем подростковом возрасте отрицательное отношение к себе зависит от оценок окружающих, это может приводить к заниженной оценке своих возможностей. Включение в корреляционную плеяду 22-х показателей, входящих в структуру психологической безопасности образовательной среды, оказывающих влияние на структуру направленности личности в общении, показывает, насколько интенсивно влияет среда на характер общения младших подростков и какие направленности она формирует.

Альтероцентристский стиль в наибольшей степени формируется в связи с незащищенностью от психологического насилия со стороны учителей, проявляющегося в форме унижений, оскорблений, высмеиваний и т. д., об этом свидетельствует корреляционная связь на уровне значимости 0,05. Также низкий уровень психологической защищенности от неуважения и оскорблений учителей повышает тенденцию к уходу от общения, проявляющуюся в усилении индифферентной направленности ( $p < 0,01$ ).

На основании анализа этих взаимосвязей можно констатировать, что ощущение психологической незащищенности во взаи-

модействии с учителями ведет к отказу от общения или же к общению в ущерб своим интересам, целям, потребностям. И, как следствие этого, можно предположить нежелание оставаться в данной образовательной среде, участвовать в школьной жизни, равнодушие ко всему происходящему в ней, пассивное отношение к учебе.

Отрицательные корреляционные связи ( $p < 0,01$ ) обнаружила манипулятивная направленность личности в общении с такими показателями психологической безопасности образовательной среды, как возможность проявлять инициативу, защищенность от того, что заставят делать против желания учителя, защищенность от оскорблений, высмеиваний учеников, и индексом психологической безопасности в целом ( $p < 0,05$ ). По сути, это можно интерпретировать, на наш взгляд, следующим образом: «Если я не чувствую себя безопасно в школе вообще, боюсь, что меня заставят делать что-либо против моего желания учителя, чувствую себя незащищенным от унижений и высмеиваний одноклассников, то, общаясь с ними, я буду защищать себя с помощью разных уловок и манипуляций».

При рассмотрении корреляционной плеяды взаимосвязей показателей психологической безопасности образовательной среды и личностных, эмоциональных и коммуникативных характеристик младших подростков, прежде всего, нас интересует, какие ее элементы являются системообразующими. Следует обратить внимание на показатели «возможность проявления инициативы» и «защищенность от унижения учеников». Их связь, на наш взгляд, отражает защитную функцию, которую выполняет манипулятивная направленность, снижая уровень эмоциональной напряженности младшего подростка, которая, в свою очередь, зависит от психологической защищенности и наличия в образовательной среде свободы для проявления инициативы и активности.

Также обращает на себя внимание блок взаимосвязей, образованных тремя показателями психологической безопасности образовательной среды (помощь в выборе собственного решения, защищенность от оскорблений и неуважительного отношения учителей) и альтероцентристской и индифферентной направленностями в общении. Полагаем, что эта взаимосвязь раскрывает

возможные причины, приводящие к смене одного стиля общения на другой. Этот переход осуществляется при взаимодействии с показателями психологической безопасности образовательной среды: чем меньше возможность прибегнуть к помощи в выборе решения, тем вероятнее переход от индифферентного стиля к альтероцентристскому, и чем меньше защищенность в ситуациях взаимодействия с учителями, тем больше вероятность перехода от альтероцентристского стиля к индифферентному, т. е. ухода от общения.

Интересны корреляционные связи ( $p < 0,05$ ) показателей защищенности от оскорблений и высмеиваний учеников, указывающие на взаимообусловленность интроверсии, эмоциональной напряженности и манипулятивного стиля общения.

Таким образом, исследование результатов корреляционного анализа позволило сделать вывод, что важнейшую роль играют следующие структурные показатели психологической безопасности образовательной среды: помощь в выборе собственного решения и возможность проявления инициативы и активности, являющиеся структурными характеристиками индекса удовлетворенности образовательной средой, а также показатели защищенности от оскорблений, угроз, неуважения со стороны учителей и унижения от учеников, являющиеся структурными характеристиками индекса психологической безопасности. Эти показатели выступают базовыми, связующими элементами в структуре корреляционной плеяды младших подростков, раскрывающей взаимосвязи характеристик психического здоровья этой группы испытуемых с показателями психологической безопасности образовательной среды.

#### ***4.3.2. Результаты изучения взаимосвязей показателей психологической безопасности образовательной среды и характеристик психического здоровья старших подростков***

На основании корреляционного анализа было выявлено 30 статистически достоверных связей, 7 из которых на уровне значимости 0,01 и 23 — на уровне значимости 0,05, что свидетельствует в пользу нашей гипотезы о существовании взаимосвя-

зей показателей психологической безопасности образовательной среды и характеристик психического здоровья ее участников, в данном случае старших подростков.

Рассмотрим подробнее взаимосвязи показателей психологической безопасности с личностными свойствами. В наибольшей степени обусловлены показателями психологической безопасности образовательной среды следующие личностные свойства: лабильность, глобальное самоотношение, ожидание положительного отношения других, самообвинение и саморуководство.

Отметим, что подростковый возраст является наиболее сен-зитивным периодом развития рефлексии, т. е. подросток очень восприимчив к самоанализу. На основе действия механизма рефлексии складывается «Я-концепция», формирующаяся под воздействием различных внешних влияний, которые испытывает индивид. В подростковом возрасте, как отмечают Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская, практически любые социальные контакты оказывают формирующее действие. Поэтому нам важно выявить, какие показатели психологической безопасности образовательной среды могут оказывать наибольшее влияние на индивидуально-типологические свойства и различные аспекты самоотношения подростков.

Лабильность обуславливают показатели позитивного и нейтрального отношения к среде ( $p < 0,01$ ), взаимоотношения с учителями ( $p < 0,05$ ), а также степени защищенности от высмеиваний, обзываний, оскорблений и игнорирования учениками ( $p < 0,05$ ). Эти данные можно прокомментировать так: чем больше подросток чувствует себя защищенным в ситуациях взаимодействия с одноклассниками, чем лучше у него взаимоотношение с учителями и позитивнее отношение к образовательной среде, тем он более эмоционально устойчив, тем меньше будут выражены у него перепады настроения.

Эмоциональный комфорт и защищенность от учеников ( $p < 0,05$ ) взаимосвязаны с глобальным самоотношением, т. е. показателем принятия себя в целом.

Выраженность показателя «ожидание положительного отношения других» связана с тем, насколько безопасно чувствует себя подросток с учителями и одноклассниками; если небезопасно, то

можно предположить, что хорошего отношения, понимания, одобрения он от них не ждет.

Интересно отметить, что показатель самообвинения связан с защищенностью от оскорблений и высмеиваний со стороны учеников отрицательной корреляционной связью ( $p < 0,05$ ), а со стороны учителей — положительной ( $p < 0,05$ ). То есть чем меньше защищенность от учеников, тем больше самообвинение, и чем меньше защищенность от учителей, тем меньше самообвинение. Можно предположить, что подросток склонен поставить себе в вину то, как он строит свои взаимоотношения с одноклассниками, если они оскорбляют и высмеивают его: «Ко мне плохо относятся в классе, может быть, я сам в этом виноват?» Но если учитель неуважительно относится к нему, то со своей стороны причин для этого подросток не видит: «Учитель меня не уважает, потому что учитель плохой». Это предположение подтверждает и отрицательная взаимосвязь самообвинения с характеристикой «взаимоотношение с учениками» ( $p < 0,05$ ), отражающая зависимость «чем хуже взаимоотношения, тем больше самообвинение».

Такие показатели, как «возможность обратиться за помощью» и «помощь в выборе собственного решения», взаимосвязаны с показателем «саморуководство» ( $p < 0,05$ ), т. е. чем больше возможностей прибегнуть к помощи в сложной ситуации выбора, тем лучше и быстрее подросток научится структурировать свои действия и формулировать цели, поскольку в этом возрасте трудно осуществлять планирование самостоятельно.

Уровень эмоциональной напряженности взаимосвязан с защищенностью от унижений, высмеиваний, обзываний, неуважения одноклассников ( $p < 0,01$ ) и индексом психологической безопасности ( $p < 0,05$ ).

Следовательно, эмоциональное напряжение, испытываемое старшим подростком в школе, зависит от того, насколько он чувствует в ней себя безопасно, и прежде всего в ситуациях взаимодействия с одноклассниками.

Чем выше уровень защищенности от неуважительного отношения и высмеиваний учителей, тем ниже выраженность авторитарного стиля в общении старших подростков.

Данную отрицательную корреляционную связь ( $p < 0,05$ ) можно интерпретировать следующим образом: чем безопасней

ощущает себя подросток, тем ниже уровень его «коммуникативной агрессии» и ориентации на подавление собеседника.

Рассматривая структуру корреляционной плеяды, мы можем отметить, что системообразующими ее элементами являются структурные показатели индекса психологической безопасности, а именно защищенность от оскорблений, высмеиваний, обзываний и игнорирования одноклассниками. Эти показатели выступают связующими элементами показателей лабильности, эмоциональной напряженности и различных аспектов самоотношения. Их роль в механизме взаимосвязей, на наш взгляд, состоит в том, что психологическая незащищенность во взаимодействии со сверстниками усиливает эмоциональную напряженность, повышает лабильность в поведении и делает еще более нестабильным самоотношение. Это представляется очень важным, так как новый уровень самоопределения старшего подростка связан с осознанием своего «Я» в системе существующих отношений и превращением «внутренней позиции» в устойчивую жизненную позицию.

Стабильное самоотношение, как указывал В. В. Столин, обеспечивает возможность постоянной стратегии по отношению к самому себе, выражающейся как во внешней, социально-предметной деятельности, так и во внутриличностной активности.

#### ***4.3.3. Результаты изучения взаимосвязей показателей психологической безопасности образовательной среды и характеристик психического здоровья педагогов***

В результате корреляционного анализа было выявлено 50 статистически достоверных связей, из них 31 взаимосвязь с личностными характеристиками, 14 — с эмоциональными и 5 — с коммуникативными, входящими в категорию психического здоровья.

Личностные свойства педагогов измерялись через показатели самоотношения и самоактуализации. Выявлены взаимосвязи этих показателей с показателями психологической безопасности образовательной среды.

Из всех компонентов структуры самоотношения в наибольшей степени обусловлен психологической безопасностью образовательной среды показатель самоинтереса — 9 связей, из которых 7 — на уровне значимости 0,05 и 2 — на уровне значимости 0,01. Самоинтерес является таким аспектом самоотношения, который отражает не только близость к самому себе, в частности своим мыслям и чувствам, но и уверенность в своей интересности для других. Выраженность этого аспекта зависит от следующих показателей психологической безопасности образовательной среды: позитивного отношения к образовательной среде, эмоционального комфорта, возможности для проявления инициативы и активности, уважительного отношения к себе ( $p < 0,05$ ), а также от степени защищенности от игнорирования администрацией и коллегами ( $p < 0,01$ ), а в ситуациях взаимодействия с учениками — от их угроз и нежелательных действий ( $p < 0,01$ ).

Самоуверенность, как один из показателей самоотношения, обусловлена возможностью проявления инициативы и защищенностью от оскорблений со стороны учеников, коллег, администрации. Эту взаимосвязь можно интерпретировать так: чем инициативнее педагог, чем безопаснее он себя чувствует, тем он увереннее в себе, свободнее от комплексов, ограничивающих проявление его самостоятельности и активности. Интересно также отметить, что нейтральное отношение к образовательной среде отрицательно связано ( $p < 0,05$ ) с самоуверенностью, т. е. безразличное отношение к среде снижает уровень уверенности педагога в себе.

Защищенность от унижений, оскорблений и действий администрации значимо положительно взаимосвязана с показателем глобального самоотношения ( $p < 0,05$ ). Этот факт показывает, какой аспект взаимодействия в образовательной среде больше всех влияет на показатель отношения к себе у педагогов. Наличие возможности обратиться за помощью положительно взаимосвязано с глобальным самоотношением ( $p < 0,05$ ), что говорит в пользу того, что помощь, к которой педагог может прибегнуть, поддерживает уровень его отношения к собственному «Я».

Стремление человека реализовать заложенные в нем творческие силы и способности является наиболее глубинной потребно-

стью личности, которая определяет смысл его жизни и значимость его «Я» в глазах других людей.

А. Маслоу, внесший большой вклад в исследования психологически здоровой личности, считал, что самоактуализация, как желание человека самоосуществиться, находит свое воплощение в системе многообразных социальных отношений, в которые личность включена — в семье, в профессиональной сфере, в различных формальных и неформальных общностях. Но, как известно, в реальной жизни человек может и не найти себя в той или иной сфере деятельности, например, в профессиональной. Учитель реализует свою общую мотивационную тенденцию к самоактуализации в педагогической деятельности. Исходя из этого попытаемся определить, с какими показателями психологической безопасности образовательной среды связаны тенденции самоактуализации педагога.

Наибольшее количество связей обнаружили такие шкалы, как компетентность во времени, самоуважение и самопринятие (две последние образуют блок самовосприятия).

Интересно отметить, что шкала «компетентность во времени», являющаяся базовой шкалой САТ, значимо положительно связана с защищенностью от того, что заставят делать что-либо против желания ученики, коллеги и администрация ( $p < 0,05$ ). Следовательно, способность жить настоящим, характерная для самоактуализирующейся личности, связана с ощущением ее психологической безопасности в образовательной среде, проявляющейся в аспекте защищенности от действий, которые надо исполнять принудительно.

Защищенность от унижений, оскорблений, высмеиваний и действий администрации и коллег значимо положительно связана с самоуважением ( $p < 0,05$ ). Отсюда, чем безопаснее педагог чувствует себя в ситуациях взаимодействия с коллегами и администрацией, не опасаясь унижений, оскорблений и т. п. с их стороны, тем он больше способен ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них.

Самопринятие связано со следующими показателями психологической безопасности образовательной среды: помощью в выборе собственного решения ( $p < 0,05$ ), защищенностью от игнорирования коллегами ( $p < 0,05$ ) и защищенностью от того, что

заставят делать против желания коллеги и ученики ( $p < 0,05$ ). Эти связи можно описать таким образом: если в образовательной среде у педагога есть возможность обратиться за помощью в сложной ситуации выбора, его не игнорируют в педагогическом коллективе и он защищен от того, что его могут заставить поступать вопреки его желанию коллеги и ученики, то его степень принятия себя таким, какой есть, вне зависимости от оценок достоинств и недостатков, увеличивается. Таким образом, педагог может обнаружить, что значит быть самим собой и сделать попытку проявить себя по-новому, творчески. Следовательно, создавая в образовательной среде условия психологической защищенности, можно увеличить вероятность проявления творческой активности и способствовать личностному развитию.

Перейдем к рассмотрению взаимосвязей показателей психологической безопасности образовательной среды и характеристик эмоционального состояния педагогов, измеряемого нами через показатели синдрома «эмоционального выгорания».

Нас интересуют симптомы, которые в наибольшей степени обусловлены показателями психологических параметров образовательной среды, а именно: «личностная отстраненность», обнаружившая 4 связи на уровне значимости ( $p < 0,05$ ), «редукция профессиональных обязанностей» — 2 связи ( $p < 0,05$ ) и «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» — 2 связи ( $p < 0,05$ ). Рассмотрим эти связи подробнее.

Негативное отношение к образовательной среде значимо положительно связано ( $p < 0,05$ ) с личностной отстраненностью. Вполне логично предположить, что чем сильнее негативные чувства, испытываемые педагогом по отношению к образовательной среде, тем быстрее он теряет интерес к своей профессиональной деятельности и прежде всего к ученикам — они тяготят его своими проблемами и потребностями, начинают восприниматься им как объекты, с которыми приходится что-то делать. Личностная отстраненность отрицательно коррелирует с такими показателями психологической безопасности образовательной среды, как взаимоотношение с учениками ( $p < 0,05$ ), возможность проявления инициативы и активности ( $p < 0,05$ ), защищенность от действий администрации ( $p < 0,05$ ). Можно предположить, что чем хуже взаимоотношение с учениками, меньше возможностей для

проявления инициативы и ниже степень защищенности от действий администрации, тем больше будет усиливаться личностная отстраненность.

Защищенность от высмеиваний и обзывания со стороны учеников значимо отрицательно связана с симптомом «редукция профессиональных обязанностей» ( $p < 0,05$ ), что можно интерпретировать следующим образом: если учитель опасается насмешек учащихся, то он будет стремиться сократить общение с ними и свести к минимуму свои эмоциональные затраты.

Два показателя психологической безопасности образовательной среды обнаружили отрицательные корреляции с симптомом «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» ( $p < 0,05$ ). Это показатели «эмоциональный комфорт» и «нейтральное отношение к образовательной среде». Полагаем, что это может отражать следующую взаимосвязь: чем безразличней и равнодушной отношение педагога к образовательной среде, чем меньше эмоционального комфорта он в ней ощущает, тем больше выраженность неадекватной «экономии» на эмоциях, эмоциональной черствости и равнодушия, которые, в свою очередь, накладывают отпечаток на коммуникативные характеристики педагога, взаимосвязанные с показателями психологической безопасности образовательной среды.

Парадоксально выглядят, на первый взгляд, положительные связи показателей «взаимоотношение с учителями», «возможность высказать свою точку зрения» и индекса удовлетворенностью образовательной средой с индифферентной направленностью личности в общении ( $p < 0,05$ ). Эти корреляционные связи представляют некоторую сложность в интерпретации, так как свидетельствуют в пользу того, что чем больше удовлетворенность образовательной средой, взаимоотношением с учениками и возможность высказать свою точку зрения, тем больше выраженность индифферентного стиля в общении. Попытаемся объяснить данный факт. Возможно, причина в том, что в реальном процессе взаимодействия с учащимися учитель не всегда может придерживаться определенного раз и навсегда стиля. В каждой конкретной ситуации учитель вынужден оперативно учитывать ее особенности и своеобразие. Например, в зависимости от готовности к какой-либо деятельности или способности выбирать решения и не-

сти за них ответственность педагог может либо привлекать учеников к решениям, либо быть более конкретным и формулировать их сам. То есть эффективный стиль общения — это стиль, ориентированный на реальную ситуацию. А индифферентный стиль в педагогическом общении, как отмечает С. Л. Братченко, может быть расценен как доминирование ориентацией на «сугубо деловые» вопросы. Исходя из этих суждений, можно предположить, что рассматриваемая нами корреляция отражает взаимосвязь между удовлетворенностью образовательной средой, взаимоотношениями с учащимися и направленностью на «деловое общение», т. е. на выполнение педагогом тех ролевых функций, которые ему профессионально предписаны. Такая интерпретация характеризует педагога как исполнителя, ориентированного на нормативно заданный образец. Но реалии сегодняшней школы таковы, что соотношение объективной внутренней противоречивости «нормативность — творчество» в деятельности учителя пока что не в пользу творчества.

Рассматривая корреляционную плеяду педагога, мы видим, что коммуникативные характеристики педагога не включены в ее общую структуру, а образуют отдельную корреляционную плеяду. В то время как личностные и эмоциональные характеристики образуют с показателями психологической безопасности образовательной среды корреляционную плеяду с большой общностью элементов (количеством связей), что характеризует высокую степень личностной включенности педагога в образовательную среду. Системообразующими ее элементами являются следующие показатели психологической безопасности образовательной среды: эмоциональный комфорт, возможность обратиться за помощью, возможность проявлять инициативу и активность (структурные характеристики индекса удовлетворенности образовательной средой); защищенность от того, что заставят делать что-либо против желания ученики, коллеги, администрация, защищенность от унижений и оскорблений администрации (структурные характеристики индекса психологической безопасности).

Причем следует отметить, что различные аспекты самоотношения и самоактуализации связаны между собой через показатели защищенности от администрации, коллег и учеников, а

аспекты самоотношения взаимосвязаны с показателями эмоционального состояния через эмоциональный комфорт, возможность проявления инициативы и возможность обратиться за помощью.

Таким образом, в итоге мы можем констатировать, что установлена серия статистически значимых корреляционных связей между показателями психологической безопасности образовательной среды и характеристиками психического здоровья ее участников.

Результаты корреляционного анализа внутри каждой из трех групп испытуемых — младших подростков, старших подростков и педагогов — позволили нам выявить наиболее значимые показатели психологической безопасности образовательной среды для каждой группы. Именно эти показатели будут определять направления и служить основанием для разработки программ психологического сопровождения участников образовательного процесса с целью повышения психологической защищенности и снижения психологического насилия, т. е. повышения психологической безопасности образовательной среды.

Как показали результаты исследования, для младших подростков основными направлениями работы должны стать: оптимизация взаимодействия с учителями, организация условий для возможности прибегнуть к помощи в трудной ситуации принятия решений и свободного проявления инициативы и активности.

Для старших подростков актуальным направлением становится создание условий для психологически безопасного взаимодействия со сверстниками.

Для педагогов важно, прежде всего, эффективно взаимодействовать с администрацией, создать в образовательной среде условия для безопасного общения с учениками, для проявления инициативы, а также предоставить в образовательной среде возможность обратиться за помощью в трудной ситуации.

В целом, полученные результаты можно рассматривать как эмпирическое подтверждение нашего предположения о том, что психологическая безопасность образовательной среды школы является ведущим компонентом, влияющим на психическое здоровье субъектов учебно-воспитательного процесса.

#### ***4.4. Изучение эффективности психологического сопровождения по созданию психологической безопасности образовательной среды***

##### ***4.4.1. Динамика показателей психологической безопасности образовательной среды***

Данный параграф исследования посвящен изучению динамики показателей психологической безопасности образовательной среды в оценках ее участников до и после формирующего эксперимента.

Измерительные срезы проводились в два этапа: констатирующий — до начала работы программы по сопровождению психологической безопасности — и результирующий — после ее завершения. Для измерения на результирующем этапе эксперимента использовались те же методики, что и на описанном выше (параграф 4.1) констатирующем этапе.

Рассмотрим динамику изменения отношения к образовательной среде до и после эксперимента у трех групп испытуемых. Наблюдается положительная динамика позитивного отношения к образовательной среде. Причем интересно отметить, что изменения произошли в двух группах подростков в результате перехода нейтрального отношения в положительное, а в группе педагогов уменьшилась процентная составляющая нейтрального отношения и отсутствует негативное отношение. Очевидно, можно предположить, что образовательная среда стала более безопасной и повысилась ее референтная значимость для всех участников образовательного процесса.

Это предположение подтверждает динамика удовлетворенности образовательной средой, имеющая явную, четкую тенденцию к росту, наблюдаемую также во всех трех группах испытуемых (рис. 7).



Рис. 7. Динамика удовлетворенности образовательной средой субъектов учебно-воспитательного процесса

Для более дифференцированного анализа изменений, произошедших с параметром удовлетворенности образовательной средой, обратимся к таблице 10, отражающей, какие структурные показатели индекса удовлетворенности в наибольшей степени оказались подвержены изменениям в ходе эксперимента. Достоверность различий средних арифметических оценивалась по t-критерию Стьюдента.

В группе младших подростков достоверность различий была установлена у показателей «эмоциональный комфорт» ( $p < 0,05$ ), «помощь в выборе собственного решения» ( $p < 0,01$ ) и общий индекс удовлетворенности образовательной средой ( $p < 0,05$ ).

Среди показателей индекса удовлетворенности у старших подростков наибольшей динамике подвержен показатель «сохранение личного достоинства» ( $p < 0,01$ ), затем показатели «взаимоотношение с учителями» ( $p < 0,05$ ) и «помощь в выборе собственного решения» ( $p < 0,05$ ).

Анализ достоверности различий по показателям индекса удовлетворенности в группе педагогов позволил выявить изменения показателей «сохранение личного достоинства», «возможность обратиться за помощью», «помощь в выборе собственного решения» ( $p < 0,01$ ).

Таким образом, мы определили, что по оценкам участников образовательного процесса в наибольшей степени подвержен положительной динамике показатель «помощь в выборе собствен-

ного решения», этот показатель обнаружил статистически достоверные различия во всех группах испытуемых. Следовательно, образовательная среда становится местом, куда и педагоги, и учащиеся могут обращаться за помощью в трудной ситуации выбора.

Таблица 10

Изменение удовлетворенности образовательной средой, в баллах

Наименование показателя	До эксперимента	После эксперимента	Уровень статистической значимости различий $\alpha$ (%)
Младшие подростки (средние значения показателей)			
Эмоциональный комфорт	1,24	1,78	*
Помощь в выборе собственного решения	0,52	1,18	**
Общий индекс удовлетворенности образовательной средой	0,34	0,78	*
Старшие подростки (средние значения показателей)			
Взаимоотношение с учителями	3,00	3,38	*
Сохранение личного достоинства	1,4	2,94	**
Помощь в выборе собственного решения	0,9	1,72	*
Педагоги (средние значения показателей)			
Сохранение личного достоинства	1,17	2,59	**
Возможность обратиться за помощью	1,02	2,33	**
Помощь в выборе собственного решения	0,11	1,28	**

\*  $\alpha = 5\%$  ( $p \leq 0,05$ ); \*\*  $\alpha = 1\%$  ( $p \leq 0,01$ ).

Повышение удовлетворенности в потребности сохранения личного достоинства отмечено в группах старших подростков и педагогов, что свидетельствует о развитии в образовательной среде условий, при которых межличностное взаимодействие ори-



ентируется на уважение достоинства личности, на ее ценность во всех проявлениях и независимо от ситуации, а это является одним из основных условий для психологической безопасности.

Другим важным показателем является индекс психологической безопасности образовательной среды, динамику которого мы можем видеть на рисунке 8.



Рис. 8. Изменение индекса психологической безопасности

Наблюдается тенденция к повышению индекса психологической безопасности во всех группах испытуемых.

Анализ достоверности различий средних арифметических показателей индекса психологической безопасности позволил выявить восемь достоверных различий по структурным характеристикам психологической защищенности от учителей и одноклассников и индекса психологической безопасности в целом в группе младших подростков (табл. 11).

В группе старших подростков и педагогов изменения могут быть охарактеризованы как положительная тенденция. Эти результаты свидетельствуют о том, что для изменения системы отношений между старшими подростками и педагогами в образовательной среде в сторону увеличения ее психологической безопасности нужно более длительное время, чем младшим подросткам.

Изменение показателей психологической защищенности до и после эксперимента, в баллах

Показатели психологической защищенности	Младшие подростки (среднее значение)		Старшие подростки (среднее значение)		Педагоги (среднее значение)	
	до	после	до	после	до	после
1	2	3	4	5	6	7
От публичного унижения						
учениками	2,4	2,6	3,1	3,9	2,6	3,5
учителями	2,4	2,8*	2,9	3,8	2,7	3,7
администрацией	—	—	—	—	2,5	2,7
От оскорблений						
учениками	2,1	2,2	2,8	3,8	2,4	3,0
учителями	2,7	2,8	3,0	3,1	2,7	3,7
администрацией	—	—	—	—	2,6	3,8
От высмеиваний						
учениками	2,2	2,4	2,6	3,8	2,6	2,6
учителями	2,7	2,9	3,0	4,0	2,8	2,8
администрацией	—	—	—	—	2,8	2,9
От угроз						
учеников	2,5	2,8*	3,2	4,2	2,8	3,7
учителей	2,7	3,1*	3,2	3,2	2,9	3,9
администрации	—	—	—	—	2,8	2,9
От обзываний						
учениками	2,2	2,3	2,4	3,7	2,5	3,5
учителями	2,5	2,9	3,0	3,8	2,9	3,9
администрацией	—	—	—	—	3,0	3,0
От того, что заставляют делать против желания						
ученики	2,7	3,0	3,2	4,1	2,7	4,0
учителя	2,1	2,5*	2,1	2,5	2,4	3,6
администрация	—	—	—	—	2,1	2,1
От игнорирования						
учениками	2,4	2,8*	2,6	3,6	2,6	2,6
учителями	2,6	2,7	2,5	3,8	2,6	2,6
администрацией	—	—	—	—	2,6	2,6
От неуважительного отношения						
учеников	2,2	2,6*	2,6	3,6	2,4	3,6
учителей	2,4	2,8	2,8	2,9	2,6	3,7
администрации	—	—	—	—	2,8	2,8

1	2	3	4	5	6	7
От недоброжелательного отношения учеников	2,2	2,4	2,6	3,7	2,3	3,6
учителей	2,4	2,7*	2,6	2,8	2,5	2,7
администрации	—	—	—	—	2,6	2,7

\*  $\alpha = 5\%$  ( $p \leq 0,05$ ).

Следовательно, младшие подростки демонстрируют большую гибкость поведения, способность быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию во взаимодействии с окружающими, причем в позитивную сторону. Это дает основание начинать психологическое сопровождение учащихся как можно раньше с целью создания психологической безопасности в образовательной среде.

#### 4.4.2. Динамика изменений характеристик психического здоровья участников образовательной среды

Логика исследования приводит к необходимости отметить изменения, произошедшие в личностных, эмоциональных и коммуникативных характеристиках участников образовательной среды, рассматриваемых в совокупности как характеристика психического здоровья.

Сравнение результатов констатирующего и результирующего измерений характеристик испытуемых в двух группах подростков и в группе педагогов позволило выявить изменения различных показателей и разную степень их выраженности.

Достоверность различий средних арифметических показателей оценивалась по t-критерию Стьюдента.

Рассмотрим результаты, полученные в группах старших и младших подростков. Нас интересуют показатели, которые обнаружили статистически достоверные корреляционные связи с показателями психологической безопасности образовательной среды. Среди индивидуально-типологических свойств у младших подростков это были интроверсия, экстраверсия и ригидность. У старших подростков — лабильность. Полученные данные 240

(табл. 12) позволяют отметить, что изменилась выраженность экстраверсии в сторону увеличения с 3,43 до 4,0 баллов и произошло уменьшение выраженности интроверсии с 3,43 до 3,1 балла. Это свидетельствует о том, что младший подросток стал в большей степени обращен к образовательной среде, ориентирован на взаимодействие с ней, после того как в среде произошли позитивные для него изменения в сторону повышения ее психологической безопасности.

Таблица 12

#### Динамика показателей индивидуально-типологических свойств подростков, в баллах

Наименование показателя	Младшие подростки (средние значения)		Старшие подростки (средние значения)	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Экстраверсия	3,74	4,02	4,7	4,42
Спонтанность	2,84	2,88	3,43	3,25
Агрессивность	3,76	3,48	3,55	3,38
Ригидность	3,41	3,41	3,91	3,44
Интроверсия	3,43	3,1	3,19	2,68
Сензитивность	3,74	3,75	4,32	4,15
Тревожность	3,75	3,55	3,6	3,6
Лабильность	4,16	4,18	4,33	3,89

Изменений показателя по шкале ригидности обнаружено не было. Это позволяет предположить, что для изменения выраженности данного свойства требуется более длительная психологическая работа. Кроме того, следует учитывать, что ригидность, как типологическая тенденция, более ориентирована на собственные субъективно обусловленные установки индивида и в меньшей степени на средовое воздействие, в отличие от экстраверсии и интроверсии, поддающихся воздействию среды.

Наблюдаемая тенденция снижения лабильности с 4,33 до 3,89 балла в группе старших подростков позволяет предположить, что с изменением образовательной среды в сторону повышения удовлетворенности и защищенности стали менее выраже-

ны перепады настроения, возросла эмоциональная устойчивость, стал более стабильным эмоциональный настрой.

Подтверждением этому предположению могут служить данные, полученные в результате исследования эмоциональной сферы подростков. К положительной тенденции можно отнести снижение уровня эмоциональной напряженности с 13,94 до 12,1 балла у старших подростков, а у младших подростков установлено достоверное снижение с 16,69 до 14,9 балла ( $p < 0,05$ ) уровня эмоциональной напряженности. Следует отметить, что старший подростковый возраст имеет важную особенность — осуществляется выбор будущей профессии, т. е. строятся жизненные планы, ищутся пути и средства их реализации. Можно предположить, что это является фактором, поддерживающим уровень эмоциональной напряженности старших подростков.

Фактор эмоционального состояния подростков является наиболее значимым показателем, свидетельствующим о психологической безопасности образовательной среды. Данный результат подтверждается снижением уровня беспокойства и тревожности.

Изменению оказались подвержены показатели самоотношения старших подростков, причем значимую динамику обнаружили следующие показатели: ожидание положительного отношения других, саморуководство, самообвинение, самоинтерес ( $p < 0,05$ ). Для нас важно отметить, что три первых из перечисленных показателей достоверно взаимосвязаны с показателями психологической безопасности образовательной среды. Этот факт свидетельствует в пользу нашей гипотезы о том, что психологическое сопровождение, способствующее снижению психологического насилия в образовательной среде, является фактором, гармонизирующим психическое здоровье участников образовательного процесса.

Рассмотрим подробнее характер этих изменений. Наблюдается увеличение выраженности показателей ожидания положительного отношения других, саморуководства и самообвинения. Это можно объяснить тем, что работа по психологическому сопровождению, организуя систему взаимодействия подростков и взрослых в образовательной среде, меняя ее характеристики в направлении повышения психологической безопасности, делает

образовательную среду более благоприятной для личностного развития учащихся.

Значимо вырос уровень показателя «ожидание положительного отношения других» (с 57,59 до 73,1;  $p < 0,05$ ), свидетельствующий о том, что старшие подростки теперь более склонны к представлению, что их личность, характер, деятельность и т. д. способны вызывать симпатию, уважение, одобрение и понимание, что, в свою очередь, является важным фактором личностного развития.

Достоверное повышение показателей саморуководства (с 51,57 до 79,8;  $p < 0,05$ ) и самообвинения (с 46,25 до 61,87;  $p < 0,05$ ) свидетельствует о том, что в группе старших подростков существенно повысился уровень саморегуляции, способности планировать и организовывать свою деятельность во времени, а также усилилась самокритичность, выражающаяся в готовности искать причины неудач прежде всего в самом себе. Учитывая, что на констатирующем этапе эксперимента именно показатели саморуководства и самообвинения имели самые низкие показатели выраженности в общей структуре самоотношения старших подростков, их достоверно значимое повышение можно рассматривать как позитивный результат. Мы можем предположить, что в образовательной среде созданы психологически безопасные условия, при которых подростки начинают успешно осуществлять саморуководство и более реально оценивать ситуацию и себя в ней. Это позволяет осознавать возможные причины своих неудач.

Перейдем к рассмотрению динамики изменения структуры направленности личности в общении у младших и старших подростков до и после эксперимента.

Отметим изменения, произошедшие с диалогической направленностью в двух группах испытуемых. Причем если у младших подростков усиление ее выраженности с 3 до 12% может быть охарактеризовано как положительная тенденция, то у старших подростков установлено достоверное увеличение данного показателя ( $p < 0,05$ ). Полученные результаты свидетельствуют о росте составляющей диалогического стиля в структуре коммуникативной направленности личности, что характеризует усиление ориентации на равноправие, стремление к взаимопониманию и

полноценному межличностному общению и подтверждает эффективность психологического обучения диалогическому общению.

Интересно отметить, что с увеличением диалогической направленности у старших подростков уменьшилась альтероцен-тривская (с 27 до 23%), а у младших подростков — альтероцен-тривская (с 19 до 15%) и манипулятивная (с 20 до 14%). Исходя из нашего предположения, что манипулятивный стиль у младших подростков является средством психологической защиты в ситуациях взаимодействия с педагогами, его тенденция к снижению свидетельствует о повышении психологической безопасности образовательной среды.

Таким образом, мы можем предполагать, что повышение уровня психологической безопасности в образовательной среде создает условия для развития диалогической направленности личности в общении, ее стремления к сотрудничеству и развитию.

Корреляционный анализ, проведенный на результирующем этапе эксперимента, позволил выявить 48 статистически достоверных взаимосвязей между показателями психологической безопасности образовательной среды и характеристиками психического здоровья в группе младших подростков и 60 достоверных взаимосвязей в группе старших подростков. На констатирующем этапе их количество было 32 — у младших и 30 — у старших.

Важно отметить, что характер взаимосвязей до и после эксперимента изменился, произошла их структурная перестройка. На результирующем этапе было выявлено, что все показатели индивидуально-типологических свойств и различных аспектов самооотношения оказались включенными в корреляционную плеяду как у младших, так и у старших подростков, т. е. образовали взаимосвязи с показателями психологической безопасности образовательной среды. Следовательно, с повышением психологической безопасности в образовательной среде происходит структурная перестройка, характеризующаяся усилением личностной включенности в нее учащихся. Это дает нам основание предполагать, что повышается ее референтность и образовательная среда начинает более эффективно выполнять свою развивающую функцию.

Перейдем к рассмотрению динамики изменений характеристик психического здоровья педагогов.

Данные позволяют отметить, что показатели интегрального самооотношения, самоинтереса (1) и самоуверенности, достоверно взаимосвязанные с показателями психологической безопасности образовательной среды (параграф 4.2.3), имеют тенденцию к росту. Следовательно, в группе педагогов возрос уровень самопринятия, самоинтереса, уверенности в своих силах.

Среди показателей самооотношения значимую динамику обнаружил показатель самообвинения (с 59,9 до 76,15;  $p < 0,05$ ), имевший самый низкий уровень выраженности в структуре самооотношения педагогов на констатирующем этапе эксперимента. Важно отметить, что до начала работы по психологическому сопровождению показатель самообвинения не был включен в корреляционную плеяду педагогов, а на результирующем этапе эксперимента он оказался включенным в нее. Это является позитивным результатом, так как самокритичность может способствовать поиску внутренних возможностей и ресурсов для реализации себя в профессиональной деятельности.

Достоверность различий показателей самоактуализационного теста не была установлена, это можно объяснить следующими причинами:

- шкалы теста диагностируют глубинные свойства личности, для изменения которых требуется более длительное время, что подтверждается, в частности, исследованиями Н. С. Глуханюк;
- сложность позиции педагога заключается в том, что он включен во взаимоотношения не только с учащимися, но и с коллегами и администрацией, а показатели самоактуализации в наибольшей степени взаимосвязаны с характером взаимоотношений с администрацией (параграф 4.2.3). Но на работу по оптимизации взаимодействия педагога и администрации служба сопровождения ориентирована на сегодняшний день гораздо меньше, чем на взаимодействия «ученик — учитель» и «ученик — ученик».

Перейдем к исследованию динамики эмоционального состояния педагогов. Данные результирующего этапа исследования отражены на рисунке 9. Заметное снижение уровня развития всех трех фаз синдрома «эмоционального выгорания» — напряжения, резистенции и истощения, безусловно, можно отнести к позитивным изменениям в эмоциональной сфере педагогов.



Рис. 9. Динамика эмоционального состояния педагогов

Значимое снижение выраженности ведущих симптомов представлено в таблице 13. Ее данные свидетельствуют, что эмоциональная сфера педагогов реагирует на позитивные изменения в образовательной среде, в сторону повышения ее психологической безопасности, в первую очередь уменьшением проявления таких симптомов, как неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (с 15,5 до 10,2;  $p < 0,05$ ), эмоционально-нравственная дезориентация (с 10,5 до 7,5;  $p < 0,05$ ), редукция профессиональных обязанностей (с 16,9 до 9,4;  $p < 0,05$ ), расширение сферы экономии эмоций (с 11,4 до 8,6;  $p < 0,05$ ). Следовательно, через улучшение показателей психологической безопасности образовательная среда становится важным фактором, регулирующим эмоциональное состояние педагога. Это проявляется в увеличении эмоциональной отдачи, актуализации нравственных чувств и интереса к человеку как субъекту профессиональной деятельности.

В структуре направленности личности в общении в группе педагогов можно отнести к положительной тенденции увеличение показателя диалогического стиля с 2 до 7%. Для нас также представляет интерес, что с 23 до 17% уменьшился показатель индифферентного стиля, который был в наибольшей степени обусловлен показателями психологической безопасности образовательной среды. Можно предположить, что индифферентный стиль, ориентированный на сугубо деловое общение, частично перешел в диалогический, направленный на сотрудничество и взаимопонимание.

Выраженность симптомов «эмоционального выгорания» у педагогов

Наименование показателя	Педагоги (средние значения)		Уровень статистической значимости различий $\alpha$ (%)
	до эксперимента	после эксперимента	
Неадекватное реагирование	15,5	10,2	*
Эмоционально-нравственная дезориентация	10,5	7,5	*
Расширение сферы экономии эмоций	11,4	8,6	*
Редукция профессиональных обязанностей	16,9	9,4	*

\*  $\alpha = 5\%$  ( $p \leq 0,05$ ).

Корреляционный анализ, проведенный на результирующем этапе эксперимента, установил 140 статистически достоверных взаимосвязей личностных, эмоциональных и коммуникативных характеристик педагогов с показателями психологической безопасности образовательной среды, что почти в 3 раза превышает их количество на констатирующем этапе.

Результаты корреляционного анализа позволяют констатировать наибольшее количество связей между показателями эмоциональной сферы и показателями психологической безопасности образовательной среды. В максимальной степени среагировал на позитивные изменения образовательной среды симптом «личностная отстраненность», обнаруживший 22 значимые связи. Следовательно, произошло личностное включение педагога в образовательную среду, он может найти в ней помощь и поддержку.

На результирующем этапе было выявлено увеличение количества корреляционных связей у показателей самооотношения и самоактуализации. Это также свидетельствует об усилении включенности личности в систему взаимоотношений в данной образовательной среде. Так как педагог осуществляет свою профессиональную деятельность в образовательной среде, повыше-

ние личностной включенности может стать фактором, повышающим эффективность деятельности.

Включение в корреляционную плеяду диалогического стиля также может свидетельствовать о реализации возможностей педагогического общения не только на уровне коммуникативных технологий, но и личностных смыслов, что является ценным результатом.

Таким образом, на результирующем этапе формирующего эксперимента по психологическому сопровождению, основной целью которого являлось создание психологической безопасности в образовательной среде, было установлено, что произошла структурная перестройка взаимосвязей показателей психологической безопасности образовательной среды и характеристик психического здоровья ее участников. Об этом свидетельствует увеличение включенности эмоционально-личностных характеристик младших и старших подростков и педагогов в корреляционные плеяды на результирующем этапе эксперимента. Это, в свою очередь, может служить подтверждением значимости психологической безопасности образовательной среды для поддержания и укрепления психического здоровья ее участников.

Для подтверждения данных, полученных в экспериментальном исследовании, нами была проведена психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды по методике В. А. Ясвина (2000) (описание методики дано в параграфе 3.1). В качестве независимых экспертов выступали:

- администрация школ, участвующих в эксперименте;
- педагоги-психологи;
- администрация научно-методического центра района.

Экспертная оценка осуществлялась до начала формирующего эксперимента и после него. Данные экспертизы представлены на круговой диаграмме (рис. 10) и в таблице 14.

Приведенные показатели, содержащие достоверные различия в состоянии параметров образовательной среды, могут рассматриваться как внешний, объективный критерий, подтверждающий эмпирические результаты нашего исследования. Одновременно они свидетельствуют о конструктивной валидности, применяемой в авторской методике по диагностике психологической безопасности образовательной среды.

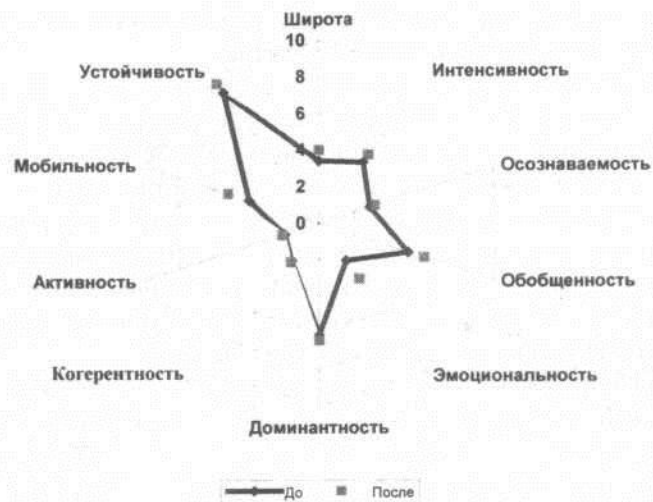


Рис. 10. Результаты независимой психолого-педагогической экспертизы образовательной среды на основе комплекса диагностических параметров (по В. А. Ясвину)

Таблица 14

Диагностические параметры образовательной среды, в баллах

Наименование показателя	Оценки независимых экспертов		Уровень статистической значимости различий $\alpha$ (%)
	до эксперимента	после эксперимента	
Широта	3,4	4,0	**
Интенсивность	4,1	4,6	—
Осознаваемость	2,91	3,21	—
Обобщенность	5,09	6,0	*
Эмоциональность	2,5	3,73	*
Доминантность	6,08	6,37	—
Когерентность	2,5	2,62	—
Активность	1,95	2,09	—
Мобильность	4,0	5,2	*
Устойчивость	8,83	9,43	—

\*  $\alpha = 5\%$  ( $p \leq 0,05$ ); \*\*  $\alpha = 1\%$  ( $p \leq 0,01$ ).

Проведенное экспериментальное исследование позволяет отметить ряд важных эмпирических фактов.

- Выявлено, что для младших подростков важнейшую роль играют следующие показатели психологической безопасности образовательной среды: помощь в выборе собственного решения и возможность проявления инициативы и активности — являющиеся структурными характеристиками индекса удовлетворенности образовательной средой, а также показатели защищенности от оскорблений, угроз и неуважения со стороны учителей и от унижения учениками — являющиеся структурными характеристиками индекса психологической безопасности.

- Обнаружено, что структурные показатели индекса психологической безопасности, а именно незащищенность в ситуациях взаимодействия со сверстниками, у старших подростков усиливает эмоциональную напряженность, повышает лабильность и обуславливает нестабильность самоотношения.

- Установлено, что наиболее значимыми для педагогов являются следующие показатели психологической безопасности образовательной среды: эмоциональный комфорт, возможность обратиться за помощью, возможность проявлять инициативу и активность и защищенность в ситуациях взаимодействия с администрацией.

- Выявив наиболее значимые показатели психологической безопасности образовательной среды для каждой группы испытуемых, мы определили следующие основные направления работы службы сопровождения: для младших подростков — оптимизация взаимодействия с учителями, организация условий для возможности прибегнуть к помощи в трудной ситуации принятия решения и свободного проявления инициативы и активности; для старших подростков — создание условий для психологически безопасного взаимодействия со сверстниками; для педагогов — создать в образовательной среде условия для безопасного общения с учениками, эффективного взаимодействия с администрацией, для проявления инициативы и возможности обратиться за помощью в трудной ситуации.

- Установлено, что для изменения системы отношений между старшими подростками и педагогами в образовательной среде в сторону увеличения ее психологической безопасности нужно

более длительное время, чем младшим подросткам. Следовательно, младшие подростки демонстрируют большую гибкость поведения, способность быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию во взаимодействии с окружающими, причем в позитивную сторону. Это дает основание начинать психологическое сопровождение учащихся как можно раньше с целью гармонизации межличностных отношений и предупреждения психологического насилия в образовательной среде.

- Обнаружено, что повышение уровня психологической безопасности и удовлетворенности образовательной средой создает условия для развития диалогической направленности личности в общении, ее стремления к сотрудничеству и развитию.

Таким образом, достоверно доказано, что предложенная модель психологического сопровождения эффективна, так как способствует улучшению показателей психологической безопасности образовательной среды и характеристик психического здоровья ее участников.

Установлено, что существуют взаимосвязи между показателями психологической безопасности образовательной среды и характеристиками психического здоровья ее участников. Выявлено, что на результирующем этапе эксперимента по психологическому сопровождению образовательной среды показатели психологической безопасности образовательной среды изменились в позитивную сторону во всех трех группах испытуемых, а также произошла структурная перестройка взаимосвязей показателей психологической безопасности образовательной среды и характеристик психического здоровья ее участников.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время проблема воздействия внешних условий на психическое развитие человека превратилась в значимую для теории и практики психологической науки. Сегодня вряд ли нуждается в доказательстве положение, что обеспечение позитивного личностного развития и сохранение психического здоровья человека возможно без поддержания определенного качества внешней среды, в которой находится человек. Если экологические, политические, экономические, медицинские аспекты этой проблемы обсуждаются в научных работах и общественных дискуссиях, то психологическая характеристика условий существования человека лишь изредка упоминается. Особенно остро данный вопрос стоит в отношении социокультурной среды, т. е. той, которая создается самим человеком, где деструктивные тенденции, провоцирующие напряженность в отношениях конкретных людей, социальных групп и отдельных государств, отмечаются повсеместно. Вот почему обеспечение безопасности является проблемой как национального масштаба, так и микроуровня в системе социальных отношений.

Безопасность — это такое явление, без которого не могут нормально развиваться ни личность, ни социальная организация, ни общество. Безопасность есть одна из характеристик и критериев функционирования и развития социальных, экономических, технических, экологических систем. Состояние социальной системы и ее безопасность есть основа национальной безопасности, цель которой — развитие, здоровье, нормальное состояние общества и личности.

Проведенное исследование позволило обосновать необходимость психологической безопасности в образовательной среде и предложить систему психологических технологий по ее созданию. Экспериментально доказана эффективность модели сопро-

вождения психологической безопасности образовательной среды школы.

Таким образом, решена актуальная теоретическая и практическая задача педагогической психологии. Разработана концепция психологической безопасности образовательной среды, которая оснащена психологическими технологиями ее создания. Предложены и внедрены средства психологической диагностики состояния образовательной среды в категории безопасности. Доказано, что психологическая безопасность является ведущей характеристикой, определяющей развивающий характер образовательной среды. Она может выступать как основание для проектирования и моделирования психологических условий обучения и воспитания, одновременно способствуя укреплению и развитию психического здоровья всех участников учебно-воспитательного процесса. Психологическая безопасность может также являться показателем эффективности деятельности службы сопровождения в школе, минимизируя усилия по ряду традиционных направлений психологической работы службы практической психологии в образовании.

Снижение психологического насилия во взаимодействии в школе, как социальном институте, может выступать пропедевтическим моментом снижения деструктивных насильственных действий в обществе в целом. Психологическая безопасность, переживаемая участниками как состояние защищенности от психологического насилия, удовлетворенности основных потребностей в лично-доверительном общении, реализованная в референтной значимости школьной среды, является условием, запускающим позитивные возможности психического и профессионального развития всех участников учебно-воспитательного процесса — учеников, учителей, родителей.





## ЛИТЕРАТУРА

- Абрамова Г. С.* Введение в практическую психологию. М., 1994.
- Абульханова-Славская К. А.* Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной акмеологии. М., 1995.
- Авдеев В. В.* Психотехнология решения проблемных ситуаций. М., 1992.
- Авдеев Д. А.* В помощь страждущей душе: ответ врачебного душепопечения. М., 2000.
- Алексашина И. Ю.* Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение. СПб., 2000.
- Алексеева Е. В.* Влияние образовательной среды на развитие ответственности подростков в преодолении жизненных проблем // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. СПб., 2001.
- Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980. Т. 1.
- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1969.
- Ананьев В. А.* Введение в психологию здоровья. СПб., 1998.
- Ананьев В. А.* Психология здоровья: пути становления новой отрасли человекознания // Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2000.
- Андреева Г. М.* Конструирование образа социального мира в условиях социальной нестабильности // Психология социального познания. М., 1997.
- Андреева Г. М.* Социальная психология. М., 1983.
- Аникеева Н. П.* Психологический климат в коллективе. М., 1989.
- Асмолов А. Г.* XXI век: психология в век психологии. Образование личности в контексте разных культур как фактор социальной эволюции // Развитие личности. 1999. № 1.
- Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
- Ассаджоли Р.* Психосинтез: теория и практика. М., 1994.
- Баева И. А.* Диагностика эффективности процесса апробации учебного пособия по психологии // Методики диагностики апробируемых ученых материалов: Инф. бюллетень. СПб., 1995. Вып. II.
- Баева И. А.* Преподавание психологии подросткам. СПб., 1995.
- Баева И. А.* Проект «Переподготовка учителей-гуманитариев»: Психологические основы личностного педагогического взаимодействия. СПб., 1997.
- Баева И. А.* Тренинги психологической безопасности в школе. СПб., 2002.
- Байденко В. И.* О концепции воспитания в системе общего и профессионального образования Российской Федерации // Гуманизация образования. М., 1998. Вып. 4.
- Бахитановский В. И.* Лаборатория в храме свободы. Тюмень, 1990.
- Бардиер Г., Ромазан Н., Чередникова Т.* Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. Кишинев; СПб., 1993.
- Бардиер Г. Л.* Альтернативное образование: «гибкие» стандарты и технология «профессионального» гуманизма // Альтернативное образование в Санкт-Петербурге: Мат-лы семинара в проекте «Гражданская инициатива». СПб., 1997.
- Бахтин М. М.* К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. 1979.
- Бахтин М. М.* Человек в мире слов. М., 1995.
- Баишаков М., Поздняков С., Резник Н.* Информационная среда обучения. СПб., 1997.
- Безопасность образовательного пространства: Препринт / В. В. Иванов, Н. А. Складнова, И. В. Плющ, Н. Н. Шелетин, А. Ф. Гусев. Новосибирск, 2001.
- Бердяев Н. А.* Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого // Мир человека. М., 1993.
- Бережнова Л. Н.* Депривация в образовательном процессе. СПб., 1999.
- Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
- Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. М., 1998.
- Битянова М. Р.* Профессиональные задачи психолога в системе учебных отношений и целей // Школьный психолог. 2000. № 44.
- Бодалев А. А.* Личность и общение. М., 1983.

- Божович Л. И.* Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л. В. Куликов. СПб., 2000.
- Бойко В. В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999.
- Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении. Взгляд на себя и на других. М., 1996.
- Большаков В. Ю.* Психотренинг: Социодинамика. Управления. Игры. СПб., 1996.
- Бондаревская Е. Ф.* Теория и практика личностно ориентированного образования // Педагогика. 1996. № 5.
- Борохов А. Д., Еришов Б. Б., Файн А. П.* Агрессия как пусковой механизм саморазрушающего поведения у подростков // Саморазрушающее поведение у подростков: Сб. науч. тр. психоневрологич. ин-та им. В. М. Бехтерева / Под ред. М. М. Кабанова. Л., 1991. Т. 128.
- Братусь Б. С.* Аномалии личности. М., 1980.
- Братченко С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М., 1999.
- Братченко С. Л.* Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие. СПб., 1999.
- Братченко С. Л.* Диагностика личностно-развивающего потенциала. Псков, 1997.
- Братченко С. Л.* На пути к уважению // Педагогика уважения: Мат-лы семинара «Причины и сущность неуважения к детям и подросткам в наших обществах — от насилия к уважению: поиск и опыт педагогов России и Германии». СПб., 1997.
- Бронфенбреннер У.* Два мира детства. Дети в США и СССР. М., 1976.
- Брушлинский А. В.* Проблема субъекта в психологической науке // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л. В. Куликов. СПб., 2000. (Серия «Хрестоматия по психологии»).
- Бубер М.* Я и ты. М., 1993.
- Бурдые П.* Начало. М., 1994.
- Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю.* Психология жизненных ситуаций: Уч. пособие. М., 1998.
- Бухвалов В. А., Плинер Я. Г.* Педагогическая экспертиза школы. М., 2000.
- Буянов М. И.* Беседы о детской психиатрии. М., 1986.
- Ваганов П. А., Им М. С.* Экологические риски. СПб., 2001.
- Ваганов П. А.* Человек. Риск. Безопасность. СПб., 2002.
- Валеева Р.* Проблема свободы ребенка в воспитательном процессе в европейской гуманистической педагогике // Педагогика уважения: Мат-лы семинара «Причины и сущность неуважения к детям и подросткам в наших обществах — от насилия к уважению: поиск и опыт педагогов России и Германии». СПб., 1997.
- Валлон А.* От действия к мысли. М., 1956.
- Васильюк Ф. Е.* Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал. 1995. № 3. Т. 16.
- Вачков И. В.* Введение в тренинговые технологии // Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л. М. Митиной. М., 1998.
- Вачков И. В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М., 2000.
- Вачков И. В.* Смена приоритетов // Школьный психолог. 2000. № 4.
- Введение в психодиагностику / Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. М., 1997.*
- Вершиловский С. Г.* и др. Эффективная школа. СПб., 1995.
- Ветрова И. Б.* Эстетическая организация архитектурно-пространственной среды как фактор художественно-творческого развития школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.
- Волков Е. Н.* Консультирование жертв интенсивного манипулирования психикой: основные принципы, особенности практики // Журнал практического психолога. 1997. № 1.
- Волков Е. Н.* Методы вербовки и контроля сознания в деструктивных культурах // Журнал практического психолога. 1996. № 3.
- Воронцова В. Г.* Постдипломное образование педагога: гуманитарно-аксиологический подход: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1997.
- Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982. Т. 2.
- Газман О. С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. М., 1996. Вып. 6.
- Газман О. С., Вейсс Р. М., Крылова Н. Б.* Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М., 1995.
- Гайда В. Х., Захаров В. П.* Психологическое тестирование. Л., 1982.
- Галляхметов Р. Р., Лихтарников А. Л.* Выявление—прогноз—сопровождение. Структура и содержание работ в школе. СПб., 1998.
- Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988.
- Глассер У.* Школа без неудачников / Пер. с англ. М., 1991.

- Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. М., 1992. Т. 2.
- Гозман Л. Я., Эткин А. М. Все начинается в детстве // Магистр. 1991, сентябрь.
- Головей Л. А., Грищенко Н. А. Психологическая служба в школе. Л., 1987.
- Горьковая И. А. Медико- и социально-психологические корреляты устойчивого противоправного поведения подростков: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1998.
- Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М., 1998.
- Гримак Л. П. Общение с собой: Начала психологии активности. М., 1991.
- Груздева Н. В. Методологические подходы к созданию образовательного пространства школы // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. СПб., 2001.
- Гулина М. А. Внутренняя гармония и психическое здоровье // Практическая психология. СПб., 1993.
- Гуманитарная экспертиза: возможность и перспективы. Новороссийск, 1992.
- Гурлитт Л. О воспитании. СПб., 1911.
- Гусинский Э. Н. Образование личности. М., 1994.
- Гуткина Н. И. Несколько случаев из жизни школьного психолога. М., 1991.
- Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
- Данилова В. Л. Как стать собой: Психотехника индивидуальности. М., 1994.
- Дворецкая Т. В. Модель психологического сопровождения учащихся в условиях общеобразовательной школы // Психология в школе: практический психолог — профессия нового века: Мат-лы VI Всероссийской конф. СПб., 2001.
- Дерябо С. Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. М., 1997.
- Дерябо С. Д., Ясвин В. А., Панов В. И. Здоровье как предмет экопсихологической диагностики // Прикладная психология. 2000. № 4.
- Дети и насилие / Под ред. М. Н. Лазутовой. Екатеринбург, 1996.
- Дети России: насилие и защита: Мат-лы Всероссийской науч.-практ. конф. М., 1999.
- Диагностика как фактор развития образовательной системы: Уч. пособие / Под ред. В. Н. Максимовой. СПб., 1995.
- Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1990.

- Дмитриевский В. А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. М., 2002.
- Донцов А. И. Психология коллектива. М., 1984.
- Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М., 1997.
- Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб., 2000.
- Дубровина И. В., Прихожан А. М. Положение о школьной психологической службе // Вопросы психологии. 1985. № 2.
- Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985.
- Замулин А. А., Курбатова Т. Н. Тренинг коммуникативной компетенции // Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б. Д. Парытина. СПб., 1994.
- Зарубин В. Г., Макаридина В. А., Алмазова Н. И. Социальная комфортность как средство оптимизации образовательной среды // Образование XXI века: проблемы, прогнозы, модели, проекты. СПб., 1998.
- Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М., 2000.
- Захаров В. П. Практические рекомендации по ведению групп социально-психологического тренинга: Метод. указания. Л., 1996.
- Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. М., 1999.
- Зинченко В. И., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
- Иванов Д. А., Иванова Е. Л., Шестакова И. Г., Тубельский А. Н. Общественно-государственная экспертиза экспериментальных площадок и инноваций в образовании. М., 1997.
- Иванова С. П. Учитель XXI века: неопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. Псков, 2002.
- Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.
- Иовчук Н. М., Северный А. А. Учитель и ученик: истоки психологического насилия // Дети России: насилие и защита. М., 1997.
- Кабаченко Т. С. Нарушение психологической безопасности в контексте активности профессионала: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2000.
- Кавтарадзе Д. Н. Учебная игра как адаптивная среда // Тезисы Первой Российской конф. по экологической психологии. М., 1996.
- Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1999. № 4.

*Казакова Е. И.* Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе (аналитические материалы). СПб., 1998.

*Казакова Е. И.* Сопровождение развития — новая образовательная технология // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка: Мат-лы Российско-фламандской конф. СПб., 2001.

*Казакова Е. И., Тряпицына А. П.* Диалог на лестнице успеха. СПб., 1997.

*Кала У. В., Раудик В. В.* Психологическая служба в школе. М., 1986.

*Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. М., 1987.

*Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А.* Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. 1985. № 4.

*Кирияков Г.* Обеспечение промышленной безопасности — основа предупреждения чрезвычайных ситуаций техногенного характера // Управление риском. 1998. № 1.

*Кирибаум Э. И., Еремеева А. И.* Психологическая защита. Владивосток, 1993.

*Китвель Т.* О социально-психологических проблемах удовлетворенности трудом. Таллин, 1974.

*Климов Е. А.* Психология. М., 1997.

*Клюева Т. Н., Мышкина М. С., Пахальян В. Э.* Психологическое здоровье детей дошкольного возраста в условиях вариативного образования // Прикладная психология. 2001. № 6.

*Ковалев Г. А.* Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.

*Ковалев Г. А.* Психологическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1.

*Козырева Е. А.* Нет причин для пробуксовки // Школьный психолог. 2000. № 10.

*Колеченко А. К.* Взаимодействие различных форм сопровождения в системе образования // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка: Мат-лы Российско-фламандской конф. СПб., 2001.

*Колеченко А. К.* Психологическое обеспечение педагогических технологий учебного процесса в школе. СПб., 1997.

*Кон И. С.* Психология ранней юности. М., 1989.

*Кондратьева А. С.* Совершенствование когнитивного стиля социальной перцепции как проблема семейной педагогики // Когнитивные стили. Таллин, 1986.

Концептуальные основы безопасности // Безопасность. 1994. № 5(21).

*Корнетов Г. Б.* Современная педагогика в поисках гуманистической парадигмы // Новый педагогический журнал. 1996. № 1.

*Корнетов Г. Б.* Педагогика свободного воспитания // Свободное воспитание. М., 1995.

*Корчак Я.* Право ребенка на уважение // Педагогическое наследие. М., 1990.

*Котик М. А.* Психология и безопасность. Таллин, 1987.

*Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2000.

*Кратохвиль М. В.* Жизнь Яна Амоса Коменского. М., 1991.

*Кривцова С. В., Мухаматулина Е. А.* Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками. М., 1999.

*Кузьмин Е. С.* Социально-психологические особенности личности в свете теории отношений // Психология личности и малых групп. Л., 1977.

*Кузьмин Е. С., Волков И. П., Емельянов Ю. Н.* Руководитель и коллектив. Л., 1974.

*Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.

*Кузьмина Н. В., Реан А. А.* Профессионализм преподавательской деятельности. СПб., 1993.

*Куликов Л. В.* Здоровье и субъективное благополучие личности // Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2000.

*Куликов Л. В.* Психологическое исследование: Метод. рекомендации. СПб., 2001.

*Кучинский Г. М.* Внутренний диалог и социальная детерминация поведения личности // Человек в мире диалога. Л., 1990.

Лабиринты одиночества. М., 1989.

*Лазурский А. Ф.* Классификация личностей. Л., 1924.

*Лакосина Н. Д., Ушаков Г. К.* Учебное пособие по медицинской психологии. М., 1976.

*Лебедев О. Е.* Потенциал современной школы // Школа в начале третьего тысячелетия. СПб., 2000.

*Лебедев О. Е.* Уклад школы как составная часть содержания школьного образования // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. СПб., 2001.

Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию // Педагогика. 1996. № 5.

Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. 1996. № 6.

Леви В. Л. Нестандартный ребенок. М., 1996.

Леонтьев А. Принципы воспитания в образовательной системе «Школа—2100» // Развитие личности. 1999. № 2.

Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1987.

Леонтьев А. А. Психология общения. М., 1997.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

Леонтьев Д. А. К проблеме детерминации индивидуально стиливых особенностей // Когнитивные стили. Таллин, 1986.

Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. М., 1993.

Лепский В. Е. Информационно-психологическая безопасность субъекта в изменяющемся обществе. М., 1995.

Лихтарников А. Л. Беспомощность подростков и психологическое консультирование // Наш проблемный подросток: понять и договориться / Под ред. Л. А. Ретуш. СПб., 2001.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1992.

Ломов Б. Ф. Проблемы общения в психологии. М., 1984.

Луточкин А. Н. Эмоциональный потенциал коллектива. М., 1981.

Макаров Ю. В., Исаков В. В. Тренинг как объект психологического анализа. СПб., 1996.

Макшанов С. И. Психология тренинга. СПб., 1997.

Мамардашвили М. Необходимость себя. М., 1996.

Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993.

Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. СПб., 1999.

Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2001.

Маслоу А. Психология бытия / Пер. с англ. М., 1997.

Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. М., 1982.

Мегрбян А. А. Личность и сознание. М., 1978.

Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985.

Менг Т. В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999.

Менг Т. В., Лабунская Н. А. Образовательная среда: подходы к раскрытию понятия // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. СПб., 2001.

Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М., 1994.

Мкртычан Г. А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика. Н. Новгород, 2002.

Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику / Под ред. В. А. Сластенина. Пенза, 1994. Ч. 1.

Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960.

Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. М., 1960.

Мясищев В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л. В. Куликов. СПб., 2000.

Национальная безопасность и права человека // Вестник прав человека. 2001. № 1.

Наш проблемный подросток: понять и договориться / Под ред. Л. А. Ретуш. СПб., 2001.

Никифоров Г. С. Психология здоровья. СПб., 2002.

Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Под ред. Н. Б. Крыловой. М., 1994.

Носков Ю. Г. Опасность и безопасность с позиции деятельностного подхода // Безопасность. 1998. №1–2(41).

Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М., 1987.

Овчарова Р. В. Технология практического психолога в образовании. М., 2000.

Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практика. М., 1995.

Орлов Ю. М. Психология ненасилия. М., 1997.

Орлов Ю. М. Психология принуждения. М., 1997.

Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 1999.

Панов В. И. Одаренность, образовательная среда, психотренинг // Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде. М., 1997.

Панов В. И. Экспсихология. М., 2000.

Пантелеев Р. С. Методика исследования самоотношения. М., 1993.

*Пантелеев Р. С.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М., 1991.

*Панферов В. Н.* Психология человека. СПб., 2000.

*Парыгин Б. Д.* Социально-психологический климат коллектива. Л., 1981.

*Петленко В. П.* Валеология человека. Т. 1–5. СПб., 2002.

*Петренко А.* Безопасность в коммуникации делового человека. М., 1994.

*Петровская Л. А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М., 1989.

*Петровский А. В.* Психологическая теория коллектива. М., 1979.

*Петровский В. А.* Личность: феномен субъективности. Ростов-н/Д., 1993.

*Полищук Ю. Н.* Влияние деструктивных религиозных сект на психическое здоровье и личность человека // Журнал практического психолога. 1997. № 1.

*Попов Е. Б.* Некоторые аспекты гуманизации образования (обзор современного зарубежного опыта). Оренбург, 1993.

*Попов Е. Б.* Школа гуманистической ориентации // Личность, семья, школа (проблемы социализации учащихся) / Под ред. С. Г. Вершловского. СПб., 1996.

*Практикум по психологии: Психодиагностические материалы.* М., 1988.

*Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной.* М., 1997.

*Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Психологическая компонента в воспитании детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. М., 1998.

*Прихожан А. М.* Психология неудачника: тренинг уверенности в себе. М., 1997.

*Прохватиллов А. А.* Социально-психологические проблемы формирования коммунистического отношения к труду // Социальная психология и социальное планирование. Л., 1973.

*Прохватиллов А. А.* Теория референтности как социально-психологическая теория личности. СПб., 1998.

*Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И. В. Дубровиной.* Екатеринбург, 2000.

*Психологическая служба в школе / Под ред. Э.-М. Ю. Верник, Х. Й. Лийметса, Ю. Л. Сызьда.* Таллин, 1983.

*Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова.* СПб., 2000.

*Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровина.* М., 1991.

*Радионова Н. Ф.* Взаимодействие педагогов и старших школьников. Л., 1989.

*Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.

*Райдсепп М.* Субъект и поддерживающая среда // Средовые условия развития / Под ред. Т. Нийта. Таллин, 1989.

*Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.

*Регуш Л. А.* Проблемы подростков. С.-Петербург, 90-е годы // Наш проблемный подросток / Под ред. Л. А. Регуш. СПб., 1998.

*Риттельмайер К.* Архитектоника школы: как ученики переживают школьные здания / Пер. с нем. Калуга, 1988.

*Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1996.

*Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования. М., 1998.

*Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

*Розанова Е. Д.* Проект «Переподготовка учителей-гуманитариев» // На пути к новому гуманитарному образованию. Новгород, 1998.

*Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 2.

*Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973.

*Рубинштейн С. Л.* Человек и мир (отрывок из рукописи) // Методические и теоретические проблемы психологии. М., 1969.

*Рубцов В. В.* Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1996.

*Рубцов В. В.* Развитие образовательной среды региона. М., 1997.

*Рубцов В. В., Селявина Л. К., Малых С. Б.* Система психологической поддержки образования // Психологическая наука и образование. 1999. № 2.

*Руденский Е. В.* Кризис психологических механизмов адаптации личности и проблемы педагогического общения // Мир психологии. 1998. № 3.

*Рудестам К.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М., 1993.

*Руководство по предупреждению насилия над детьми: Уч. издание для психологов, детских психиатров, психотерапевтов, студентов педагогических вузов / Под ред. Н. К. Асановой.* М., 1997.

Рябченко С. А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стиля педагогического общения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1994.

Сагатовский В. Н. Ценностные основания гуманитарной экспертизы // Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы. Новосибирск, 1992.

Садовский В. Н. Основания общей теории систем. М., 1974.

Самоактуализационный тест / Авт.-сост. Л. Я. Гозман, М. В. Кроу, М. В. Латинская. М., 1995.

Сафонова Т. Я., Демьяненко И. С., Цымбал Е. И. Жестокое обращение с детьми: определения и индикаторы различных форм // Актуальные проблемы детства. М., 1997.

Семикин В. В. Взаимодействие науки и практики как фактор развития службы сопровождения // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка: Мат-лы Российско-фламандской конф. СПб., 2001.

Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Уч. пособие. М., 2000.

Сериков В. В. Личностный подход в образовании, концепция и технологии. Волгоград, 1994.

Симонова Л. В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.

Ситаров В. А., Маралов В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / Под ред. В. А. Сластенина. М., 2000.

Ситаров В. А., Маралов В. Г. Педагогика ненасилия — гуманизм в действии. М., 1990.

Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии. М., 2000.

Ситников В. Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. СПб., 2001.

Скибинский С. Право на уважение к ребенку // Педагогика уважения: Мат-лы семинара «Причины и сущность неуважения к детям и подросткам в наших обществах — от насилия к уважению: поиск и опыт педагогов России и Германии». СПб., 1997.

Скотт Д. Г. Способы разрешения конфликтов. Киев, 1991.

Сластенин В. А., Тамирина Н. В. Психологические проблемы подготовки учителя к коллективной педагогической деятельности // Вопросы психологии. 1986. №3.

Слободчиков В. И. О понятии образовательная среда в концепции развивающего обучения // Тезисы Первой Российской конф. по экологической психологии. М., 1996.

Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школы. Вып. 7. Инноватор. — Bennet college. М., 1997.

Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994.

Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6.

Слободчиков С. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000.

Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. Киев, 1989.

Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. М., 2001.

Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. М., 1993.

Соколова Е. Т. Насилие и пограничные расстройства личности // Дети России: насилие и защита. М., 1997.

Степанова В. В., Толстых Н. Н. Школа развития индивидуальности (основные положения образовательной технологии) // Прикладная психология. 2000. № 4.

Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.

Сухобская Г. С. Современная гуманистическая психология и школа. СПб., 1995.

Сухов А. Н. Социальная психология безопасности: Уч. пособие. М., 2002.

Тарабакина Л. В. Эмоциональное здоровье школьника в образовательном пространстве. Н. Новгород, 2000.

Тарасов С. В. Теоретико-методологические основы становления мировосприятия школьников в условиях современной социокультурной среды: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001.

Тарасов С. В. Школьник в современной образовательной среде. СПб., 2001.

Ташлыков В. А. Психологическая защита у больных неврозами и с психосоматическими расстройствами. СПб., 1992.

- Телегина Э. Д. Воспитание творческой личности в современных условиях // Мир психологии. 1998. №3.
- Тряпицына А. П. Теория проектирования образовательных программ // Петербургская школа: Теория и практика формирования многовариантной образовательной школы. СПб., 1994.
- Тубельский А. Н. Экспертиза инновационной школы // Инновационные движения в российском школьном образовании. М., 1997.
- Туровская С. А. Некоторые размышления о ближайшем будущем лично-ориентированного образования // Альтернативное образование в Санкт-Петербурге: Мат-лы семинара в проекте «Гражданская инициатива». СПб., 1997.
- Улановская И. М., Поливанова Н. И., Ермакова И. В. Образовательная среда школы и интеллектуальное развитие детей // Экспериментальные площадки в московском образовании. М., 1997. Вып. 2.
- Улановская И. М., Поливанова Н. И., Ермакова И. В. Что такое образовательная среда школы и как ее выявить? // Вопросы психологии. 1998. № 6.
- Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. М., 1999.
- Фельдштейн Д. И. Проблема развития личности в современных условиях // Мир психологии и психология в мире. 1995. № 3.
- Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. М.; Воронеж, 1996.
- Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. М., 1991.
- Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального выгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
- Френе С. Избранные педагогические сочинения. М., 1990.
- Фридман Л. М. О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. 2001. № 1.
- Фридман Л. М. Психология воспитания. М., 1999.
- Фридман Л. М. С кем работать школьному психологу? // Народное образование. 1992, сентябрь-октябрь.
- Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1989.
- Фромм Э. Душа человека: ее способность к добру и злу // Мир человека. М., 1993.
- Хараши А. У. Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях: идеология, методология, процедура // Введение в практическую социальную психологию. М., 1994.
- Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге. СПб., 2001.
- Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М., 1994.
- Чепурных Е. Е. Защита социально-правового статуса детей с проблемами развития в контексте семейного и образовательного прав // Дети России: насилие и защита. М., 1997.
- Черноушек М. Психология жизненной среды. М., 1989.
- Шаляпина Т. А. Проблема успешности учащихся и учителей: попытка анализа и осмысления // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. СПб., 2001.
- Шевелев А. Н. Социально-политическая история образования как составная часть историко-педагогического понимания категории «образовательная среда» // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. СПб., 2001.
- Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-н/Д., 1999.
- Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. М., 2000.
- Штейнер Р., Штокмайер К. Материалы к учебным программам вальдорфских школ / Под ред. Д. Виноградова. М., 1995.
- Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований: Методологический анализ // Педагогика и логика. М., 1993.
- Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
- Ядов В. А., Киссель А. А. Удовлетворенность работой: анализ эмпирических обобщений и контекста их теоретического истолкования // Социологические исследования. 1974. № 1.
- Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л. В. Куликов. СПб., 2000.
- Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.
- Ямбург Е. А. Школа для всех. М., 1996.
- Яновский Р. Г. Глобальные изменения и социальная безопасность. М., 1999.
- Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.
- Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. М., 2000.
- Allport F. H. Theories of perception and concept of structure. N. Y., 1953.



*Bales R. F.* Some uniformities of behavior in small social systems // G. Swanson, T. Newcomb, E. Hardley, eds. Reading in social psychology. N. Y., 1952.

*Barker R. G.* Ecological psychology: Concept and methods for studying the environment of human behavior. Stanford University Press, 1968.

*Duncan O. D., Schnore L. F.* Cultural, behavioral and ecological perspectives in the study of social organization // Amer J. Sociology. 1969. Vol. 65. № 2.

*Erikson E.* Identity. Youth and Crisis. N. Y., 1968.

*Gump P. V.* Environmental guidance of the classroom behavioral system // B. J. Biddle, W. J. Ellena, eds. Contemporary research on teacher effectiveness. N. Y., 1964.

*Lewin K.* Field theory in social science. N. Y., 1961.

*Maslach C., Schaufeli W. B.* History and conceptual specificity of burnout // Recent development in theory and research, hemisphere. N. Y., 1993.

*Newton M. R.* A study in psychological ecology: the behavior settings in institution for handicapped children. Master's thesis, Univ. of Kansas, 1953.

*Rogers C. R.* Freedom to learn for the 80-s. Toronto; London; Sidney, 1983.

*Seligman M. E.* Helplessness: on depression development and death. San Francisco, 1975.

*Shibutani T.* Reference group as perspectives // Current perspectives in Social Psychology / Ed. by E. R. Holander, R. G. Hunt. N. Y., 1963.

*Thibo J., Kelly H. H.* Social Psychology of Groups. N. Y., 1961.

*Webb E.* Character and intelligence// British Journal of Psychology: Monographical Supplement. 1975.

*Wright H. F.* Recording and analyzing child behavior. N. Y., 1987.

Баева Ирина Александровна

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ  
В ОБРАЗОВАНИИ

Монография

Редактор *Н. Л. Товмач*  
Верстка *Л. А. Овчинниковой*

ЛП № 000373 от 30.12.99

---

Подписано в печать 23.12.2002. Формат 60 × 84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Бумага газетная. Печать офсетная. Объем 17,0 печ. л.  
Тираж 1000 экз. Заказ № 480.  
Издательство «СОЮЗ»  
191023, С.-Петербург, а/я 103  
E-mail: soyuz@ppp.delfa.net