



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

**ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ
КОМФОРТНОЙ, БЕЗОПАСНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного пособия*

Магнитогорск
2020

Рецензенты:

заместитель директора по социально психологической работе
МУ «Центр социальной помощи семье и детям г. Магнитогорска»
О.А. Сиротина

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии,
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова»
Е.М. Разумова

Составитель И.В. Гурьянова

Формирование психологически комфортной, безопасной социальной и образовательной среды [Электронный ресурс] : учебное пособие / сост. И.В. Гурьянова ; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (2,40 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2020. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS Windows XP и выше ; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-9967-1874-0

Пособие составлено в соответствии с типовой программой дисциплины «Дополнительное образование в психолого-педагогическом сопровождении». В учебно-методическом пособии представлены методические рекомендации для студентов по изучению дисциплины «Дополнительное образование в психолого-педагогическом сопровождении», рассмотрен порядок проведения лекционных и семинарских занятий, сформулированы задания для самостоятельной работы, контрольно-измерительные материалы, представлен диагностический инструментарий и список литературы.

Пособие предназначено для студентов направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психолого-педагогическое сопровождение детей и их семей».

УДК 316.6

ISBN 978-5-9967-1874-0

© сост. Гурьянова И.В., 2020

© ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова», 2020

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	4
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ.....	8
РАЗДЕЛ 1. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ.....	11
Тема 1. Понятие «психологическая безопасность».....	11
Тема 2. Безопасность и опасность как феномены системы «человек»	15
РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	31
Тема 1. Основные подходы к раскрытию понятия «образовательная среда», типология и структура образовательной среды	31
Тема 2. Психологическая безопасность и образовательная среда	35
Тема 3. Моделирование и технологии создания психологической безопасности образовательной среды	39
Тема 4. Технологии создания психологической безопасности образовательной среды школы	44
Тема 5. Психологическое здоровье участников образовательного процесса	47
РАЗДЕЛ 3. СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА И ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА	52
Тема 1. Понятие «социальная среда», ее виды и формы	52
Тема 2. Адаптация детей и подростков в социальной среде	55
Тема 3. Семья как социальная среда	60
Тема 4. Социальная среда и особенности ее воздействия на личность ребенка с ОВЗ	68
РАЗДЕЛ 4. МЕТОДЫ ОЦЕНКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧАСТНИКАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА	72
Тема 1. Экспертиза психологической безопасности образовательной среды	72
Тема 2. Диагностика психологической безопасности образовательной среды.....	79
Тема 3. Экстренная помощь школьнику.....	92
Тема 4. Памятки учителям и родителям по обеспечению безопасности детей	95
РАЗДЕЛ 5. ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЗДАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	99
Тема 1. Отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья в обществе	99
Тема 2. Формирование готовности студентов и педагогов к созданию психологически безопасной инклюзивной образовательной среды	102
Тема 3. Включение особого ребенка в образовательную среду ДОУ	108
Тема 4. Включение особого ребенка в образовательную среду МОУ СОШ.....	112
ТЕМЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ	118
ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ	122
ТЕМАТИКА КОНТОРОЛЬНЫХ РАБОТ	124
ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ.....	127
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	143
ГЛОССАРИЙ.....	145

ВВЕДЕНИЕ

Курс «Формирование психологически комфортной, безопасной социальной и образовательной среды» предусмотрен на первом курсе во втором семестре у студентов направлений подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ».

Целями освоения дисциплины «Формирование психологически комфортной, безопасной социальной и образовательной среды» являются: овладение студентами системы современных знаний о психологических закономерностях безопасности личности и ее нормального функционирования в образовательном учреждении, а также применительно к социальным профессиям, связанными со сложными ситуациями и возможными рисками для здоровья, изучение современных подходов к проблеме психологической безопасности и способов оказания профессиональной помощи.

В результате освоения дисциплины «Формирование психологически комфортной, безопасной социальной и образовательной среды» обучающийся должен обладать следующими компетенциями:

Структурный элемент компетенции	Планируемые результаты обучения
ОК-2: готовностью действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и профессионально-этическую ответственность за принятые решения	
Знать	- принципы и алгоритм принятия решений в нестандартных ситуациях.
Уметь	- находить организационно- управленческие решения в нестандартных ситуациях.
Владеть	- умением находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовностью нести за них ответственность.
ОПК-5: способностью проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в профессиональной деятельности	
Знать	- особенности организации деятельности психолого-педагогического направления и проведения диагностического исследования в образовательной среде, методы обработки и интерпретации данных.
Уметь	- проектировать исследование и применять научно обоснованные методы сбора, обработки данных и их интерпретации в условиях психолого-педагогической деятельности.
Владеть	- навыками проектирования диагностического исследо-

Структурный элемент компетенции	Планируемые результаты обучения
	вания и современными методами психолого-педагогической диагностики.
ОПК-7: способностью анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению	
Знать	- методологическую основу и методы психолого-педагогической диагностики образовательной среды; - риски образовательной среды, технологию планирования комплексных мероприятий по их предупреждению и преодолению.
Уметь	- осуществлять психолого-педагогическую диагностику образовательной среды; - использовать возможности образовательной среды в построении и реализации индивидуальных программ, ориентированных на познавательное и личностное развитие обучающихся; - планировать комплексные мероприятия по предупреждению и преодолению рисков образовательной среды.
Владеть	- методами оценки и прогнозирования рисков образовательной среды; - опытом построения и реализации индивидуальных программ, ориентированных на познавательное и личностное развитие обучающихся на основе анализа возможности образовательной среды; - опытом работы по предупреждению и преодолению рисков образовательной среды.
ОПК-11: готовностью руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия	
Знать	- основы этики и психологии делового общения.
Уметь	- учитывать в работе с коллективом и клиентами социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия.
Владеть	- навыком обеспечения соблюдения работниками требований кодекса этики социального работника.
ПК-1: способностью проводить диагностику психического развития обучающихся	
Знать	- теоретические основы психолого-педагогической диагностики;

Структурный элемент компетенции	Планируемые результаты обучения
	- причины нарушений в обучении, поведении и развитии детей и подростков; - методы психолого-педагогической диагностики; - требования к структуре и содержанию заключения по результатам психолого-педагогической диагностики.
Уметь	- проводить психолого-педагогическую диагностику, необходимую для осуществления профессиональной деятельности; - определять причины нарушений в обучении, поведении и развитии детей и подростков; - готовить документы по результатам психолого-педагогической диагностики.
Владеть	- методикой проведения психолого-педагогической диагностики; - технологией подготовки психолого-педагогического заключения по результатам психолого-педагогической диагностики.
ПК-11: способностью выстраивать систему дополнительного образования в той или иной конкретной организации как благоприятную среду для развития личности, способностей, интересов и склонностей каждого обучающегося	
Знать	- необходимость учета возрастных, индивидуальных, этнокультурных различий субъектов образовательного процесса при организации их взаимодействия; - условия организации совместной деятельности детей и взрослых; - закономерности формирования детско-взрослых сообществ и их социально-психологических особенности.
Уметь	- организовывать межличностные контакты, общение (в том числе, в поликультурной среде) и совместную деятельность детей и взрослых; - использовать знания возрастных, индивидуальных, этнокультурных различий субъектов образовательного процесса при организации их взаимодействия; - создавать в учебных группах (классе, кружке, секции и т.п.) разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников.
Владеть	- навыками организации межличностного общения (в том числе, в поликультурной среде) и совместной дея-

Структурный элемент компетенции	Планируемые результаты обучения
	тельности детей и взрослых; - опытом организации взаимодействия и образовательного процесса с учетом закономерностей психического развития человека; - навыками создания разновозрастных детско-взрослые общностей обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников.
ПК-7: способностью разрабатывать рекомендации участникам образовательных отношений по вопросам развития и обучения обучающегося	
Знать	- знать особенности развития обучающихся на разных возрастных этапах; - знать предпосылки и последствия школьной и социальной дезадаптации обучающихся.
Уметь	- решать профессиональные задачи в сфере развития и обучения обучающихся; - применять результаты отечественных и зарубежных научных исследований при разработке рекомендаций участникам образовательных отношений.
Владеть	- владеть эффективными методами и технологиями психолого-педагогического просвещения участников образовательных отношений.
ПК-12: способностью создавать систему проектно-исследовательской деятельности обучающихся как в групповом, так и индивидуальном варианте	
Знать	- методологию организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся; - виды проектов и проектно-исследовательской деятельности обучающихся.
Уметь	- организовать проектно-исследовательскую деятельность в групповом и индивидуальном варианте; - поддерживать интерес учащихся к проектно-исследовательской деятельности;
Владеть	- способами создания системы проектно-исследовательской деятельности обучающихся в групповом и индивидуальном вариантах.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

Основными видами аудиторной работы студентов являются лекции и семинарские занятия. В ходе **лекций** преподаватель излагает и разъясняет основные, наиболее сложные понятия темы, а также связанные с ней теоретические и практические проблемы, дает рекомендации на семинарское занятие и указания на самостоятельную работу.

Семинарские занятия завершают изучение наиболее важных тем учебной дисциплины. Они служат для закрепления изученного материала, развития умений и навыков подготовки докладов, сообщений по психологии делового общения, приобретения опыта устных публичных выступлений, ведения дискуссии, аргументации и защиты выдвигаемых положений, а также для контроля преподавателем степени подготовленности студентов по изучаемой дисциплине.

Семинар предполагает свободный обмен мнениями по избранной тематике. Он начинается со вступительного слова преподавателя, формулирующего цель занятия и характеризующего его основную проблематику. Затем, как правило, заслушиваются сообщения студентов. Обсуждение сообщения совмещается с рассмотрением намеченных вопросов. Сообщения, предполагающие анализ публикаций по отдельным вопросам семинара, заслушиваются обычно в середине занятия. Поощряется выдвижение и обсуждение альтернативных мнений. В заключительном слове преподаватель подводит итоги обсуждения и объявляет оценки выступавшим студентам. В целях контроля подготовленности студентов и привития им навыков краткого письменного изложения своих мыслей преподаватель в ходе семинарских занятий может осуществлять текущий контроль знаний в виде тестовых заданий.

При подготовке к семинару студенты имеют возможность воспользоваться консультациями преподавателя. Вопросы для обсуждения и литература для подготовки к семинарам указаны в настоящих рекомендациях. Кроме указанных тем студенты вправе, по согласованию с преподавателем, избирать и другие интересующие их темы.

Качество учебной работы студентов преподаватель оценивает в конце семинара, выставляя в рабочий журнал текущие оценки. Студент имеет право ознакомиться с ними.

Одна из эффективных форм освоения учебного материала – это **подготовка сообщений**. Сообщение – это самостоятельная работа, анализирующая и обобщающая публикации по заданной тематике, предполагающая выработку и обоснование собственной позиции автора в отношении рассматриваемых вопросов. Подготовка сообщения – достаточно кропотливый труд. Его написанию предшествует изучение широкого круга первоисточников по психологии делового общения, монографий, статей, обобщение личных наблюдений. Рекомендуемое время сообщения – 10-12 минут.

Одним из основных видов деятельности студента является **самостоятельная работа**, которая включает в себя изучение лекционного материала, учебни-

ков и учебных пособий, первоисточников, подготовку сообщений, реферирование статей, выступления на групповых занятиях, выполнение заданий преподавателя.

Методика самостоятельной работы предварительно разъясняется преподавателем и в последующем может уточняться с учетом индивидуальных особенностей студентов. Время и место самостоятельной работы выбираются студентами по своему усмотрению с учетом рекомендаций преподавателя.

Самостоятельную работу над дисциплиной следует начинать с изучения программы, которая содержит основные требования к знаниям, умениям и навыкам обучаемых. Обязательно следует вспомнить рекомендации преподавателя, данные в ходе установочных занятий. Затем – приступить к изучению отдельных разделов и тем в порядке, предусмотренном программой.

Получив представление об основном содержании раздела, темы, необходимо изучить материал с помощью учебника. Целесообразно составить краткий конспект или схему, отображающую смысл и связи основных понятий данного раздела и включенных в него тем. Затем, как показывает опыт, полезно изучить выдержки из первоисточников. При желании можно составить их краткий конспект. Обязательно следует записывать возникшие вопросы, на которые не удалось ответить самостоятельно.

Некоторые общие рекомендации по изучению литературы

1) Всю учебную литературу желательно конспектировать. Чтение литературы, не сопровождаемое конспектированием, даже пусть самым кратким – бесполезная работа. Цель написания конспекта по дисциплине – сформировать навыки по поиску, отбору, анализу и формулированию учебного материала. Эти навыки обязательны для любого специалиста с высшим образованием независимо от выбранной специальности, а тем более это важно для юриста, который работает с текстами (правовыми документами).

2) Написание конспекта должно быть творческим – нужно не переписывать текст из источников, но пытаться кратко излагать своими словами содержание ответа, при этом максимально его структурируя и используя символы и условные обозначения. Копирование и заучивание неосмысленного текста трудоемко и по большому счету не имеет большой познавательной и практической ценности.

3) При написании конспекта используется тетрадь, поля в которой обязательны. Страницы нумеруются, каждый новый вопрос начинается с нового листа, для каждого экзаменационного вопроса отводится 1-2 страницы конспекта. На полях размещается вся вспомогательная информация – ссылки, вопросы, условные обозначения и т.д.

4) В идеале должен получиться полный конспект по программе логики, с выделенными определениями, узловыми пунктами, примерами, неясными моментами, проставленными на полях вопросами.

5) При работе над конспектом обязательно выявляются и отмечаются трудные для самостоятельного изучения вопросы, с которыми уместно обра-

таться к преподавателю при посещении установочных лекций и консультаций, либо в индивидуальном порядке.

6) При чтении учебной и научной литературы всегда следить за точным и полным пониманием значения терминов и содержания понятий, используемых в тексте. Всегда следует уточнять значения по словарям или энциклопедиям, при необходимости записывать.

7) При написании учебного конспекта обязательно указывать все прорабатываемые источники, автор, название, дата и место издания, с указанием использованных страниц.

Подготовка к зачету

Изучение дисциплины «Формирование психологически комфортной, безопасной социальной и образовательной среды» завершается зачетом. К зачету допускаются студенты, которые систематически, в течение всего семестра работали на занятиях и показали уверенные знания по вопросам, выносившимся на групповые занятия.

Непосредственная подготовка к зачету осуществляется по вопросам, представленным в данном пособии. Тщательно изучите формулировку каждого вопроса, вникните в его суть, составьте план ответа. Обычно план включает в себя:

- показ теоретической и практической значимости рассматриваемого вопроса;
- обзор освещения вопроса в историческом аспекте;
- определение сущности рассматриваемого предмета;
- основные элементы содержания и структуры предмета рассмотрения;
- факторы, логика и перспективы эволюции предмета;
- показ роли и значения рассматриваемого материала для практической деятельности бакалавра.

План ответа желательно развернуть, приложив к нему ссылки на первоисточники с характерными цитатами.

РАЗДЕЛ 1. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Тема 1. Понятие «психологическая безопасность»

Человек является сложноорганизованной открытой системой, к важнейшим психическим состояниям которой относятся опасность и безопасность. Безопасность рассматривается как психическое состояние подконтрольности некоторой системе динамического комплекса внешних и внутренних параметров (экзо- и эндогенных параметров), обеспечивающих ей физическое, энергетическое и информационное равновесие со средой и влияющих на сохранение во времени вероятности достижения главной для нее жизненной цели. Опасность является следствием снижения подконтрольности человеку экзо- и эндогенных параметров бытия. Согласно синергетической парадигме, опасность разграничивает управляющее и неуправляющее, или хаотическое, поведение системы. В силу отсутствия возможности непрерывного контроля за эндо- и экзогенными параметрами, всякая система осуществляет постоянные переходы от безопасности в зону большей или меньшей для себя опасности. Предельный для некоторой системы уровень опасности определяет ее выход на новый уровень взаимодействия с реальностью, обладающей по своему качеству значительной вариативностью: столкновение с опасностью может стимулировать переход системы на один из возможных прогрессивных уровней развития, отбросить ее на предыдущие этапы генеза, частично разрушить или привести к окончательной гибели. Возможный исход данного процесса определяется специфическими для каждой системы эндо- и экзогенными факторами.

Под психологической безопасностью (ПБ) понимается положительное самоощущение человека, его эмоциональное, интеллектуальное, личностное и социальное благополучие в конкретных социально-психологических условиях, а также отсутствие ситуаций нанесения психологического ущерба личности и ущемления ее прав.

Психологическая безопасность также рассматривается в виде целостной системы процессов, результатом протекания которых является соответствие потребностей, ценностей, возможностей субъекта отраженным характеристикам реальной действительности. При этом различные компоненты системы (процессы, образы, ценности и др.) могут выступать в качестве детерминант ее развития в целом и выполнять на разных этапах формирования ПБ подчиненную или ведущую функции. ПБ представляет собой сложно структурированную систему психических процессов, ядром которой выступает отсутствие противоречий между внешними и субъективными требованиями к субъекту и его жизненными ориентациями.

Понятие «отношение» позволяет, с одной стороны, рассмотреть безопасность как психологическую категорию, с другой, – выявить ее социально-психологическую направленность.

Чтобы понять и определить безопасность, необходимо рассмотреть ее как систему отношений субъекта к миру, к себе и Другим. Так, еще С.Л. Рубин-

штейн (1969), описывая деятельность субъекта, отмечал, что 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 человека и реально всегда существует два взаимосвязанных отношения – человек и бытие, человек и другой человек. Все формы отношений (взаимоотношений человека с миром) составляют сущность субъекта. Все это дает основание полагать, что отношения, представленные совокупностью личностных свойств и проявляющиеся во взаимосвязях человека с объективной реальностью, являются теми условиями, которые обеспечивают определенный уровень жизнедеятельности человека (в том числе его активность, социальную активность), с одной стороны, и определяют внутренние ощущения, состояния, свойства субъекта (в целом удовлетворенность жизнью) – с другой, что и является основой психологической безопасности человека.

Отношения человека разнообразны и многомерны, однако именно отношения к Другим и с Другими во многом являются определяющими для ощущения защищенности, сохранности, целостности субъекта. С.Л. Рубинштейн отмечал: «Я не существую без другого; я и другой сопринадлежны... Я самоопределяюсь во всех своих отношениях к людям, в отношении своем ко всем людям – к человечеству как совокупности и единству всех людей».

В условиях, когда каждый субъект взаимосвязан с множеством Других, возникает система – система отношений. Нарушение системы (например, «выпадение» хотя бы одного ее элемента, за счет разрыва отношений) приводит к снижению ее устойчивости, разбалансированности всех ее элементов, напряженности внутри нее. Таким образом, наличие угрозы и опасности хотя бы для одного элемента (отдельного субъекта) приводит к возникновению опасности для всех остальных. Данный факт определяет необходимость говорить о социально-психологической безопасности как явлении, возникающем в процессе общения и взаимоотношений людей друг с другом.

Рассматривая социально-психологическую безопасность, важно обратиться к вопросу о том, к какой психологической категории относится безопасность: рассматривать ли ее как процесс, состояние или свойство. Если обратиться к содержанию каждого из понятий, то они представлены в порядке динамичности, изменчивости. Соответственно, состояние – характеристика объекта, учитывающая, с одной стороны, динамичность изменений, с другой – целостность и относительную стабильность системы. Именно состояния человека в целом обусловлены его отношениями, актуальным межличностным и социальным статусом, целями активности и адаптации к среде и ситуации. В состояниях отражается взаимодействие человека с жизненной средой, с социальным пространством. Изменения этой среды (даже самые незначительные) вызывают определенные изменения в человеке как в целостности, приводят к переходу в новое состояние. Такое понимание изучаемого феномена приводит к возможности рассматривать социально-психологическую безопасность как особое состояние, обусловленное, соответственно, определенной системой отношений в целом и межличностными отношениями, в частности.

Определяя социально-психологическую безопасность как особое состояние, необходимо описать условия его возникновения, критерии его оценки.

Если исходить из того, что в основе социально-психологической безопасности лежат отношения субъекта с другими людьми, то, действительно, можно предположить, что основными условиями социально-психологической безопасности (в соответствии со структурой социально-психологической безопасности: эмоционально-мотивационный компонент, когнитивный и конативный компоненты) являются следующие. Первое, *удовлетворенность межличностными отношениями*, которая понимается как показатель положительно оцениваемой взаимосвязи, позволяющей реализовать потребности и интересы субъектов отношений. Ее критерием становится высокая удовлетворенность–неудовлетворенность. Второе, *гармоничный характер отношений*, рассматриваемых как согласие, договор, мирное со-бытие или согласованность мнений, суждений как самого субъекта относительно своих отношений с другими, так и тех, с кем он вступает в отношения. Критерием здесь является высокая гармоничность – дисгармоничность отношений. Третье, *защищенность*, которая, с одной стороны (объективный показатель), понимается как отсутствие нарушений и трудностей в отношениях, с другой, предполагает устойчивость человека к неблагоприятным воздействиям (оскорблениям, угрозам, принуждению, игнорированию, манипулированию и т.п.). В качестве основного критерия защищенности принимается толерантность–интолерантность.

Описанные выше критерии создают для каждого субъекта свой уникальный потенциал социально-психологической безопасности как совокупность средств, условий, необходимых для ведения, поддержания и сохранения целостности субъекта отношений. Этот потенциал «взаимодействует» с «внешними» угрозами социального мира (а иногда и с «внутренними» угрозами субъективного характера), создавая возможность либо противостоять этим угрозам, либо быть подверженным им.

Таким образом, под *социально-психологической безопасностью* можно понимать состояние динамического баланса внутреннего потенциала субъекта и внешних условий, обусловленное наличием гармоничных, приносящих удовлетворение взаимоотношений, характеризующихся защищенностью (отсутствием деформаций, нарушений и трудностей, а также толерантностью в отношениях), что позволяет реализовать духовно-психический потенциал субъекта в процессе жизнедеятельности, сохранить его целостность.

Усвоенный социальный опыт определенным образом преломляется личностью и проявляется в социальных установках, выработанных паттернах отношений, что создает основу для формирования потенциала социально-психологической безопасности.

Высокий потенциал социально-психологической безопасности характеризуется преобладанием позитивной направленности трех шкал или двух из трех: гармоничности, удовлетворенности, защищенности). Неопределенный потенциал – содержательное значение по шкалам (по всем трем, либо по двум из трех) находится в «нейтральном» диапазоне (между гармоничностью – дисгар-

моничностью, удовлетворенностью – неудовлетворенностью, защищенностью – незащищенностью). Низкий потенциал характеризуется негативной содержательной направленностью по трем шкалам, или двум из трех: дисгармоничность, неудовлетворенность, низкая защищенность (высокая частота возникновения трудностей в общении, и тенденция к интолерантным установкам).

Низкий потенциал социально-психологической безопасности проявляется в сложных и напряженных отношениях, которые человеку хотелось бы изменить. Необходимость налаживать отношения с другими вызывает у такого человека обычно плохое настроение, поскольку в целом свои отношения он описывает как опасные, содержащие угрозу. Отношения здесь оцениваются как эгоистичные, несправедливые, но решительные и уверенные.

Для повышения потенциала социально-психологической безопасности, прежде всего, требуется устранение состояния физического дискомфорта и обеспечение к себе внимания со стороны окружающих. Необходимо, чтобы человек был способен «регулировать» свои отношения, делать их сбалансированными. Одной из важных характеристик отношений (наряду с хорошими условиями общения и желанием иметь интересного собеседника) является возможность получить выгоду, т.е. решить вопрос «в свою пользу».

Социально-психологическая безопасность – состояние, рассматриваемое как динамическая структура проявлений психики субъекта в каждый момент его жизнедеятельности. Интегральная система всех полюсов отношений субъекта, оказывающая влияние на социально-психологическую безопасность – результат сложного взаимодействия различных механизмов и функций, занятых обработкой поступающей информации. Эта информация не всегда полностью поддается контролю сознания.

Соответственно, социально-психологическая безопасность субъекта во многих случаях может носить безотчетный, многозначный или неопределенный характер. Как и любое состояние, она является целостной характеристикой отношений человека к окружающему пространству в некоторый период времени относительно степени соответствия его потенциала, возможностей и статуса (в данный момент), уровню его же притязаний, ожиданий, планов и надежд, особенностям социального взаимодействия. Таким образом, в процессе обеспечения социально-психологической безопасности, формирования толерантности к различного рода негативным психологическим воздействиям, необходимо учитывать многообразие отношений, их многомерность, характер социально-психологических позиций субъектов.

Субъективная несбалансированность (нехватка или избыток) ресурсов соматики, эмоционального отреагирования, осмысленности восприятия реальности для обеспечения необходимого уровня контроля над значимой ситуацией приводит к ментальной трансформации экстремальности в опасность. В силу этого экстремальность можно рассматривать в качестве актуализатора как потребности субъекта в личной безопасности, так и его потребности в личностном развитии. Данная потребность является основой деятельностной активности субъекта по обеспечению им безопасности в условиях экстремальности.

Проблема достижения личной безопасности становится актуальной в связи с попаданием субъекта в экстремальную ситуацию. Экстремальность представляет собой субъектно-психологический феномен, в основе вероятностного появления которого в ментальной картине мира человека лежит субъектная рефлексия высокого уровня физических, эмоциональных трудностей, а также трудностей осмысления различных аспектов выстраиваемого взаимодействия с некоторым феноменом (фактором, условием, ситуацией). Многомодальные последствия воздействия экстремальности на человека (внешние – внутренние, объективные – субъективные, позитивные – негативные) можно рассматривать по четырем уровням: психофизиологические изменения, изменения психической деятельности, личностные изменения, социально-психологические изменения.

Психологическое самообеспечение безопасности характеризуется своими закономерностями, стратегиями, принципами, средствами и методами организации. Разрушение системы самообеспечения безопасности связано с изменением картины мира субъекта.

Безопасность является значимой составляющей любой деятельности, формирование стратегий безопасности выступает необходимой частью жизнедеятельности человека. Знание феноменологии, закономерностей, стратегий, принципов и методов психологического самообеспечения безопасности способствует не только развитию базовых компетенций, но и формированию ключевых стратегий поведения в различных сферах: познании, социальном взаимодействии, разнообразных видах профессиональной деятельности.

Тема 2. Безопасность и опасность как феномены системы «человек»

Обращение к исследованию какого-либо феномена уже с первых шагов требует введения некоторых объяснительных конструкций, расставляющих первичные ориентиры в рассматриваемом проблемном поле.

Интерпретация основного для нас понятия – «безопасность» – на первый взгляд представляется достаточно прозрачной, если отталкиваться от его морфологии «безопасность», т.е. состояние отсутствия опасности. Именно такой простейший подход, отражающий обыденные представления, использовался еще в толковом словаре Даля: «отсутствие опасности; сохранность, надежность».

Данный подход остался весьма распространенным и в наше время, употребляясь как для общенаучного, так и для узко специального объяснения феномена безопасности. Так, в Современном словаре русского языка безопасность рассматривается как «положение, при котором кому, чему-либо не угрожает опасность», как защищенность – в психологическом словаре В.И. Берлова. Экстраполяция такого понимания прослеживается и в определениях частных видов безопасности: информационная безопасность понимается как «состояние защищенности информационной среды общества, обеспечивающее ее формирование и развитие в интересах граждан, общества и государства» (Решетина

С.Ю., Смолян Г.Л., 1996, С. 19); информационно-психологическая безопасность – «состояние защищенности психики от действия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование адекватной информационно-ориентировочной основы социального поведения человека...» (Грачев Г.В., 1996, С.33) и т.п.

Определенные нюансы приведенных интерпретаций феномена безопасности не меняют статичной сути использованного при этом подхода. Толкование безопасности через отсутствие опасности, равно как и через защищенность, сохранность некоторых элементов (например, согласно естественнонаучной парадигме, – вещества, энергии, информации), фиксирует чрезвычайно упрощенную картину бытия: субъект безопасности «замирает» в достаточно ограниченном, может быть единичном наборе своих параметров, строго соответствующих конкретным особенностям окружающей его среды, образуя с ними устойчивое равновесие. Повышенная защищенность останавливает изменение и развитие.

В дальнейшем для более точного определения содержания категории «безопасность» мы будем подчеркивать сложность организации субъекта безопасности, используя, по преимуществу, для его обозначения понятие «система». Далее под системой будет пониматься саморазвивающаяся и саморегулирующаяся, определенным образом упорядоченная материально-энергетическая совокупность, существующая и управляемая как относительно устойчивое целое за счет взаимодействия, распределения и перераспределения имеющихся, поступающих извне и продуцируемых совокупностью веществ, энергии и информации и обеспечивающая преобладание внутренних связей (в том числе перемещений веществ, энергии и информации) над внешними. В зависимости от особенностей взаимодействия с внешней средой выделяют изолированные, закрытые и открытые системы.

Обозначенная выше характеристика состояния безопасности возможна только для изолированных и закрытых систем. Подобные системы способны сохранить в неизменности свои образующие – вещество, энергию, информацию (изолированные) или вещество и информацию (закрытые) – бесконечно долгое время, соотносимое с периодом стабильности их окружения; применительно к ним действительно можно говорить об устойчивом равновесии со средой, т.е. состоянии без опасности, защищенности, целостности.

Открытые же системы, которые преобладают, как в природной, так и социальной среде, находятся в состоянии непрерывного взаимообмена своих образующих со средой и чуткого реагирования на все происходящие в ней изменения. Ярким примером подобной открытой системы является человек, постоянно обменивающийся с окружающим миром и веществом, и энергией, и информацией, что, собственно, и образует процесс его жизнедеятельности. Помещение же человека в изолированную статичную среду приводит к значительным нарушениям работы его организма, что было подтверждено, в частности, в ходе опытов по сенсорной изоляции.

Кроме того, достижение равновесия со средой является достаточно кратковременным фрагментом существования открытой системы. Как отмечают И.

Пригожин и И. Стенгерс, «в привычном нам мире равновесие – состояние редкое и весьма хрупкое», «и биосфера, и ее различные компоненты, живые и неживые, существуют в сильно неравновесных условиях». В определенные моменты времени открытая система в силу обозначенного взаимообмена неминуемо приобретает характеристики, не соответствующие статичному идеалу безопасности и, соответственно, защищенности. У человека, в частности, происходят обширные изменения на всех уровнях его организации – физиологическом, психофизиологическом, психическом, социальном. Особенно интенсивно подобные изменения происходят в детском возрасте и в период молодости.

Утрата защищенности, зачастую влекущая нарушение целостности, неизменности устойчивого состояния, не означает при этом неизбежную гибель системы, – при определенных условиях происходит «скачок» в ее развитии, качественное изменение характеристик, порождающее новые условия ее взаимодействия со средой, а, следовательно, и безопасности. Практика показывает, что более успешные в обеспечении безопасности системы достаточно неустойчивы в своих проявлениях и взаимодействие со средой выстраивают на высоко динамичной основе. Подобными особенностями обладают только системы, относящиеся к открытым системам. Если изолированная или закрытая система в силу статичности параметров не способна гармонизировать свое состояние адекватно изменениям среды, превращая тем самым внешне нейтральное, но новое воздействие в разрушительно-негативное, губительное для нее давление, то открытая система с высокой вероятностью воспринимает такое воздействие как сигнал для позитивного самоизменения и ответного влияния на определенные компоненты окружения.

Таким образом, согласно современным научным, прежде всего синергетическим, представлениям, к открытой системе не применима упрощенная интерпретация безопасности как статичного состояния защищенности, целостности, неизменности некоторого набора ее параметров. Необходимо истолкование безопасности, учитывающее ее динамичное начало и, как нам представляется, функциональное по своему содержанию.

В числе факторов, влияющих на достижение системой безопасности, выделим сложность ее организации. На первый взгляд, в плане сохранения безопасности более выигрышно положение системы более примитивной, простой по количеству и качеству иерархической организации образующих ее компонентов, т.к. такой системе легче минимизировать перечень опасных контактов, гармонизировать свою элементарную структуру в соответствии со средовыми особенностями. Однако это утверждение истинно в основном в отношении систем, полностью изолированных от внешних влияний или находящихся в неизменных условиях среды. Системе, однажды приспособившейся к стабильным условиям, воспринявшей определенные параметры, не выгодно в силу энергозатрат усложнять свою структуру; иначе говоря, устойчивая среда не стимулирует развитие, количественное и качественное усложнение находящихся в ней организмов, они, действительно «застывают» в некотором стационарном состо-

янии. Повышенная защищенность изолированных и закрытых систем, таким образом, останавливают их развитие.

В динамично же изменяющейся среде элементарные системы, в частности, воспользуемся примером из области зоологии, – примитивные организмы, достаточно быстро погибают, а их выживание в качестве вида определяется многочисленностью потомства (Синергетика: процессы самоорганизации и управления, 2004). Более приспособленными к такой среде оказываются как раз сложные, высокоорганизованные системы, высокоразвитые виды, которые в силу определенных качеств обладают развитой способностью согласования своих внутренних и средовых проявлений в соответствии со складывающимся с окружающим их миром взаимодействием, активно меняются и сами влияют на среду. Можно предполагать, что как раз сложность системы является для нее источником потенциала, позволяющего выстроить более гармоничные взаимоотношения со средой.

Мы исходим из того, что таким потенциалом безопасности, принципиально новой возможностью системы является ее способность контролировать свои внутренние параметры (эндогенный фактор) и параметры внешнего мира (экзогенный фактор) в русле реализации некоторого значимого для нее целевого комплекса. В случае подконтрольности системе в соответствии со стоящими перед нею целями необходимого комплекса эндо- и экзогенных факторов она находится в состоянии безопасности, при ее снижении – переходит в состояние опасности, при отсутствии такой подконтрольности – с высокой вероятностью происходит нарушение безопасности системы. Таким образом, опасность находится между состояниями подконтрольности и хаоса.

Предложенная точка зрения на безопасность может быть использована для объяснения других связанных с ней феноменов. Отталкиваясь от введенной трактовки безопасности, проинтерпретируем следующие входящие в понятийный аппарат теории безопасности категории: «риск» – это вхождение системы в ситуацию, в отношении которой нельзя изначально достоверно установить уровень ее подконтрольности; «угроза» – это воздействие, в потенции несущее возможность утраты системой контроля над ситуацией; «уязвимость» – точка выхода за пределы нормы уровня подконтрольности системе внешних и внутренних параметров, значимых для ее целевого комплекса.

Отметим, что уровню объективной безопасности соответствует уровень объективной подконтрольности системе определенного комплекса экзогенных и эндогенных факторов, а уровню субъективной безопасности – уровень их субъективной подконтрольности. Самоочевидна возможность не совпадения объективной и субъективной безопасности. Субъект, в крайних случаях, может ошибочно переживать как полную безопасность, так и смертельную для него опасность. Данное несовпадение является результатом неверной оценки возможности управлять экзогенными и эндогенными факторами, порожденной какими-либо обстоятельствами как внешнего, так и внутреннего характера. В то же время, адекватная оценка соответствующих факторов позволяет системе приблизиться к определенному идеалу безопасности.

Наряду с этим, приписывание состояния безопасности для всякой системы весьма относительно: применительно к одному и тому же субъект-объектному взаимодействию, опираясь на разные точки отсчета, можно говорить о большем или меньшем уровне безопасности ее субъекта, о большем или меньшем приближении к идеалу безопасности. По сути дела, состоянию безопасности соответствует полюс континуальной шкалы «безопасность-катастрофа», которому отвечает абсолютная подконтрольность некоторой системе динамичного комплекса индивидуальных и средовых параметров, состоянию полного отсутствия безопасности – полюс катастрофического состояния, отвечающий абсолютной неподконтрольности системе этих параметров.

Предельно возможное для сохранения идентичности системы нарушение ее безопасности, или, иначе говоря, переход границы критической для нее опасности рассматривается как ситуация катастрофы, полного хаоса, неподконтрольности для нее эндо- и экзогенных параметров. Катастрофа представляет собой скачкообразное структурно-функциональное изменение в системе, приводящее к значительному нарушению режима ее функционирования, или к разрушению системы. Катастрофа, чаще всего, представляет собой необратимое негативное изменение системы, порождающее невозможность ее дальнейшего существования, по крайней мере, в прежних условиях.

На соединении подконтрольного и неподконтрольного для некоторой системы пространства находится область *опасности*, континуально изменяющейся от минимальной до максимальной (предельной, критической) по своей величине. Изменение актуальных параметров системы за пределами «нормальных» (допустимых для ее развития и сохранения идентичности) величин приводит к возрастанию уровня опасности.

Учитывая, что система не может непрерывно сохранять подконтрольность эндо- и экзогенных факторов, а допускает большие или меньшие отклонения от точки их полной подконтрольности, ею регулярно осуществляются переходы в зону большей или меньшей для себя опасности (Синергетическая парадигма, 2002). Таким образом, опасность и безопасность представляют собой непрерывные атрибуты существования всякой системы, в том числе и системы «человек».

Трихотомическая теория признает человека как трехсущего существа, состоящего из тела, души и духа. Дух и душа скорее рассматриваются как отдельные элементы человеческой природы, нежели едиными и взаимозаменяемыми. Душа человека может взаимодействовать с физической, естественной жизнью в теле, или вечно пребывать отдельно от него. Дух человека относится к другой части его бессмертной сущности. Трихотомическая природа человека делает очевидным потребность обращения к нескольким аспектам опасности, например, физическому, психическому и духовному.

Физическая опасность, вызываясь субъективными или объективными факторами, обладает разрушительным эффектом для здоровья и жизни человека. Психическая опасность приводит к возникновению психических нарушений, что, в свою очередь, способно спровоцировать преждевременную смерть, в том

числе и от суицидальных действий. Среди источников психической опасности для человека выделяют: 1) безнравственность жизни самого страдающего человека, либо его родителей и более отдаленных предков, проявляющейся в алкоголизме, наркомании и токсикомании, отягощенной наследственности; 2) стихийный травматизм (душевный или физический). Духовная опасность приводит к утрате ценностей, с которыми индивид идентифицирует свое существование (любовь, патриотизм и т.д.). Она во многом связана с уходом от Истины и забвением высших ценностей, нашедших отражение в христианских заповедях и общечеловеческих нормах бытия (запрет воровства, намеренного убийства, клятвопреступления, прелюбодеяния и т.д.). Опасность обычно направлена на какой-то один уровень человека – физический, психический или духовный. Однако, в силу целостности человека, негативное изменение одного из уровней с течением определенного промежутка времени способно распространиться на остальные уровни его организации.

Использование современных научных подходов к пониманию энергоинформационной сущности человека обуславливают наш переход на рассмотрение соматического (учитывающего анатомо-физиологические особенности человека), энергетического (мотивы, эмоционально-волевая сфера) и информационного (сознание) аспектов опасности и безопасного взаимодействия с окружающим миром.

Границы опасности для всякой системы достаточно подвижны. Так, если система «человек» расширяет свои возможности по управлению эндо- и экзогенными факторами, то опасная зона от нее отодвигается, если же происходит частичная или полная утрата таких возможностей, то опасность становится более очевидной, ярко выраженной и, в крайнем случае, наступает катастрофическая для нее ситуация.

При возникновении опасности происходят некоторые изменения в деятельности системы, которые могут обладать как позитивным, так и негативным эффектом. Чем дальше осуществляется выход системы за пороговые значения нормального состояния в зону опасности, чем ближе она к критическому уровню опасности, тем обозначенные последствия проявляются для нее в явной степени, как в количественном, так и в качественном аспекте.

Система обладает возможностью регулирования (управления) уровня воздействующей на нее опасности. Согласно современным воззрениям на взаимодействие субъекта со средой, заложенным, в основном, в трудах Ж. Пиаже, управление опасностью может осуществляться по нескольким сценариям:

- система ассимилируется в ситуации и «снимает» тем самым сам факт опасности;
- система адаптируется к ситуации и, восприняв наиболее соответствующие ситуации параметры, воздействует на опасность;
- система принимает меры по изменению опасной ситуации в соответствии со своими параметрами (Пиаже Ж., 2004).

Первые два сценария менее агрессивны и, соответственно, менее энергоемки, поэтому они более прагматичны. В процессе реагирования на опасность

по этим сценариям возникает некоторое противоречие: стремясь обеспечить свою защищенность, стабильность, при определенном (предельном для нее) уровне опасности система вынуждена изменяться, приобретать характеристики, неидентичные исходным. Однако в условиях самоизменения, в отличие от окончательного разрушения, что возможно в третьем выделенном случае, система все-таки сохраняет некоторый набор своих ключевых характеристик, позволяющих ее идентифицировать и говорить о продолжении функционирования данной системы. Таким образом, опасность в большинстве случаев побуждает систему каким-либо образом изменяться, чтобы, как это ни парадоксально, сохранить себя.

Параметры состояния системы на ее выходе из опасной ситуации однозначно не определены, возможна достаточно высокая вариативность претворяемого в действительность исхода: система может перейти на какой-либо из возможных более прогрессивных уровней своего развития, может быть отброшена назад в некоторую точку генеза (в том числе, и в состояние непосредственно предшествующее опасности), может быть до какой-либо степени разрушена, окончательно погибнуть. Параметры потенциального состояния при выходе системы из опасности определяются некоторым набором эндогенных, специфических для каждого класса систем, и экзогенных параметров.

Прогнозировать успешность выхода системы из опасной ситуации, согласно синергетическим подходам, достаточно трудно. В этом проявляется стохастическая природа опасности: всегда существует пусть ничтожно малая, но конечная вероятность реализации катастрофического события, что показывает невозможность достижения абсолютной безопасности. Данный факт обусловлен наличием случайных факторов инициирования опасности, которые не поддаются субъективному контролю.

Важной особенностью является также и то, что при благоприятном выходе из опасной ситуации достигаемый качественно новый уровень защищенности системы в силу ее открытости не является постоянным, т.к. в некоторый момент времени для нее неизбежно вновь возникает некоторая неустойчивость, вынуждающая систему в очередной раз выходить на новый круг изменений.

Управление, контроль всегда реализуется с определенной целью (целями), задающей определенные ориентиры будущего состояния системы. В отношении открытой системы такими целями выступают сохранение и развитие своих характеристик – вещества, энергии и информации. В зависимости от качественной специфики системы, и том числе системы «человек», обозначенный целевой комплекс приобретает свое конкретное наполнение, увязываемое с ее безопасностью (применительно к системе «человек» – соматика, энергия, информация).

Для проведения анализа состояния безопасности какой-либо системы необходимо выделение некоторого набора параметров, характеризующих складывающуюся ситуацию. В структуре процесса воздействия опасности выделяют два аспекта: статический и динамический. В статический аспект автор включает источник (субъект) опасности; объект, подвергающийся опасности;

средства, которыми источник опасности воздействует на объект опасности. К динамическому аспекту – цель, которую ставит источник опасности по отношению к объекту; процесс самого воздействия источника опасности на объект; результат этого воздействия.

Для анализа безопасности системы важным представляется изучение следующих ее характеристик: доминирующей цели системы и ее возможности контролировать эндо- и экзопараметры в рамках достижения этой цели. Доминирующая цель в значительной степени определяется природой исходной системы, степенью открытости, устойчивости, другими ее характеристиками. В зависимости от характеристик системы доминирующая цель безопасности может быть или сохранение, или развитие образующих ее вещества, энергии, информации. Возможна сложная цель, которая включает в себя несколько составляющих, динамично изменяющихся под влиянием эндо- и экзофакторов. Подконтрольность системе эндо- и экзогенных параметров в свою очередь зависит от присущих системе характеристик (например, владения информацией, энергетического потенциала, структурных особенностей) и средовых факторов (агрессивности среды, предсказуемости поведения источника опасности).

Система «человек» относится к сложноорганизованным, открытым системам. Различные психические функции человека, как показано в фундаментальном труде «Человек как предмет познания» Б.Г. Ананьева (2001), характеризуются неравномерностью своего развития, что может являться одним из факторов попадания человека в опасные ситуации. Соответственно, опасность и безопасность представляют собой важнейшие аспекты жизнедеятельности человека. Безопасность человека в качестве субъективного феномена интерпретируется как психическое состояние динамической подконтрольности ему комплекса индивидуальных и средовых параметров, связанных с сохранением и развитием им своих ключевых характеристик на соматическом, психическом и социальном уровнях в рамках решения значимого для него комплекса фило-и онтогенетических задач. Безопасность при обозначенном подходе реализует такое состояние жизнедеятельности человека, при котором во времени не снижается вероятность достижения им главной жизненной цели, цели, ради которой человек рождается на земле.

Интегрируя в себе социальные характеристики и характеристики, свойственные живому высокоорганизованному организму, система «человек» неизбежно обладает определенной спецификой восприятия феноменов опасности и безопасности и выстраивания взаимоотношений с ними. Порождая для человека широкий спектр последствий на различных уровнях его организации, данные феномены обладают для него существенной неравноценностью.

Безопасность связана, по большей мере, с проживанием субъектом таких психических состояний как радости, спокойствия, упорядоченности происходящего, уверенности в себе и окружающем мире, удовлетворенности и т.п., относящихся к положительному эмоциональному ряду. Комплексным психологическим феноменом, порожденным состоянием безопасности человека, является субъектная комфортность.

Состояние опасности порождает состояния, противоположные по знаку к названным: страх, тревожность, чувство нестабильности, незащищенности, разочарование в себе и всем мире. Если состояние безопасности переживается субъектом достаточно ярко только на начальном интервале времени после его достижения как контраст предыдущего опасного состояния, то состояние опасности более порождает более стабильные переживания, к которому не все субъекты способны адаптироваться. Возможно, этим можно объяснить больший спектр характеристик, приписываемых респондентами состоянию опасности, чем состоянию безопасности.

Между безопасностью субъекта и переживанием им состояния комфортности имеется двухсторонняя связь: нарушение безопасности, зачастую, влечет нарушение его комфортности, нарушение комфортности с высоким уровнем вероятности связано с нарушением его безопасности. Однако эта связь не является стабильно устойчивой, в определенных ситуациях возможно ее нарушение. Так, доминирование приятного, вызывающего удовлетворение, порождая чувство комфортности, успокоенности, желание сохранить имеющееся положение вещей, может маскировать собой реальное нарушение безопасности субъекта или же, при его обнаружении, препятствовать совершению каких-либо действий, изменяющих ход опасно разворачивающихся событий.

Фактором низкой информативности состояния комфортности для определения уровня безопасности может выступать ее субъективность - уровень физической «благоприятности» внешних факторов определяется человеком, исходя из его предшествующего опыта. В неявной форме понятие комфорт подразумевает эмоциональную реакцию человека (субъективное переживание) на степень соответствия совокупности представленных удобств имеющимся у него представлениям о нормальной жизнедеятельности. Однако семантическая близость понятий «благоприятный» и «одобрительный», «лестный» позволяет предположить, что, при установлении уровня благоприятности, комфортности чего-либо, субъект в той или иной мере опирается на мнение окружающих и склонен считать более комфортным то, что вызывает у них одобрение. Это может в определенной степени исказить субъективно оцениваемый уровень безопасности конкретного явления (предмета, его свойства и т.п.).

Более содержательно в этой связи переживание дискомфорта. Возникающий в ответ на опасность дискомфорт вызывает у человека отрицательные эмоции: «отрицательная» эмоция – это сигнал тревоги, опасности для организма. Отрицательные эмоции в качестве сигнала опасности сохраняются до тех пор, пока опасность не устраняется. Поэтому они, в отличие от положительных эмоций, быстро исчезающих в результате привыкания организма к благополучию, позволяют более точно идентифицировать уровень безопасности.

Дискомфорт, кроме того, более продуктивен непосредственно для достижения безопасности, т.к. обладает значимым потенциалом активности. Поддерживая настороженность субъекта, он позволяет своевременно почувствовать опасность, стимулирует его на поиск опасности и контакт с ней, дает возможность благоприятного разрешения ситуации и снятия возникшей угрозы.

Следует отметить указываемую в восточной психологии разницу между такими состояниями как настороженность и подозрительность. Первое состояние соответствует именно подконтрольности внутренних и внешних параметров и дает субъекту чувство внутренней уверенности в своих силах, чувство хозяина положения. Второе, фактически отображает подверженность фобиям и являет собой один из способов самопрограммирования опасных ситуаций и неадекватных выходов из этих ситуаций. Подозрительность, таким образом, можно определить как созидание небезопасности.

Наряду с дискомфортом, опасная ситуация порождает у человека переживания тревожности и страха. Согласно распространенной научной позиции, к функциям и первого, и второго феномена относится информирование субъекта об опасности.

К настоящему времени в психологии проведен достаточно детальный разбор психической природы тревожности и страха. Не вдаваясь в детальный анализ, в качестве наиболее признаваемого отличия страха и тревожности выделим возникающий перед их носителем характер опасности: страх относится к известным опасностям, тревога – к неясным. Можно сказать и так: страх является реакцией на конкретную, реальную, опредмеченную опасность, тревожность формируется в ответ на смутную, безобъектную, еще не идентифицированную сознанием угрозу. Следовательно, в качестве раннего сигнала об опасности лучше рассматривать именно тревожность, а не страх, как более позднее образование, вырастающее при некоторых условиях из тревожности.

На психическом уровне тревожность переживается как чувство неопределенности, незащищенности, грозящей неудачи и т.п. Возникновение состояния тревоги является как бы «запускающим моментом» для дальнейшего развития процесса по его преодолению.

Индивид, находящийся в состоянии тревоги, сигнализирующей о возможной опасности, не знает характер угрозы. Это незнание ситуации, невозможность локализации источника опасности способствует появлению у человека внутреннего напряжения, предчувствия несчастья и беды, дискомфорта. Как сигнал о возможной опасности тревожность привлекает внимание субъекта к определенной стороне действительности, содержащей некоторые трудности, препятствия в обеспечении личной безопасности, позволяет ему мобилизовать силы в данном направлении. Чем ближе появление объекта опасности, тем тревожность выше. Переживание человеком тревожности как бы дает человеку почувствовать грань, за которой угрожающая ситуация превращается в напряженную и опасную. Она помогает ему осознать или ощутить перспективу разворачивающейся ситуации. Как результат, происходит почти автоматическая оценка возможных последствий тех или иных действий, установление вероятности овладения ситуацией без ощутимого ущерба для себя.

Поисковая активность, развиваемая субъектом после получения сигнала тревоги, приводит к его соприкосновению с разными объектами, которые необходимо проверить на их опасность для него. Как же происходит проверка того, опасен объект или нет? Ответ на этот вопрос определяется мерой «совместимо-

сти» данного объекта с оценками возможностей субъекта. Если в процессе анализа ситуация интерпретируется субъектом как безопасная для него, то сигнал опасности нейтрализуется и опасения устраняются. Если же ситуация оценивается субъектом как действительно опасная, и она в силу личностных причин становится для него значимой, то происходит выбор наиболее оптимального реагирования на выявленную опасность.

Оценка, идентификация ситуации как опасной или угрожающей под влиянием возникновения нелокализованной тревоги зависит от способностей, умений, свойств личности и от специфики личного опыта индивида переживания подобных ситуаций. Однако не всегда получаемый посредством тревожности сигнал информирует нас о реальных опасностях. Это обусловлено тем, что тревожность возникает у индивида, воспринимающего ситуацию как личностно угрожающую, опасную, безотносительно к тому, присутствует или отсутствует в данной ситуации объективная опасность. Личностный фактор может обуславливать формирование у субъекта невротической тревоги в противовес реалистичной. Заметим также, что, принимая чрезмерно высокий уровень, выходя за пределы своего оптимального коридора, тревожность субъекта может привести к дезорганизации его поведения и деятельности по обеспечению личной безопасности.

Таким образом, возникающая у субъекта тревожность, не давая четкого ответа о характере угрозы, ориентирует индивида на ее поиск. Вместе с тем, тревожность может, в силу ряда обстоятельств, выдавать своему носителю ложный сигнал о нарушении его безопасности. Поэтому сигнал тревоги должен дополняться индивидом объективным анализом имеющейся вокруг ситуации с элементами прогноза дальнейшего развития событий, результаты которого приводят к определенной реакции по сохранению или достижению им собственной безопасности.

Добавим, что длительная тревожность может сковать активность человека, лишив его энергии, вызвав состояние апатии, беспомощности, безразличия к разворачивающимся событиям и своей судьбе, в целом.

Возможна трансформация состояния тревоги в другие эмоциональные состояния, имеющие отрицательную модальность – страх, ужас, панику и т.д. Данные состояния, повышая интенсивность обменных процессов, приводя к лучшему питанию мозга и усиливая тем самым сопротивляемость организма перегрузкам, в большей степени, в отличие от тревожности, ориентируют субъекта на преодоление опасности.

В трансформации тревожности в обозначенные психические состояния существенная роль принадлежит аналитическим способностям субъекта: он должен как можно точнее идентифицировать факторы и обстоятельства, вызвавшие у него обозначенные негативные эмоциональные состояния. Распознавание этих обстоятельств в значительной степени способствует жизненный опыт личности, дающий ориентиры в обеспечении личной безопасности.

Попадание в опасную ситуацию требует от субъекта проявления некоторой активности, действий по адаптации к ней и выводу ее на приемлемый для себя

уровень взаимодействия. Решение обозначенных задач порождает возникновение у него неспецифической (стресс) и специфической реакций, проявляющихся слитно, но различающихся по содержанию. Если специфическая реакция носит произвольный, целенаправленный, порожденный предшествующим опытом творческий характер, то неспецифическая реакция – стандартная, реактивная, безусловная по своей природе, целиком навязывается складывающимися обстоятельствами.

Неспецифическая реакция связана с экстренной подачей, «выбросом» определенного энергетического запаса, необходимого для установления равновесия со средой. При этом происходит ускоренная мобилизация организма, подготавливающая мышцы к ответным действиям на воспринимаемую угрозу. В зависимости от того, каков предшествующий этому моменту объем наличной энергии у субъекта – повышенный, оптимальный или недостаточный – и каков объем производимых энергетических затрат, он испытывает или улучшение, или ухудшение своего психического состояния. Если энергетические запасы субъекта были истощены еще до встречи с опасностью, то новые расходы энергии могут привести к нежелательному для него исходу – болезненным состояниям или, в крайнем случае, гибели. Расход изначально достаточного для реагирования на опасность запаса энергии сопровождается у субъекта ощущением опустошенности, утомления, истощения. Если до вступления в опасную ситуацию наблюдался избыток энергии, порождающий напряженность, раздражительность субъекта, а встреча с опасностью и сопротивление ей гармонизировали объем энергии, то субъект испытывает улучшение психического фона. Однако пролонгированная опасность и в данном случае может привести субъекта к стадии истощения – спада сил и, как следствие, – неспособности поддерживать необходимый уровень адаптации к ситуации.

Попадание человека в опасную ситуацию при некотором стечении внешних и внутренних факторов порождает возникновение у него универсальной формы неспецифической реакции – стресса (общего адаптационного синдрома). Протекая в форме последовательного разворачивания трех стадий – стадии тревоги, стадии сопротивляемости, стадии истощения – стресс приводит как к позитивным, так и к нежелательным для субъекта последствиям.

На начальной стадии стресс мобилизует защитные функции организма.

На физиологическом уровне это связано с учащением сердечных сокращений, повышением кровяного давления, усилением кровообращения, углублением и учащением дыхания, повышением активности мозговых процессов и т.д. Человек испытывает подъем общего тонуса и активности психической деятельности, живо реагирует на складывающиеся обстоятельства. Положительно воздействующий на организм стресс – эустресс – является необходимым условием успешных действий человека в ситуации опасности.

На второй стадии человек демонстрирует способность к устойчивому поддержанию достигнутого уровня приспособленности к оказываемому на него воздействию. При этом можно говорить об обретении им определенной спо-

способности контролировать ситуацию, следовательно – об относительной безопасности.

По мере дальнейшего возрастания интенсивности опасного воздействия человек постепенно теряет данную способность и входит в состояние дистресса. Дистресс проявляется в негативных изменениях аффективной («отупение», мрачность, раздражительность, подавленность), когнитивной (ухудшение памяти, внимания, галлюцинации) и поведенческой (расторможенность, чрезмерная бдительность) сфер. Еще более усиливается напряженность его мышц, все явнее становится их тремор, появляется обильное потоотделение и т.д. Энергетические запасы человека постепенно истощаются, переводя его в состояние гиперстресса, разрушающего нормальную психическую деятельность и не переносимого значительным числом людей.

В ситуации опасности можно говорить и о такой форме целостной психологической реакции человека как его психическая напряженность. До тех пор, пока она не превышает некоторого предела полезности, сохраняя слабость и оптимальность, напряженность в опасной ситуации обуславливает энергичность действий человека, улучшает его внимание, память, стимулирует мысль, усиливает мотивацию, заинтересованность, делает более решительным и инициативным. Достижение перенапряженности влечет за собой негативные изменения в когнитивной и психомоторной составляющих реагирования субъекта на опасность. В частности, проявляется трудность сосредоточения на ситуации, снижается скорость мыслительных операций, обнаруживаются «провалы» в памяти, ухудшается координация движений. Превышение мотивационного порога, как следующая фаза роста напряженности, сопровождается усилением отмеченных ранее негативных эффектов, а, кроме того, - ослаблением мотивации достижения успеха, возникновением феномена борьбы мотивов, растерянности, робости, трусости, внешне не спровоцированных грубых ошибочных действий, огрубления потребностной сферы. Достижение предела максимума переносимости психической напряженности приводит к полному срыву психической деятельности, человек переживает аффективные состояния, острые психозы, сопровождающиеся утратой саморефлексии и осознания происходящего.

Итак, нарушение безопасности субъекта сопровождается возникновением у него ряда состояний – тревоги, страха, гнева, напряженности, стресса, – которые способны привести к значительному расходу энергии, нарушению функционирования познавательной, мотивационной, волевой, психомоторной сфер, сопровождаются неприятными психосоматическими проявлениями. Подобные последствия вызывают у большинства людей переживание неудовольствия. Ситуация безопасности, напротив, порождает у человека переживания комфортности, спокойствия, удовлетворенности, уверенности в себе, позволяет расслабиться, отдохнуть, набраться энергии, что связано с возникновением чувства удовольствия.

«Удовольствие» – «неудовольствие» представляют собой два полюса переживания человеком эмоционального тона ощущений и впечатлений. Эмоциональный тон обладает ориентировочной функцией, которая состоит в сообще-

нии организму, опасно или нет то или иное воздействие, желательно ли оно или от него надо избавиться. Чувство удовольствия влечет за собой повышение жизнедеятельности и движения, направленное на сохранение и увеличение приятного впечатления, а неудовольствие и страдание, наоборот, понижают жизнедеятельность и вызывают движения оттягивания, обороны, самозащиты. Привязка удовольствия – неудовольствия к полезности или вредности раздражителя для организма переносится на разделение безопасных и опасных ситуаций и формирует у человека устремленный в будущее вектор потребности в безопасности.

Можно предположить наличие физиологической основы предпочтения ощущения безопасности по сравнению с опасностью. Современные исследования привели к установлению данных, согласно которым располагающиеся в головном мозге животных и человека «зоны удовольствия» и «неудовольствия» помещаются около центров органических потребностей. «Центры удовольствия» нередко локализуются в нервных структурах, связанных с пищевой и половой активностью, а «центры неудовольствия» совпадают с центром оборонительного рефлекса, зонами болевой чувствительности, голода и жажды. Возможно, через «центры удовольствия» устанавливается связь между удовлетворением пищевой и половой потребности и переживанием безопасности. В силу этого, в опасных ситуациях у человека может полностью пропадать аппетит, сексуальное влечение. Удовлетворение же этих потребностей «рождает» на некоторое время чувство некоторой безопасности.

Таким образом, в большинстве жизненных случаев «среднестатистическим» человеком приоритет отдается безопасным ситуациям, а опасные ситуации им отторгаются, если в особых обстоятельствах противоположное поведение не инициируется обществом. Оценка ситуации в качестве опасной или безопасной осуществляется не только на основе индивидуального опыта, но и социально устоявшихся стандартов. Однако смысловые ряды эмоционально приятное → полезное → безопасное и эмоционально неприятное → опасное → вредное могут содержать ошибки, не позволяющие человеку своевременно обнаружить опасность.

Несмотря на закрепляемые для повседневного выживания человека обществом стандарты приоритетов безопасности, его состояние достаточно редко остается на уровне высокой безопасности, сдвигаясь по шкале «безопасность – катастрофа» в зоны более или менее высокого уровня опасности. И дело не только в том, что длительное действие раздражителя приятного характера приводит к снижению, притуплению приятных ощущений, а его смена или временное прекращение его действия возобновляет ощущение приятного с новой силой. Подобный сдвиг в направлении опасности может носить произвольный характер, обуславливаясь психологическими особенностями человека, в частности, особенностями его сенсорно-перцептивной, эмоционально-волевой, мотивационной сфер.

Важнейшей психологической причиной попадания человека в опасные ситуации является несовершенство его процессов восприятия, не позволяющее

построить адекватную картину окружающего мира и, в том числе, своевременно выделить признаки опасности.

Выстраивая систему самообеспечения безопасности, человек в норме накапливает и структурирует соматические, энергетические и информационные ресурсы, необходимые для оптимального взаимодействия с экстремальной ситуацией. При этом субъектом могут использоваться различные методы и приемы, однако полученный результат призван обеспечить мобильность его реагирования на возникающую опасность. Успешность самообеспечения безопасности базируется на скорости восполнения обозначенных ресурсов в отношении источника экстремальности. Вместе с тем, данный процесс может быть затруднен, вплоть до окончательного разрушения, различными психологическими феноменами, к которым относятся манипулятивные воздействия, стереотипы, иллюзии, паника.

Паника представляет собой состояние ужаса, сопровождающееся резким ослаблением волевого контроля. Несмотря на то, что паника может возникнуть и без какой-либо опасности, угрожающей субъекту (в ситуации кажущейся опасности), при наличии же реальной опасности она, чаще всего, несоразмерна ей. Состояние паники сопровождается либо ступором, либо обилием беспорядочных, бессмысленных действий, в минимальной степени управляемых субъектом. На первый план выходят эволюционно примитивные потребности, прямо или косвенно связанные с физическим самосохранением и подавляющие потребности, связанные с личностной самооценкой. При этом происходит неконтролируемый расход энергии, ужас буквально «застилает» глаза, не позволяя субъекту собрать адекватную информацию о ситуации. В результате происходит разрушение ресурсов его безопасности на энергетическом и информационном уровне.

Иллюзия, как несбыточная надежда, беспочвенная мечта, связана с ложной оценкой изменения окружающей реальности. При наличии иллюзии безопасности, человек испытывает соответствующие впечатления, не отвечающие действительности, и выносит применительно к складывающейся ситуации глубоко ошибочные суждения. Наличие иллюзии связано с выстраиванием ложной или неполной информационной картины относительно некоторых обстоятельств, что не позволяет субъекту обеспечить необходимый информационный ресурс для осуществления безопасного и адекватного ситуационного взаимодействия. Кроме того, иллюзорность безопасности, внося элемент неопределенности касаясь появления экстремальности, негативно сказывается на скорости восполнения эмоциональных ресурсов субъекта в случае их внезапного, неконтролируемого отбора ситуацией. По сути дела, иллюзия выступает в качестве значительного препятствия не только для формирования у субъекта потребности в выстраивании системы самообеспечения безопасности в преддверии ожидаемой опасности, но и для осуществления активных действий в этом направлении в условиях реальной опасности.

Стереотипы, как обобщенные и обычно нагруженные оценочными суждениями впечатления, используются для характеристики какой-либо стороны ре-

альности, чаще всего членами одной социальной группы применительно к членам другой социальной группы.

Стереотипы в области самообеспечения безопасности представляют собой эмоционально насыщенные предубеждения в отношении практики достижения личной безопасности и способны выступить в качестве важного источника проблем в этой сфере. Называемые стереотипы в сфере самообеспечения безопасности охватывают разные аспекты организации взаимодействия субъекта с опасностью и имеют достаточно широкий спектр негативных последствий своего функционирования.

Так, в наибольшей степени распространен стереотип, согласно которому в ситуации опасности каждый помогает себе сам (спасение утопающего – дело рук самого утопающего). Второй по популярности, стереотип, согласно которому чем больше риск, тем больше получаемый результат. Предубеждения в отношении стабильности и предсказуемости поведения какой-либо системы, в отношении предпочтительности какой-либо формы поведения в опасной ситуации могут привести к игнорированию или подавлению противоположных позиций, в большей мере соответствующих реально складывающимся обстоятельствам.

В стереотипах кроется также и другая опасность, основанная на человеческой тенденции использовать их как «самоосуществляющиеся пророчества». Человек, не уверенный в своей способности взять под контроль экстремальную ситуацию, с большой долей вероятности этот же результат и получит. Таким образом, несмотря на то, что стереотипы отражают некоторый пласт реальности, они не должны восприниматься как руководство для построения собственного взаимодействия с экстремальной ситуацией.

Манипулирование представляет собой систему средств воздействия какой-либо силы, направленных на изменение позиции и поведения людей вопреки их интересам. Манипулятивное воздействие способно нейтрализовать потребность субъекта в самообеспечении безопасности на основе введения альтернативной информации об отсутствии в этом необходимости или способствовать выстраиванию ложной системы самообеспечения безопасности.

Итак, самообеспечение безопасности с психологической точки зрения представляет собой достижение субъектом психического состояния подконтрольности некоторого комплекса внешних и внутренних параметров, позволяющих достигать состояния динамического равновесия со средой и влияющих на вероятность достижения значимых для него целей и решения соответствующих задач. В основе самообеспечения безопасности лежит своевременное восполнение субъектом ресурсов своей соматики, энергии и информации, расходуемых в ситуативном взаимодействии со средой, или, иными словами, постоянное поддержание устойчивого гомеостаза на всех уровнях взаимодействия со средой: соматическом, энергетическом и информационном. В силу преимущественной неосознанности обменов этими первоэлементами со средой, обуславливающей сложность поддержания субъектом баланса со средой, целесообразно говорить о системе самообеспечения безопасности или о комплексе мер,

позволяющих ему регулировать соматические, энергетические и информационные ресурсы адекватно воздействующей опасной или экстремальной ситуации.

Развитие потребности в безопасности в течение онтогенеза может проявляться в нормальной (постепенный рост) или аномальной (резкие всплески – навязчивые состояния, реактивная паранойя, истерия) форме.

Эффективность самообеспечения безопасности определяется быстротой восполнения субъектом своих соматических, энергетических и информационных ресурсов, затребованных во взаимодействии с источником опасности или экстремальности. Данный многоэтапный процесс может быть затруднен или окончательно разрушен такими психологическими феноменами как манипулятивное воздействие, стереотипы, иллюзии, паника. Стереотипы в сфере обеспечения безопасности достаточно распространены и многие закреплены на уровне народного опыта, что затрудняет их преодоление.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Тема 1. Основные подходы к раскрытию понятия «образовательная среда», типология и структура образовательной среды

Образовательная среда — понятие, которое в последнее десятилетие широко используется при обсуждении и изучении проблем образования. В современной педагогической психологии условия, в которых осуществляется обучение и воспитание, определяются как образовательная среда.

Рассмотрение феномена образовательной среды осуществляется с позиций, связанных с современным пониманием образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение, как совокупность условий и влияний, окружающих человека. Идеи развития образовательной среды обстоятельно разрабатываются как в исследованиях отечественных психологов и педагогов (Г. А. Ковалев, В. П. Лебедева, А. Б. Орлов, В. И. Панов, А. В. Петровский, В. В. Рубцов, И. М. Улановская, Б. Д. Эльконин, В. А. Ясвин и др.), так и в зарубежной психологии (А. Бандура, К. Левин, К. Роджерс 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. В современных исследованиях образовательная среда рассматривается как категория, характеризующая развитие ребенка, что определяет ее целевое и функциональное назначение.

Рассмотрим основные подходы к раскрытию понятия «образовательная среда». По мнению В. А. Ясвина, образовательная среда — это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Чаще всего, когда говорится об образовательной среде, имеется в виду конкретное

окружение какого-либо учебного заведения. В понимании В. В. Рубцова «образовательная среда — это такая общность, которая в связи со спецификой возраста характеризуется: а) взаимодействием ребенка с взрослыми и детьми; б) процессами взаимопонимания, коммуникации, рефлексии; в) историко-культурным компонентом». По мнению С. Д. Дерябо, образовательная среда — это совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных. По мнению В. И. Слободчикова, среда, понимаемая как совокупность условий и обстоятельств для образования, не существует как нечто однозначное и данное заранее. Среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить как предмет и ресурс своей совместной деятельности и где между субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения.

В большинстве зарубежных исследований образовательная среда оценивается с точки зрения «эффективности школы» как социальной

системы — эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса. При этом констатируется, что не существует заранее заданного сочетания показателей, которые бы определили «эффективную школу», поскольку каждая школа уникальна и одновременно является «сколком общества». Качество образовательной среды определяется качеством пространственно-предметного содержания данной среды, качеством социальных отношений в данной среде и качеством связей между пространственно-предметным и социальным компонентами этой среды.

Для психолого-педагогического анализа среды представляется перспективной «теория возможностей» Дж. Гибсона. По Гибсону, категория «возможность» — 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 двухстороннее: среда представляет 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. Вводя категорию возможности, Дж. Гибсон подчеркивает активное начало человека-субъекта, осваивающего свою жизненную среду. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно проходит ее свободное и активное саморазвитие.

Другими словами, если рассматривать образовательную среду с точки зрения предоставляемых ею образовательных возможностей, то критерием качества образовательной среды является способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного саморазвития. Речь идет о ситуации взаимодействия ребенка со своей образовательной средой. В этом случае для того, чтобы использовать возможности среды, ребенок проявляет соответствующую активность, то есть он становится ре-

альным субъектом своего развития, субъектом образовательной среды, а не остается объектом влияния условий и факторов образовательной среды. Предоставление образовательной средой той или иной возможности, позволяющей удовлетворить определенную потребность, «провоцирует» субъекта проявлять активность. Здесь актуальным становится вопрос о том, в какой степени интересам развития личности отдельного человека соответствует тот или иной тип образовательной среды.

Необходимо отметить, что любая типология образовательной среды условна. В одной школе может быть сочетание разных, иногда весьма противоречивых, условий. Анализируя типологию образовательной среды, В. А. Ясвин отмечает, что ее характеристикой является модальность. Показателем модальности является наличие и ли 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 данном случае как наличие следующих свойств: 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 может быть отнесена к одному из четырех основных типов, выделенных Я. Корчаком:

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

С. В. Тарасов выделяет следующие критерии типологизации образовательной среды:

- по стилю взаимодействия внутри среды (конкурентная — кооперативная, гуманитарная — технократическая и т. д.);
- по характеру отношения к социальному опыту и его передаче (традиционная — инновационная, национальная — универсальная и т. д.);
- по степени творческой активности (творческая — регламентированная);
- по характеру взаимодействия с внешней средой (открытая — замкнутая).

Типы образовательной среды на практике реализуются через ее структуру. Г. А. Ковалев в качестве структурных единиц выделяет три основных взаимосвязанных параметра: «физическое окружение» (архитектура и дизайн школьных помещений и школьных зданий и т. д.); «человеческий фактор» (социальная плотность среди субъектов образовательного процесса, половозрастные

особенности учащихся и учителей и т. д.); программа обучения (деятельностная структура, стиль преподавания и т. д.).

С. В. Тарасов полагает, что образовательная среда школы имеет следующую структуру:

1. Пространственно-семантический компонент (архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства школьников, герб, традиции и др.).
2. Содержательно-методический компонент (концепции обучения и воспитания, образовательные программы, формы и методы организации обучения и др.).
3. Коммуникационно-организационный компонент (особенности субъектов образовательной среды, коммуникационная сфера, особенности управленческой культуры).

В. А. Ясвин в образовательной среде выделяет следующие компоненты:

1. Пространственно-архитектурный (предметная среда, окружающая учителя и ученика).
2. Социальный (определяется особой формой детско-взрослой общности).
3. Психо-дидактический (содержание образовательного процесса, осваиваемые ребенком способы действий, организация обучения). Несколько иначе рассматривает структуру образовательной среды.

Е. А. Климов. Им выделяются:

1. Социально-контактная часть среды (личный пример, культура, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения; учреждения, организации, группы их представителей, с которыми приходится взаимодействовать; «устройство» своей группы и других коллективов, с которыми контактирует человек, реальное место человека в структуре своей группы, включенность его в другие группы и группировки).
2. Информационная часть среды (правила внутреннего распорядка, устав учебного заведения, традиции, правила личной и общественной безопасности, средства наглядности, персонально адресованные воздействия).
3. Соматическая часть среды (собственное тело и его состояния).
4. Предметная часть среды (материальные, физико-химические, биологические, гигиенические условия).

Таким образом, образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования и специально организованных психолого-педагогических условий для формирования и развития личности.

Люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее постоянное воздействие в процессе функционирования, но и образовательная среда как целое и отдельными своими элементами влияет на каждого субъекта образовательного процесса.

Тема 2. Психологическая безопасность и образовательная среда

Понятие «безопасность» определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Ограничение потребности в безопасности (как состояния сохранности) и защищенности (как системы мер по предупреждению угроз) является одним из факторов стрессорного воздействия и пребывания человека в боевой обстановке.

Понятие «безопасность» включает в себя психологическую и физическую составляющие.

Психологическую безопасность на сегодняшний день можно определить как:

1. состояние сохранности психики человека;
2. сохранение целостности личности, адаптивности функционирования человека, социальных групп, общества;
3. устойчивое развитие и нормальное функционирование человека во взаимодействии со средой (умение защититься от угроз и умение создавать психологически безопасные отношения);
4. возможности среды и личности по предотвращению и устранению угроз;
5. состояние среды, создающее защищенность или свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость/причастность к среде и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников.

Таким образом, психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга.

Образовательная среда является частью жизненной, социальной среды человека. Учебные заведения как социальный институт общества являются субъектами безопасности, и важность изучения психологической безопасности личности в образовательной среде определяется тем, что учебные заведения, включая в себя подрастающее поколение, взрослых и семью, способны строить свою локальную (частную) систему безопасности как через обучение и воспитание, так и через решение задач развития.

Переполненные классы, где бывает трудно сохранить нацеленность на обучение и учитель не успевает уделить внимание максимальному количеству учащихся; недостаток заботы педагогов при наличии жесткой дисциплины; неприятие других культур; отчуждение и предвзятое отношение к учащемуся со стороны сверстников и/или преподавателей; напряженность в межличностных отношениях и несоответствие требованиям — являются характеристиками, уменьшающими способность образовательной среды (учебных заведений в частности) быть безопасной.

Такие же характеристики, как доброжелательная атмосфера; высокие ожидания от работы учащихся без предвзятости, одинаковые способы оценивания

учащихся; высокий уровень вовлеченности в образовательную среду и процесс обучения, а также вовлеченность родителей; обучение социальным навыкам взаимодействия — повышают безопасность образовательной среды и ее защитную функцию.

Основными понятиями области изучения психологической безопасности в образовательной среде являются «опасность», «риск», «угроза».

Факторами риска в образовательной среде могут быть: недостаточное обеспечение преподавательскими кадрами, материально-технической базы, низкая активность учащихся и педагогов, несформированность социальных и практических навыков, умений и опыта, уровень воспитания и культуры, личностно-психологические характеристики участников учебно-воспитательного процесса, несформированность представлений и профилактики психического и физического здоровья. Совокупность этих факторов представляет собой угрозу образовательной среде и развитию личности ее участников.

Одной из существенных психологических опасностей в образовательной среде является неудовлетворение важной базовой потребности в личностно-доверительном общении, и как следствие — склонность к деструктивному поведению, негативное отношение к образовательным учреждениям и нарушения психического и физического здоровья. Потенциально опасными в процессе развития школьника являются: переход из дошкольного детства в школьную жизнь, начало обучения в основной школе и переход из основной в старшую школу. Опасность состоит в том, что при неблагоприятных условиях этап адаптации к новой ситуации обучения идет болезненно и может затянуться.

К опасностям и угрозам для здоровья учащихся в образовательной среде Л. А. Регуш относит несоответствие уровня требований учебного предмета возможностям ученика, трудности контакта ученика и учителя в учебной деятельности, пассивную позицию учащихся в процессе обучения, отсутствие интеграции между различными предметами и трудности учащихся в успешном выполнении домашних заданий. Все это может быть результатом обучения, ориентированного не на личность как на приоритет обучения, воспитания и развития, а на передачу знаний. Недостаток психологической безопасности в межличностных отношениях учителей и учеников в итоге приводит учеников к нежеланию просить о помощи и к изоляции.

Понятие «угроза» в отечественных энциклопедиях определяется как вид психологического насилия над человеком и намерение нанести физический, материальный или иной вред. Самая большая вероятность стать жертвой насилия приходится на возраст 12-24 года, поэтому важно предупреждать насилие в среде детей и молодежи.

Психологическое насилие является исходной формой любого вида насилия, труднее всего формализуется и не имеет четких границ. На наше восприятие психологического насилия в межличностных отношениях влияют представления о нем — для одних людей неуважение, игнорирование, оскорбления и т. п. могут являться насилием, а для других нет.

Среди причин психологического насилия выделяют биологические, семейные, средовые и межличностные. Если по биологическим и семейным причинам психологического насилия образовательные учреждения могут лишь ставить на социальный и медицинский контроль и опосредованно создавать условия безопасности и развития для детей и молодежи, проявляющих признаки насилия во взаимодействии, то на уровне средовых условий и межличностных отношений они способны контролировать и корректировать их.

Психологическое насилие в межличностном взаимодействии может выражаться в неприятии и критике, публичных оскорблениях и унижении достоинства, обвинениях, угрозах, проявляющихся в словесной форме без физического насилия, игнорировании (физической или социальной изоляции), предъявлении чрезмерных требований и принуждении делать что-либо против желания.

Для того чтобы отказаться от психологического насилия и создать безопасную среду, человек должен иметь представление не только о том, что является насилием, но и как создать условия для внутренней безопасности и безопасности референтной среды, должен уметь управлять чувствами и идентифицировать происходящее в группе, определять пути, с помощью которых опасное поведение может стать насильственным.

Наиболее важными условиями образовательной среды, создающими и обеспечивающими психологическую безопасность, являются:

1. доброжелательные взаимоотношения (включают в себя доверие друг к другу, внимание и уважение, психологическую поддержку, заботу о безопасности каждого члена коллектива и др.);

2. дисциплина. Если учебное заведение придерживается строгой дисциплины, оно начинает рассматриваться учащимися как тюрьма, а педагоги как охрана и начальники. Учащиеся начинают себя вести подобно заключенным, и насилие является для них способом самовыражения и привлечения внимания. Дисциплина преподавателями и администрацией часто приравнивается к наказанию. Однако дисциплина состоит из профилактических и превентивных мер и направлена на организацию поведения учащихся, а не только на управление и наказание.

Ведущие цели поведения учеников: чувствовать свою причастность к жизни школы и занять место в этой общности; воплотить частные цели - ощущать свою состоятельность в учебной деятельности (интеллектуальная состоятельность), строить и поддерживать приемлемые отношения с учителем и учащимися (коммуникативная состоятельность), вносить свой вклад в жизнь класса и учебного заведения (состоятельность в деятельности).

Интерес детей и молодежи к учебе (желание посещать занятия и учиться, слушать учителя) возникает при наличии личностно-ориентированного обучения и доброжелательных взаимоотношений (индивидуальном подходе и неформальном общении с учителями, одноклассниками, взаимопомощи и поддержке), а также нагрузках, соответствующих возрастным и интеллектуальным возможностям учеников.

Ответственность и включенность в происходящие в образовательной среде процессы должны распределяться равномерно между всеми ее участниками (учителями, учащимися и их родителями, администрацией). Акцент в данной ситуации ставится не на обязательствах, а на ответственности за происходящее. Обязанность означает: «я должен кому-то», меня «обязали», то есть предполагает внешний контроль над действиями человека и зачастую вызывает у него негативные чувства, а также, в лучшем случае, — формальный подход к межличностным отношениям и к выполнению своей деятельности, в худшем — восприятие происходящего как психологическое насилие над своей личностью. Ответственность означает внутренний контроль — «я хочу», «я должен самому себе».

Решение проблем психологической безопасности в образовательной среде, согласно исследованиям зарубежных психологов, может также осуществляться через программы по улучшению межличностного взаимодействия и обучению социальным навыкам. Дефицит социальных навыков может быть уменьшен путем проработки характеристик группы, являющихся источником межличностных проблем, и увеличением мотивации (желания) эффективно справляться с такими проблемами.

Среди важных социальных навыков, содержащих познавательный, эмоциональный и поведенческий компоненты, можно выделить следующие: понимание (оценивание) ситуации, признание и понимание индивидуальных различий людей, их ценности, осознание и умение управлять эмоциями, знание возможных вариантов решения и выбор стратегии поведения, формирование умений сотрудничать, развития терпимости к другим людям, тренировка навыков саморегуляции и самоконтроля.

Обучение решению конфликтных ситуаций в образовательной среде может осуществляться через использование ненасильственных средств (без оскорблений, кулаков или оружия), к которым относятся: возможность выслушать с уважением друг друга; возможность выразить свою точку зрения и перспективу решения проблемы; возможность узнать различные точки зрения; рассмотрение в группе трудных ситуаций, прошлого опыта; умение справляться с чувствами, проигрывая ситуации и получая обратную связь от членов группы; возможность свободного выражения чувств, не причиняющих вред другим людям, акцентирование внимания на поступках и ответственности, а не на личности.

Образовательная среда составляет основу жизнеспособности любого общества и потому важность изучения, моделирования и проектирования среды, где происходит воспитание и формирование личности, где все ее участники могут чувствовать защищенность и удовлетворенность основных потребностей, выходит на первое место в связи с необходимостью создания условий и воспитания подрастающего поколения, которое в ближайшем будущем составит основу общества. Создание и обеспечение психологической безопасности в образовательной среде может способствовать профессиональному развитию ее участников и выступать профилактикой асоциального и уголовного поведения.

Тема 3. Моделирование и технологии создания психологической безопасности образовательной среды

Таблица 1

Основные источники угроз психологической безопасности личности

Внешние источники угроз	Внутренние источники угроз
1. Манипулирование детьми, наносящее серьезный ущерб позитивному развитию личности: Это проявляется в том, что взрослые стремятся все сделать за ребенка, тем самым лишая его самостоятельности и инициативы как в деятельности, так и в принятии решений.	1. Сформировавшиеся в результате неправильного воспитания в семье привычки негативного поведения. В результате малыш сознательно отвергается детьми и подсознательно взрослыми.
2. Индивидуально-личностные особенности персонала, участвующего в образовательном процессе и ежедневно вступающего во взаимодействие с детьми.	2. Осознание ребенком на фоне других детей своей неуспешности. Это способствует формированию комплекса неполноценности и зарождению такого, например, отрицательного чувства, как зависть.
3. Межличностные отношения детей в группе. Бывает так, что детское сообщество отвергает кого-то из сверстников, а воспитатели долгое время этого не замечают или не находят достаточно эффективных средств для устранения такого явления. В результате у отвергаемых детей появляется чувство дезориентации в микросоциуме, каковым является для ребенка дошкольное учреждение. Кроме того, в детском коллективе уже в раннем возрасте могут проявляться грубость и жестокость, на которую также нет должной реакции педагогов.	3. Отсутствие автономности. Прямая зависимость во всем от взрослого, рождающая чувство беспомощности, когда приходится действовать самостоятельно.
4. Враждебность окружающей ребенка среды, когда ему ограничен доступ к игрушкам, не продумано цветовое и световое оформление пространства; отсутствуют необходимые условия для реализации естественной потребности в движе-	4. Индивидуально-личностные особенности ребенка, например, сформировавшиеся (не без помощи взрослых) боязливость или привычка постоянно быть в центре внимания.

нии; действуют необоснованные запреты, вызванные псевдозаботой о безопасности ребенка	
5. Несоблюдение гигиенических требований к содержанию помещений и, в первую очередь, отсутствие режима проветривания.	5. Патология физического развития, например, нарушение зрения, слуха и т. п.
6. Интеллектуально-физические и психоэмоциональные перегрузки из-за нерационально построенного режима жизнедеятельности детей, однообразие будней.	
7. Нерациональность и скудность питания, его однообразие и плохая организация.	
8. Неправильная организация общения. Преобладание авторитарного стиля, отсутствие заинтересованности ребенком со стороны взрослых.	
9. Недооценка значения закаливания, сокращение длительности пребывания ребенка на свежем воздухе.	
10. Отсутствие понятных ребенку правил, регулирующих его поведение в детском обществе.	
11. Неблагоприятные погодные условия.	
12. Невнимание к ребенку со стороны родителей, асоциальная семейная микросреда и т. п.	

Создание психологической безопасности образовательной среды может выступать одной из центральных задач службы практической психологии в образовании. Ее реализация возможна через насыщение среды программами и технологиями, обеспечивающими устранение психологического насилия во взаимодействии и адресованными всем участникам учебно-воспитательного процесса.

Психологическая безопасность является условием, способствующим развитию психологически здоровой личности. Повышение уровня психологической безопасности способствует личностному развитию и гармонизации психического здоровья всех участников учебно-воспитательного процесса: учеников, учителей, родителей.

Диагностическими показателями психологической безопасности образовательной среды выступают: интегральный показатель отношения к среде; индекс психологической безопасности; индекс удовлетворенности взаимодействием в образовательной среде.

Психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия.

Приведенное определение дает представление об эталонном состоянии психологической безопасности образовательной среды. 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 осуществляются обучение и воспитание.

Психологическую безопасность образовательной среды мы рассматриваем как важнейшее условие, позволяющее придать ей развивающий характер.

Отсюда важно сформулировать концептуальные положения, цели и принципы создания психологической безопасности образовательной среды. Концепция психологической безопасности образовательной среды — это система взглядов по обеспечению защищенностью участников от угроз, позитивного развития и психического здоровья в процессе педагогического взаимодействия.

Основными положениями концепции психологической безопасности образовательной среды являются следующие:

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».

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 которых является создание условий и возможностей для под-

держания 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, то есть 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 делать 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 будет и не признание референтной значимости образовательной среды ее участниками и, как следствие, реализация намерения ее покинуть или отрицание ее ценностей и норм. Отсюда еще одним критерием психологической безопасности образовательной среды будет 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 психологической угрозы здесь являются: эмоциональный комфорт, возможность высказать свою точку зрения; уважительное отношение к себе; сохранение личного 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. Психологически безопасными 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. Для обеспечения психологической безопасности в образовательной среде необходимо опираться на следующие принципы:

- принцип опоры на развивающее образование, главная цель которого не обучение, а личностное развитие, развитие физической, эмоциональной, интеллектуальной, социальной и духовной сфер сознания. В основе такого образовательного процесса находится логика взаимодействия, а не воздействия;

- 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.

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.

Социально-психологическая умелость — это набор умений, дающий возможность компетентного выбора личностью своего жизненного пути, самостоятельного решения проблем, умение анализировать ситуацию и выбирать соответствующее поведение, не ущемляющее свободы и достоинства другого, исключающее психологическое насилие и способствующее саморазвитию личности.

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

Его реализация 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 является репрессивное обучение, в структуре которого можно выделить психологическое насилие. Было доказано, что защитой от обученной беспомощности «служит опыт побед, то есть опыт состояний и поведения в случаях, когда удается контролировать си-

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

Тема 4. Технологии создания психологической безопасности образовательной среды школы

Предлагаемые нами технологии выполняют ряд функций: психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая поддержка, психологическая реабилитация, социально-психологическое обучение.

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 психологической профилактики 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 используются следующие техники:

- Повышение социально-психологической компетентности участников образовательной среды по вопросам 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; изменение 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, опираются на результаты как предшествующей диагностики отношения к образовательной среде, удовлетворенности основными характеристиками взаимодействия с учетом их значимости для субъекта, уровня психологической защищенности (с использованием его структурных составляющих), так и личностно-эмоциональных и коммуникативных характеристик, трактуемых как показатели психического здоровья.

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 корректирует исполнение своих жизненных и деятельностных функций.

В предлагаемых технологиях используется в основном второй подход, так как работа носит групповой характер. Предметом коррекционной работы выступают: 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:

- 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: 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 используется 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, позволяющих человеку развиваться в сторону личностной зрелости, так как порождает внутриличностное общение.

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

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, то есть 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;
- отказ от психологического насилия.

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 из субъектов 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.

Тема 5. Психологическое здоровье участников образовательного процесса

Последнее время во многих государственных и негосударственных образовательных учреждениях формируются психологические службы. На вопрос об их функциях и значимости ответила И. В. Дубровина (2004), подчеркнув, что главной целью психологической службы является обеспечение психологического здоровья детей дошкольного и школьного возраста. Для студента педагогического университета — будущего педагога или психолога — важно осознавать, что представляет собой психологическое здоровье, каковы возможности обеспечения психологического здоровья учащихся в образовательном учреждении. Учителю, администрации образовательного учреждения важно уметь сохранять свое психологическое здоровье и психологическое здоровье учащихся.

В медицинской, психологической литературе упоминаются понятия физического (физиологического, биологического, соматического), психического здоровья. Понятие же психологического здоровья употребляется относительно редко. При этом разные авторы зачастую дают ему разные определения.

Для того чтобы ввести понятие психологического здоровья, важно показать разницу между понятиями «биологическое» («физическое»), «психическое» и «психологическое».

Обращаясь к различению понятий «психическое» и «биологическое», можно отметить, что психическое всегда протекает, разворачивается в рамках определенных биологических (физиологических) условий. Для обеспечения развития психики необходимы определенный диапазон этих условий и их устойчивость. Серьезное нарушение внутреннего равновесия изменяет характер протекания психических функций, тем самым так или иначе влияя на эти функции. Как интересно выразился Б. С. Братусь, «биологическое составляет необходимое условие, в котором разыгрывается драма человеческой жизни». При этом психические явления возникают в ходе специфического взаимодействия индивида с внешним миром (Брушлинский А. В., Леонтьев А. Н., Рубинштейн С. Л. и др.). Брушлинский А. В. (1978), описывая психическое как процесс, выделил две его основные особенности: 1) психическое относится к числу живых процессов, и 2) среди последних оно выделяется наибольшей динамичностью, непрерывной подвижностью и изменчивостью. И, согласно А. В. Брушлинскому в этом отношении психическое отличается даже от физиологического. Таким образом, необходимо различать существование двух реальностей: а) класса условий (биологической и социальной реальности) и б) процесса, протекающего в этих условиях (психической реальности). В то же время психическая реальность предполагает наличие как минимум двух составляющих — психического и психологического. Отмечая разницу между психическим и психологическим, В. Н. Мясищев писал о существовании «собственно личностного психического» и «просто психического». Определение понятий «биологическое», «психическое» и «психологическое» позволяет более точно разделить понятия «соматическое здоровье», «психическое здоровье» и «психологическое здоровье».

В конце XX — начале XXI в. к разделению понятий «психическое» и «психологическое» обратились в связи с определением понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье». Дубровина И. В. (2004), вводя понятие «психологическое здоровье», отметила разницу между психическим и психологическим здоровьем: психическое здоровье, по сути, имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам; психологическое здоровье характеризует личность в целом, находится в непосредственной связи с проявлением человеческого духа.

Пахальян В. Э. (2006), анализируя понятие здоровья и понятие психологического здоровья, определяет психологическое здоровье как «...динамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности) личности, которое составляет ее сущность и позволяет актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе развития».

Отвечая на вопрос, что такое психологическое здоровье, автор монографии «Психология здоровья», В. А. Ананьев, выделяет следующие черты психологически здоровой личности:

- соматическое здоровье;
- развитие самоконтроля и усвоение реакций, адекватных различным ситуациям в жизни человека;
- умение разводить реальные и идеальные цели, границы между разными подструктурами «Я» — Я-желающим и Я-долженствующим;
- умение регулировать свои поступки и поведение в границах социальных норм (Лазурский А. Ф.).

В целом анализ литературы позволяет выделить ряд существенных признаков, используемых современными психологами при описании психологического здоровья личности:

1. Осознанность и осмысленность человеком самого себя, мира в целом, своего взаимодействия с миром.
2. Полнота «включенности», переживания и проживания настоящего, пребывание в процессе.
3. Способность к совершенствованию наилучших выборов в конкретной ситуации и в жизни в целом.
4. Способность не только выражать себя, слушать другого человека, но и участвовать в со-творчестве с другим человеком.
5. Глубинная событийность как способность человека пребывать в полноценном, способствующем совершенствованию участников контакте, подлинном диалоге и организовывать его.
6. Чувство свободы, жизни «в соответствии с самим собой» как состояние осознания и следования своим главным интересам и наилучшему выбору в ситуации.
7. Ощущение собственной дееспособности «Я могу».
8. Социальный интерес или социальное чувство (в терминологии А. Адлера), то есть заинтересованный учет интересов, мнений, потребностей и чувств других людей, постоянное внимание к тому, что рядом — живые люди.
9. Состояние устойчивости, стабильности, определенности в жизни и оптимистический, жизнерадостный настрой как интегральное следствие всех перечисленных выше качеств и свойств психологически здоровой личности. Это состояние не стоит путать с состоянием ригидности, «зашоренности» стереотипами и шаблонами. Наоборот, это состояние гибкого, но устойчивого баланса в динамичном, со значительной степенью неопределенности, жизненном мире. Рассматривая понятие психологического здоровья в свете представлений о единстве биологического (физического, физиологического), психического и социального, можно утверждать, что психологическое здоровье предполагает устойчивое, адаптивное функционирование человека на витальном, социальном и экзистенциальном уровнях жизнедеятельности.

Психологическое здоровье на витальном уровне жизнедеятельности предполагает осознанное, активное, ответственное отношение человека к своим биологическим потребностям, потребностям своего тела. Такой человек заботится не только о здоровье, чистоте, красоте своего тела, но и исследует, осознает свои привычные движения, жесты, зажимы, мышечный панцирь в целом.

Кроме того, психологически здоровый человек может исследовать и само свое отношение к своему телу.

В целом здоровье витального уровня жизнедеятельности характеризуется динамическим равновесием всех функций внутренних органов, адекватно реагирующих на влияние внешней среды, стремящихся к поддержанию гомеостатического состояния всего организма в целом. Любое отклонение от нормативных показателей проявляется в виде болевой реакции, имеющей защитные свойства и предупреждающей о дисфункции, нарушении в деятельности того или иного органа или всего организма. Это уровень взаимодействия природной среды организма и окружающего его физического мира. Процесс самоопределения на витальном уровне актуализирует поведение человека, направленное на удовлетворение биологических потребностей. В психологии этот способ самоопределения связан с понятиями: саморегуляции (Конопкин О. А., Морсанова В. И.); адаптогенной ситуации (Посохова С. Т.), детерминации поведения (Павлов И. П.); генетической обусловленности (Вильсон Е. О.); либидо-танатоса (Фрейд З.); видového самосохранения (Дарвин Ч.).

Психологическое здоровье социального уровня жизнедеятельности определяется системой социальных отношений, в которые вступает человек как общественное существо. При этом наиболее значимыми для человека становятся условия протекания социальных отношений, определяемые нормами морали, права, ценностными ориентациями и нравственностью. Критерием социального здоровья часто выступают уровень социальной адаптации и адекватность реакций человека на внешние воздействия (Мясищев В. Н.), адекватное восприятие социальной действительности, интерес к окружающему миру, направленность на общественно полезное дело, альтруизм, ответственность, эмпатия, бескорыстие, культура потребления (Никифоров Г. С.), способность к целеполаганию и достижению поставленных целей (Тихомиров О. К.). Этот уровень функционирования человека характеризуется сложной системой субъект-объектных отношений, содержащих в себе как субъектные, так и объектные характеристики. К субъектным характеристикам можно отнести закономерности психической организации человека, проявляющиеся в функционировании эмоционально-волевой и когнитивных сфер, дающих основание для формирования личности, интегрируемой ценностно-нравственной системой в мировоззрении. Объектные характеристики также имеют определенные закономерности, проявляющиеся в общественных отношениях, заданных нормами культурной среды, социальной и государственной организациями или субкультурными ценностями. Поэтому единых критериев социальной нормы не существует, каждая культурная среда формирует свои нормы, а показателем социального здоровья является уровень адаптивности к нормам того социума, в котором человек живет. Социальным иммунитетом на субъектном уровне являются интериоризированные общественные и культурные нормы, представленные в структуре ценностей и эталоне межличностных отношений, нарушение или неисполнение которых фрустрирует человека, проявляясь во внешнем или внутреннем конфликте, что

вызывает тревогу, сигнализирующую о возможности возникновения проблем с социальным здоровьем.

Социальное психологическое здоровье определяется степенью профессиональной самореализации человека. Профессиональное самоопределение социального уровня характеризуется влечением к сотрудничеству, желанием следовать нормам, трудолюбием. Смысл жизни на данном уровне определяется стремлением к доверительным отношениям, защищенности и ответственности. Профессиональная деятельность (согласно исследованиям М. Я. Дворецкой) характеризуется стремлением к социальной стабильности, являющейся следствием жизненного и профессионального выбора с избеганием фрустрирующих ситуаций и бесполезной, бессмысленной деятельности.

О психологическом здоровье на социальном уровне жизнедеятельности свидетельствует высокая степень гармонизации человеком своих взаимоотношений с обществом. В процессе гармонизации своих взаимоотношений с обществом человек осознает свои социальные потребности, расширяет средства и способы их реализации. В это время он формирует собственную автономность, самодетерминацию, самоуправление, реализует заложенные природой силы и способности.

Психологическое здоровье на экзистенциальном (глубинном) уровне жизнедеятельности предполагает ориентацию человека на свой глубинный внутренний мир, формирование доверия своему внутреннему опыту, обновленных, духовных отношений с внешним миром.

Экзистенциальный уровень жизнедеятельности также имеет свои критерии и показатели здоровья. В первую очередь к ним можно отнести наличие смысла жизни, определяющего устремления человека к идеалу, осуществление которых сопряжено, как правило, с борьбой идеала и действительности. Экзистенциальный идеал есть нечто бесконечное, никогда не достижимое, особенно в пределах короткой жизни личности в чувственном мире. Он определяется как вечная, не завершаемая цель человеческого существования. Экзистенциальный идеал призван определять то, что есть вечное и неизменное в человеческой природе, оттеняя собой преходящие ценности конечного бытия. Он способствует поиску смысла жизни, связанному с разрешением экзистенциальных дихотомий (жизнь — смерть; свобода — ответственность; смысл — бессмысленность; одиночество — любовь; совесть — закон), что в свою очередь активизирует процесс самопознания человека. Присутствие экзистенциальных дихотомий, с одной стороны, указывает на наличие глубинных внутренних конфликтов, сопровождающихся нарастающей тревогой и безотчетными страхами, но, с другой стороны, при их позитивном разрешении, — представляет собой возможность личностного роста, где осуществление выбора и принятие ответственности за него определяет направленность личности в целом. Негативное разрешение дихотомий чаще всего сопряжено с явлением «сожжения совести», когда человек в своем безудержном стремлении к потреблению и удовольствиям избирает путь внешнего благополучия, обесмысливая свою духовную, подлинно человеческую жизнь.

РАЗДЕЛ 3. СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА И ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА

Тема 1. Понятие «социальная среда», ее виды и формы

Важнейшим фактором и условием развития ребенка выступает социальная среда. Социальная среда – все то, что окружает нас в социальной жизни и, прежде всего, люди, с которыми каждый индивид находится в специфических отношениях. Социальная среда имеет сложную структуру, представляющую собой многоуровневое образование, включающее в себя многочисленные социальные группы, которые оказывают совместное воздействие на психическое развитие и поведение индивида.

В их число входят:

1. Микросреда.
2. Косвенные социальные образования, воздействующие на индивида.
3. Макросоциальные структуры — макросреда.

Микросреда — это ближайшее окружение, все то, что непосредственно влияет на человека. В ней он формируется и реализует себя как личность. Это семья, группа детского сада, школьный класс, производственный коллектив, различные неформальные группы общения и многие другие объединения, с которыми человек постоянно сталкивается в повседневной жизни.

Косвенные социальные образования, воздействующие на индивида. Это образования, не связанные напрямую с индивидом. Например, производственный коллектив, где трудятся его родители, непосредственно связан с ними, но лишь косвенно — через родителей — с ребенком.

Макросреда — это система социальных отношений в обществе. Ее структура и содержание включают совокупность многих факторов, в числе которых на первом месте экономические, правовые, политические, идеологические и другие отношения. Названные компоненты макросреды воздействуют на индивидов как непосредственно — через законы, социальную политику, ценности, нормы, традиции, средства массовой коммуникации, так и опосредованно, через влияние на малые группы, в которые включен индивид.

Отношения между людьми имеют широкий диапазон. Как в масштабах макросреды, так и в условиях микросреды они многократно опосредованы. Не всегда, например, дедушка или бабушка могут находиться рядом с ребенком. Но рассказ отца о дедушке, его качествах как человеке может оказать не меньшее воздействие на ребенка, чем прямой контакт с ним.

Кроме названной классификации выделяют виды социальной среды, различающиеся по принципу местонахождения группы в структуре общественных отношений. Исходя из этого, выделяют рабочую, студенческую, школьную социальную среду и др. Для каждого из перечисленных видов социальной среды характерны определенные психологические особенности, накладывающие отпечаток на личность человека, а также группы людей.

Существует также ряд других признаков, с помощью которых можно выделить тип социальной среды. Например, по разделению труда различают го-

родскую и деревенскую среду, среду, для которой характерен физический или умственный труд. По различным видам деятельности — производственная, политическая, научная, художественная, педагогическая и др.

Конкретная социальная среда представляет собой в социально-психологическом плане совокупность отношений личности с группой.

Социальная среда, в которую попадает ребенок, выступает детерминирующим фактором реализации его потребностей и запросов, является важнейшим условием раскрытия его социальной сущности как человека. Однако социально-психологические качества ребенок приобретает только через свой опыт, общение, через непосредственный контакт со сверстниками и взрослыми в семье, в детском саду, школе, на улице благодаря собственной активности.

Социальная среда по отношению к личности имеет сравнительно случайный характер. Например, родители, выбирая для своего ребенка учебное заведение, могут остановиться не на том, которое находится недалеко от дома, а на том, что находится рядом с домом бабушки, так как в силу своей занятости они не могут встречать ребенка из школы. Но эта случайность в социально-психологическом плане играет исключительно большую роль, поскольку характер и особенности определенных личностей и особенности групп накладывают отпечаток на их взаимоотношения, так как ребенок попадает в социально-психологическую атмосферу, присущую данному коллективу.

Социальная среда обладает активностью, она воздействует на человека, увлекает, заражает его соответствующими моделями поведения. Она может побуждать, а порой принуждать к определенным действиям. Однако такое воздействие социальной среды на личность не всегда направлено в нужное русло и, зачастую, не отвечает задачам воспитания и развития ребенка. Чтобы уменьшить ее непредсказуемость и негативное воздействие на личность ребенка, предпринимаются попытки сделать ее управляемой. В последнее время в психологической и педагогической литературе появилось понятие «развивающая социальная среда» или сокращенно «развивающая среда».

В широком плане под развивающей социальной средой понимается определенная общность людей или организация, созданная с целью реализации конкретных воспитательных и развивающих задач и дающая возможность детям, подросткам и юношам раскрыть свой личностный потенциал. Исходя из такого понимания, к развивающей социальной среде можно отнести любое учебно-воспитательное учреждение или организацию. Данную социальную среду можно назвать учебно-воспитательной, школьной, детсадовской и т. п. Развивающая социальная среда сложно организована. Она может иметь различные организационные формы, отличаться по своему содержанию и направленности.

По форме организации — это могут быть группы детского сада, класс общеобразовательной или специальной школы, группы детей во внешкольных учреждениях: музыкальных, художественных, спортивных и других школах, секции, студии, различные центры и т. п.

Содержание развивающей социальной среды определяется системой различных отношений ребенка со сверстниками, более старшими детьми и под-

ростками, педагогами, воспитателями, родителями других детей, взрослыми, вступающими с ними в общение и многими другими факторами. Содержание этих отношений может носить различный характер: морально-нравственный (этический), интеллектуальный (познавательный), эстетический, бытовой.

Направленность общения и устанавливающихся отношений между взаимодействующими индивидами также представляет значительную вариативность, в основе которой лежит их потребностно-мотивационная сфера. В одном случае это может быть ярко выраженное стремление удовлетворить свою познавательную потребность, в других — компенсировать имеющийся дефект, в третьих — ребенка может привлекать не то, что стремятся дать взрослые, а различные шалости, бесцельное времяпрепровождение и др.

Названные характеристики развивающей социальной среды задаются извне и определяются целями и задачами обучения, воспитания и развития. Ребенку или подростку, попавшему в такую развивающую социальную среду, представляется широкий выбор путей интеллектуального, физического, эстетического, морально-нравственного развития. Однако сам ребенок не в состоянии решить, что ему делать и что предпочесть. Ему для возникновения у него устойчивой мотивации к тому или иному виду деятельности нужна умная помощь взрослого человека и счастье выпадает тому ребенку, у которого оказывается рядом человек, способный заинтересовать и увлечь его в нужном направлении.

Наряду с широким пониманием развивающей социальной среды существует более узкое определение, которое можно обозначить термином «специальная развивающая социальная среда».

Специальная развивающая социальная среда представляет собой такую организацию жизнедеятельности детей, в которой посредством определенного системообразующего компонента создается особая социально-психологическая атмосфера, способствующая проявлению гармоничного сочетания взаимоотношений ребенка и социальной среды, и которая побуждает детей быть активными и целеустремленными.

Примером такой специальной развивающей социальной среды можно назвать опыт развития личности ребенка, накопленный А.С. Макаренко в организации обучения и воспитания беспризорных детей в условиях детской колонии. Одним из важнейших системообразующих компонентов специальной социальной среды, созданной им, является, на наш взгляд, феномен «ответственной зависимости».

Для осмысления некоторых особенностей процесса социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями представляет интерес предложенная в 60-х годах Л.И. Уманским такая форма организации жизнедеятельности школьников во внеучебное время, как «разновозрастные отряды». Идея и создание этих отрядов исходила из предположения о том, что при общении и взаимодействии детей разных возрастов создаются благоприятные условия для ускоренного развития младших школьников и формирование положительных морально-нравственных качеств у подростков.

Примерно в это же время Л.И. Уманский предложил еще одну форму специальной развивающей социальной среды для подготовки школьных лидеров, которая была реализована в организации лагеря старшекласников «Комсорг». Идеи о создании специальной развивающей среды были развиты и продолжены его учениками А.С. Чернышевым, Л.И. Акатовым, Е.А. Шаниным и другими. В настоящее время в Курске, где впервые появилась данная форма специальной развивающей социальной среды, созданы и функционируют такие объединения молодежи и школьников, как «Вертикаль», «Монолит», лагерь для детей с задержкой психического развития и др.

В основе их функционирования лежит оптимальное сочетание содержательного и увлекательного отдыха детей с одновременным решением по разработанной для каждого лагеря программе специальных обучающих, развивающих и воспитательных задач.

К формам специальной развивающей социальной среды можно отнести также учреждения и центры, призванные осуществлять социальную реабилитацию детей и подростков с ограниченными возможностями. Этой же цели служат различные тренинговые занятия, где решаются как развивающие, так и коррекционные задачи; специальным образом организованная игровая деятельность, в ходе которой на первое место выступают полезные для вхождения ребенка в реальную жизнь действия и поступки; встречи, служащие для развития у детей необходимых коммуникативных качеств.

Другая форма организации специальной развивающей социальной среды, получившая в последнее время признание в работе с подростками и старшими школьниками, — это обучающая психодиагностика. В основу этой формы работы заложен принцип самопознания и саморазвития на основе анализа и использования данных, полученных с помощью психодиагностических процедур.

Итак, социальная среда — это сложное многоуровневое образование, конкретное проявление общественных отношений, сложившихся в обществе, в которых живет и развивается конкретная личность. Но для того чтобы социальная среда влияла на ребенка целенаправленно, способствовала формированию свойств личности, необходимых для эффективного вхождения и успешного взаимодействия с ней, требуется создание особых, специальным образом ориентированных условий. Такими условиями при организации социальной реабилитации детей с отклонениями в развитии и является специальная развивающая социальная среда.

Тема 2. Адаптация детей и подростков в социальной среде

Понятие «адаптация» (от лат. слова *adapto* — приспособляю) — это приспособление организма к внешним условиям. В современной социальной психологии данное понятие трактуется широко. Индивид, согласно А.В. Петровскому, изначально обладает стремлением к внутренней цели, в соответствии с которой приводятся в действие все без исключения проявления его активности. Эта внутренняя цель раскрывается в понятии адаптивная направленность всех

психических процессов и поведенческих актов. Сюда входят процессы приспособления индивида к природной и социальной среде, процессы самоприспособления (саморегуляция, подчинение высших интересов низшим) и другие.

В зависимости от трактовки целей жизнедеятельности индивида выделяют следующие варианты возможной направленности адаптации:

- 1) гомеостатический вариант — адаптивный исход состоит в достижении равновесия;
- 2) гедонистический вариант — адаптивный исход состоит в наслаждении, в избегании страданий;
- 3) прагматический вариант — адаптивный исход состоит в практической пользе, успехе.

Все частные стремления по отношению к общей внутренней предустановленной цели оцениваются как адаптивные и неадаптивные. Понятия «адаптивность — неадаптивность» раскрываются как тенденции функционирования целеустремленной системы и определяются соответствием — несоответствием между ее целями и достигнутыми результатами.

Адаптивность выражается в согласовании цели и результатов усилий по ее достижению.

Неадаптивность состоит в том, что между целью и результатом активности индивида складываются противоположные отношения: намерение не совпадает с деянием, замысел с выполнением, побуждение к действию — с его итогами. Идея несовпадения цели и результата является определяющей характеристикой неадаптивности.

Названные противоречия в проблеме неадаптивности неизбежны и неустранимы, но в них проявляются не только негативные тенденции, но и прогрессивные: это источник динамического существования индивида, его развития. Так, если цель не достигнута, то это побуждает продолжать активность в данном направлении. Неадаптивность может выступать и как дезадаптивность: в случае постоянной неудачи при попытке реализовать цель или же при наличии двух или более равнозначимых целей.

В связи с широкой трактовкой понятия «адаптация» различают несколько ее видов: физиологическую, психофизиологическую, психическую, социальную. Применительно к процессу социальной реабилитации наибольший интерес представляют психическая, социально-психологическая и социальная адаптации.

Психическая адаптация выражается в перестройке динамического стереотипа личности в соответствии с новыми требованиями окружающей среды.

Социально-психологическая адаптация — это оптимизация взаимоотношений личности и группы, сближение целей их деятельности, ценностных ориентации, усвоение индивидом норм и традиций групп, вхождение в их ролевую структуру.

Социальная адаптация — это постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды.

Названные типы адаптации, хотя и имеют свои специфические особенности, проявляются как единое целое, в едином процессе приспособления ребенка к новым ситуациям жизни. Процесс адаптации к окружающей социальной среде идет непрерывно. Однако его обычно связывают с кардинальными изменениями, происходящими на жизненном пути индивида.

Первые уроки приспособления к взаимодействию с людьми ребенок получает в семье, в кругу близких для него доброжелательно настроенных родных и близких. Но социальная жизнь не ограничивается рамками семьи. Важными ступенями для вхождения в социальную жизнь становятся дошкольное учреждение, школа, формальные и неформальные группы общения, включение в трудовую деятельность, создание семьи и многое другое. И каждый раз, в каждом новом объединении индивиду приходится поддерживать или приобретать заново свой социально-психологический статус.

В числе основных факторов, определяющих степень успешности вхождения ребенка в социальную среду, выступают особенности самого ребенка и особенности микросоциальной среды, в которую он включается. К индивидуальным особенностям ребенка, от которых зависит эффективность его адаптации, относят его потребностно-мотивационную сферу (потребности, цели, мотивы, установки и т. п.), эмоциональные и интеллектуальные свойства, а также некоторые характерологические и типологические особенности.

В зависимости от структуры потребностно-мотивационной сферы ребенка выделяют два основных типа адаптационного процесса: активный и пассивный.

Активный тип адаптации. Для него характерна Целеустремленность ребенка или подростка в налаживании контактов со сверстниками или другими людьми, активный поиск товарищей на основе общих интересов. Детей этого типа временные неудачи не разочаровывают, а побуждают к большей активности.

Пассивный тип адаптации характеризуется не критическим, конформным принятием целей и ценностных ориентации группы.

Тип адаптации существенно сказывается на социализации ребенка и усвоении им социального опыта. Исходя из типологического подхода к изучению личностных особенностей, выделяют следующие типы формирования личности и взаимодействия ее с окружающей средой: гармоничный, доминирующий, чувствительный, конформный, тревожный, интровертированный и инфантильный. Они обуславливают избирательную чувствительность к различным патогенным воздействиям и определяют эффективность адаптации ребенка к окружающей среде (Э.М. Александровская, 1987).

1. Гармоничный тип формирования личности. У детей этого типа в равной мере сформированы все личностные свойства. Они общительны, уверены в себе, успешно контролируют свое поведение, у них низкий уровень тревожности и напряженности. Однако при всей устойчивости их личностной структуры можно неправильным воспитанием нарушить естественный процесс развития личности. При обнаружении признаков неуверенности рекомендуется обратиться

внимание на микросоциальную ситуацию их появления и развития и попытаться устранить или снизить психотравмирующие факторы.

Среди детей гармоничного типа выделяется особая группа, отличающаяся повышенным уровнем возбуждения и двигательной активности. Таким детям полезна постоянная двигательная разрядка для снятия перенапряжения.

2. Социально-ориентированный тип личности. Подобно гармоничному типу обладает устойчивой структурой личности. Дети этого типа отличаются старательностью, добросовестностью, но их выделяет сильная зависимость от ситуации, потребности поступать согласно существующим нормам поведения. Конфликтная ситуация возникает, если они не справляются с учебной нагрузкой. У детей данного типа страдает развитие вербального интеллекта по типу социально-педагогической запущенности, культурной задержки развития.

Дети конформного типа стремятся не столько к успешному овладению учебной деятельностью, сколько к социальному поощрению их действий и поступков. Они могут быть удовлетворены низкой оценкой, если за нее не ругают. Они доброжелательны, отзывчивы, чего требуют и от других.

3. Доминирующий тип формирования личности. Отличительная особенность — стремление к самостоятельности и независимости, самоутверждению. Большинство — мальчики. Они непоседливы, часто нарушают дисциплину, стараясь всячески привлечь внимание окружающих. Существует два варианта доминирующего типа: к первому относятся дети, склонные к лидерству; ко второму — дети, проявляющие интровертированные черты. Они тщеславны и ждут высоких оценок своих достижений. Для детей этого типа конфликтная ситуация может возникнуть в том случае, если окружающие их люди делают попытку подавить, подчинить их. В ответ они могут проявить агрессию, вступают в драку и другие конфликты.

4. Тревожный тип. Характерна повышенная эмоциональная неустойчивость, излишнее волнение, тревожность. Ведущая деятельность для них — общение. Психотравмирующие ситуации связаны с неудачами в учении, особенно в общении. Эмоциональные нарушения проявляются в виде реакции тревоги и неуверенности в себе. Повышенная тревожность и напряженность детей этого типа обусловлена чаще всего биологическими факторами — неблагополучием внутриутробного развития, последствиями инфекционных заболеваний в раннем детстве и др.

5. Интровертированный тип. Особенности этого типа — направленность на познавательную деятельность. Их отличает высокий уровень интеллекта, но они замкнуты, малообщительны, вследствие чего проявляют повышенную возбудимость, тревожность и напряженность. Для них мало приемлемы коллективные формы работы. По уровню активности детей этого типа делят на две подгруппы: активную и пассивную. Пассивный вариант — характерны рассеянность, уход в себя. Активный — повышенная возбудимость, иногда проявляются агрессивные формы поведения. У таких детей недостаточный самоконтроль может снижать продуктивность деятельности. Способ реагирования на конфликты зависит от уровня активности. Для пассивного варианта характерна,

как правило, самоизоляция, для активного — реакция протеста, агрессия по отношению к окружающим, иногда подчеркивание неадекватной собственной непогрешимости.

Микросоциальная среда, в которую адаптируется индивид, в качественном отношении исключительно разнообразна. Она может выступать для него как чуждая и близкая, благожелательная или агрессивная, благоприятная или неблагоприятная. При вхождении ребенка или подростка в благоприятную среду создаются определенные предпосылки для реализации социальных потребностей: каждый с учетом своих индивидуальных особенностей находит для себя общие интересы, близких товарищей, приобретается определенный социально-психологический статус.

У детей, имеющих те или иные жизненные ограничения, из-за дефектов развития затруднено взаимодействие в социальной среде, ограничена возможность адекватного реагирования, они испытывают трудности в достижении целей в рамках существующих норм. Эти трудности особенно заметными становятся в те моменты жизни, когда возникает необходимость изменения привычных стереотипов адаптивного поведения. Наиболее острым для ребенка с ограниченными возможностями периодом становится, например, начало обучения в школе, когда ему необходимо проявить способности к обучению и общению.

В числе других причин, затрудняющих реализацию его социальных потребностей, могут быть:

- нарушения интеллектуальных функций, асинхрония их формирования (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, 1971);

- нарушения в поведении, связанные с повышенной потребностью ребенка в движениях и неумением их контролировать;

- различные нейродинамические нарушения. Чаще всего их последствия проявляются в виде синдрома гипервозбудимости или психомоторной заторможенности, а также в форме нестабильности психических процессов (эмоциональной неустойчивости);

- личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития (умение контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способность определять для себя оптимальную позицию в отношении с ними), а также интегрированные личностные образования — самооценка и уровень притязаний.

Важным аспектом социально-психологической адаптации является принятие ребенком или подростком социальной роли в той микросреде, в которой он адаптируется.

Роль в социальной психологии определяется как социальная функция личности в системе межличностных отношений. Индивидуальное исполнение роли человеком имеет определенную личностную окраску, зависящую от знаний и умений находиться в данной роли, от ее значимости для него, от стремления больше или меньше соответствовать ожиданиям окружающих. Диапазон и количество ролей определяется многообразием групп, видов деятельности и отношений, куда включен ребенок. В этой связи различаются:

1) Роли социальные, обусловленные местом ребенка в социальных отношениях.

Например, для родителей ребенок — сын или дочь; для педагогов — воспитанник, ученик; для сверстников — товарищ, одноклассник и т. д.

2) Роли межличностные, определяющиеся местом индивида в системе межличностных отношений (лидер, отверженный и т. д.).

Выделяются также роли активные, исполняемые в данный момент, и латентные, проявляющиеся в той или иной ситуации; роли официальные — с выполнением обязанностей в группах, куда входит субъект, и роли неофициальные, связанные со стихийно возникающими отношениями и видами деятельности.

Эффективность адаптации существенно зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи: искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушениям адаптации, крайним выражением которого считается аутизм.

Учитывая, что в основе социально-психологической дезадаптации и симптомов психического дизонтогенеза детей лежат общие биологические и социальные причины, их психолого-педагогическая коррекция и профилактика должны включать комплекс целенаправленных воздействий, ориентированных как на семью, так и на лечение и профилактику соматических расстройств, коррекцию интеллектуальных, эмоциональных и личностных нарушений, создание благоприятного климата в группах детей, нормализацию межличностных отношений и др.

Тема 3. Семья как социальная среда

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей — матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры, — не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

Семья — это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль. У тревожных матерей часто вырастают тревожные дети; честолюбивые родители нередко так подавляют своих детей,

что это приводит к появлению у них комплекса неполноценности; несдержанный отец, выходящий из себя по малейшему поводу, нередко, сам того не ведая, формирует подобный же тип поведения у своих детей и т.д.

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительное и свести к минимуму отрицательное влияние на детей.

В настоящее время проблема психофизического благополучия детей в условиях семьи приобретает особую актуальность, так как является одной из важнейших составляющих государственной политики сохранения здоровья нации.

Современные ситуации в России (экономический кризис, нагнетание социальной и политической напряженности, межэтнические конфликты, растущая материальная и социальная поляризация общества и т. д.) обострили положение семьи среди основных тенденций преобразования, которые претерпевает современная семья: изменение ее функций, сокращение размеров, изменение типа главенства.

Семья характеризуется глубокой внутренней психологической и поведенческой обязанностью ее членов, которая делает ее относительно автономным социально-психологическим образованием.

Семью можно отнести к естественно малой группе, так как она возникает и существует исходя из потребностей её членов. Так же, семью можно охарактеризовать как высокоразвитую малую группу по тому, что в ней присутствуют достаточная психологическая общность, налаженные личные взаимоотношения, сложившаяся структура взаимодействия, четкое распределение обязанностей и т.д.

Для того, чтобы назвать семью коллективом, она должна соответствовать ряду весьма высоких требований, которые определяют высокоразвитую малую группу как коллектив:

- успешно справляться с возложенными на неё задачами;
- иметь высокую мораль, хорошие человеческие отношения;
- создавать для каждого своего члена возможность развития как личности.

Психологически развитой как коллектив считается такая семья, в которой сложилась дифференцированная система личных взаимоотношений, строящихся на высокой нравственной основе. Такие отношения можно назвать коллективистскими. Они определяются через понятия нравственности, ответственности, открытости, коллективизма, организованности, эффективности и информированности.

Таких малых групп, которые бы полностью бы отвечали всем требованиям коллектива, в действительности почти нет. Большинство семей занимает промежуточное положение между слаборазвитой группой и высокоразвитым коллективом.

Проблемами семейного воспитания занимались многие выдающиеся педагоги и психологи: В. А. Сухомлинский, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, Л.

Н.Толстой, П. Ф. Лесгафт, А. Я. Варга, В. К. Котырло, А. С. Спиваковская, В. Я.Титаренко и др.

Семья - тот институт, который обеспечивает ребенка необходимым минимумом общения, без которого он никогда не смог бы стать человеком и личностью. И, вместе с тем, никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

Семья- это своеобразная экономическая ниша, которая характеризуется сложной системой взаимосвязанных процессов. Нарушение одного процесса приводит к дисфункции других сфер в системе целом.

Таким образом, внутрисемейные процессы могут выступать в качестве положительного, так и отрицательного фактора воспитания, которые влияют на формирование личности ребенка.

Проблемы брака и семьи всегда вызывают интерес исследователей. Многие вопросы, связанные с воспитанием детей, развитием личности, благополучием взрослых и детей, не могут быть решены без опоры на семью. Установлено немало фактов в пользу принципиальной значимости и незаменимости семьи для формирования личности ребенка. Дети, разлученные с родителями в раннем детстве, могут отставать в психическом развитии или иметь стойкие нарушения эмоциональной сферы. Не меньшее значение имеет семья и для взрослых, являясь источником эмоционального и физического благополучия, чувства уверенности, оптимизма. По мнению современных исследователей, семья, утрачивая свои традиционные функции, становится институтом эмоционального контакта, своеобразным «психологическим убежищем».

Современная семья претерпевает серьезные изменения. Современный брак имеет иную природу, чем 70-80 лет назад. Если раньше экономический лидер, чаще отец, был и психологическим лидером, то в современной семье могут быть и два лидера, а чаще наблюдается перемещение роли главы в сторону женщины. Современный брак основывается на взаимных чувствах, желании жить вместе, взаимопонимании.

Рассматривая проблемы современной семьи, исследователи дают социально-психологическую оценку семьи. Семья представляет собой малую социальную группу, отличающуюся от других групп особенностями, присущими только ей. В семье как в социальной системе различают несколько видов отношений (Н. Соловьев). Социально-биологические отношения в семье охватывают сферу движения численности и половозрастной структуры семьи, сексуальные связи, проблему рождаемости и планирования семьи, родственного чувства, эмоционального фактора в воспитании детей, проблему наследственности. Хозяйственно-экономические отношения охватывают ведение домашнего хозяйства, соблюдение семейного бюджета, распределение обязанностей и пр. Юридические отношения охватывают сферу мотивации брака и развода, правового нормирования имущественных и личных прав и обязанностей супругов, отношений между родителями и детьми. Нравственные отношения включает мужское и женское достоинство, сферу нравственного воспитания и самовоспитания, вопросы полового воспитания, проблему трудового воспитания. Психоло-

гические отношения охватывают сферу различных психологических особенностей личности, преодоления противоречий между супругами, между родителями и детьми, формирование чувств, установок, психологической совместимости и психологического климата. Эстетические отношения включают эстетическое воспитание и самовоспитание, эстетику отношений, поведения, речи, одежды, жилища. Эстетические отношения образуют основу культурной преемственности в семье. Эмоциональное значение этих отношений очень велико. Они затрагивают ценностные ориентации личности каждого члена семьи и определяют в целом успешность семейной жизни. Успешность семейной жизни или её неблагополучие влияют и на психику, и на соматический статус человека.

Социальная сущность семьи проявляется в её функциях: репродуктивной, хозяйственно-потребительской и воспитательной. Репродуктивная функция - это воспроизводство населения. С детства должно формироваться чувство уважения к семье, к родителям, к братьям, сестрам, к общению в семье. Репродуктивная функция зависит, прежде всего, от стабильности семьи. Хозяйственно-потребительская функция включает ведение домашнего хозяйства, расчет домашнего бюджета, управление семьей, проблему труда, социализацию ребенка.

Как отмечалось выше, исследователи все чаще подчеркивают эмоционально-терапевтическую функцию семьи, значение сферы психотерапевтической функции семьи (В. Бызова, Н. Антонов и др.).

Одной из важнейших является воспитательная функция. Влияние семьи на воспитание личности глубоко индивидуально и долговременно. На личность ребенка оказывают влияние своеобразие нравственных устоев, образ жизни, ценностные ориентации родителей, межличностные отношения. Сложная система межличностных отношений в семье в первую очередь зависит от супружеских взаимоотношений.

Семья представляет собой систему отношений между мужем и женой, родителями и детьми, основанную на браке или кровном родстве и имеющую определенную историческую организацию.

Существует четыре признака семьи:

- брачные или кровнородственные связи между её членами;
- совместное проживание в одном помещении; общий семейный бюджет;
- эмоциональная привязанность супругов, родителей, детей друг к другу.

Семья выполняет определенные функции: генеративную, функцию первичной социализации или воспитательную, экономическую и хозяйственно-бытовую, гедонистическую, рекреационную, коммуникативную, регулятивную.

1. Генеративная функция характеризуется необходимостью продолжения человеческого рода, что является не только биологической потребностью, но также имеет огромное экономическое значение для сохранения популяции.

В последнее десятилетие наблюдается снижение темпов роста численности населения, рост смертности, сокращение продолжительности жизни.

На сегодняшний день существует установка на бездетность и эта тенденция распространяется среди супругов детородного возраста, что связано с од-

ной стороны, растущими экономическими трудностями, превращение ребенка «в предмет социальной роскоши», а с другой - духовно-моральным приемом, которое поразило современное общество, в системе ценностей которого - престижные вещи, машина, породистая собака и т.д.

На выполнение семьей своей генеративной функции оказывает влияние и качество здоровья населения и уровень развития здравоохранения в стране.

2. Функция первичной социализации детей обусловлена тем, что родившийся человеческое дитя несет в себе только предпосылки, задатки. Ребенок должен быть постепенно введен в общество, чтобы органы и системы его организма развивались по «человеческой программе».

А.В. Мудрик выделяет шесть функций семьи в процессе социализации.

Во-первых, физическое и эмоциональное развитие человека. В младенчестве и в раннем детстве эта функция играет определяющую роль, которая не может быть компенсирована другими институтами социализации. В детском, младшем, школьном и подростковом возрастах ее влияние остается ведущим, но перестает быть единственным.

Во-вторых, семья играет определяющую роль в формировании психологического пола ребенка в первые три года его жизни. Как выявили специалисты, решающее значение в этом имеет отец, т.к. именно он, как правило, дифференцированно относится к дочери и сыну (поощряет активность у сына и женственность у дочери). Так как мать, обычно, одинаково относится к детям обоего пола. Отсутствие в семье отца или его формальное наличие делает эффективность половой социализации проблематичной.

В-третьих, семья играет ведущую роль в умственном развитии ребенка. Американский исследователь Баум выявил, что различие в коэффициенте умственного развития детей, выросших в благополучных и неблагополучных семьях, доходит до двадцати баллов, а также влияет на меру приобщения человека к культуре на всех этапах социализации.

В-четвертых, семья имеет важное значение в овладении человеком социальными нормами.

В-пятых, в семье формируются фундаментальные ценностные ориентации человека в сферах семейных и межэтнических отношений, а также определяющих его стиль жизни, сферы и уровень притязаний, жизненные устремления, планы и способы их достижения.

В-шестых, семье присуща функция социально-психологической поддержки человека, от чего зависит его самооценка, уровень его самоуважения, мера самопринятия, аспекты и эффективность самореализации.

Первичная социализация служит соединительным звеном между «малым миром» ребенка и большим, окружающим его, миром взрослых.

3. Экономическая и хозяйственно-бытовая функция.

Раньше в понятие «экономическая функция» вкладывалось обеспечение потребительских интересов и удовлетворение потребностей членов семьи, то в настоящий момент произошло ее экономическое обособление, а изменение от-

ношений собственности и форм хозяйствования создало предпосылки для возникновения в каждой семье самостоятельного экономического оазиса.

На осуществление экономической функции семьи оказывают воздействие, с одной стороны, система социально-экономических потребностей, ценностных ориентации и установок, жизненных целей и идеалов, с другой стороны - субъективные особенности членов семьи, их склонностей, характер личности, потребительские запросы, уровень культурного развития, национальная и этническая специфика.

4. Рекреационная или психотерапевтическая функции семьи объясняется тем, что семья - это сфера абсолютной защищенности, абсолютного принятия человека, в зависимости от его талантов, жизненных успехов, финансового положения и т.д. Выражение «мой дом - моя крепость» хорошо выражает мысль, что здоровая, неконфликтная семья - наиболее надежная опора, наилучшее убежище, где человек может укрыться от всех поползновений далеко не дружелюбного внешнего мира, разрядить свои отрицательные эмоции.

Физические силы, израсходованные человеком в трудовом процессе, выполняются в нерабочее время. Наблюдения показывают, что полнее всего восстанавливаются силы в семейной обстановке, в общении с близкими людьми, с детьми. Разрушение системы организованного отдыха взрослых и детей сделало для большинства населения семейное проведение отпуска повелительной необходимостью, но полная стоимость путевок в учреждения отдыха недоступна для очень многих.

Между тем доказано, что совместный отдых обоих супругов и детей - это фактор, благотворно влияющий на крепость семейных связей.

5. Регулятивная функция. Здесь подразумевается статус семейного человека. Статус семейного человека выше, чем статус человека, не состоящего в браке. Семейный человек более осмотрителен в своих действиях, дает отчет своим действиям, более консервативен

6. Коммуникативная функция заключается в удовлетворении потребности человека в двух противоположных явлениях - общении и уединении. Таким образом, существование человека в настоящее время организовано в форме семейного образа жизни. Каждая из функций в каких-то частных случаях может быть с большим или меньшим успехом осуществлена вне семьи, но совокупность их может выполняться только в семье.

Семью можно отнести к естественно малой группе, так как она возникает и существует исходя из потребностей ее членов. Также семью можно охарактеризовать как высокоразвитую малую группу потому, что в ней присутствуют - достаточная психологическая общность, налаженные личные взаимоотношения - сложившаяся структура взаимодействия, четкое распределение обязанностей.

Для того, чтобы назвать семью коллективом, она должна соответствовать ряду весьма высоких требований, которые определяют высокоразвитую малую группу как коллектив:

— успешно справляться с возложенными на нее задачами; иметь высокую мораль, хорошие человеческие отношения; создавать для каждого своего члена возможность развития как личности;

Итак, семья – тот институт, который обеспечивает ребенка необходимым минимумом общения, без которого он никогда не смог бы стать человеком и личностью. И, вместе с тем, никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитание детей, сколько может сделать семья.

Многие вопросы, связанные с воспитанием детей, развитием личности, благополучием взрослых и детей, не могут быть решены без опоры на семью. Установлено не мало фактов в пользу принципиальной значимости и незаменимости семьи для формирования личности ребенка. Дети, разлученные с родителями в раннем детстве, могут отставать в психическом развитии или иметь стойкие нарушения эмоциональной сферы. Не меньшее значение имеет семья и для взрослых, являясь источником эмоционального и физического благополучия, чувства уверенности, оптимизма. По мнению современных исследователей, семья, утрачивая свои традиционные функции, становится институтом эмоционального контакта, своеобразным «психологическим убежищем».

Рассматривая проблемы современной семьи, психологи дают социально-психологическую оценку семьи. Семья представляет собой малую социальную группу, отличающуюся от других групп особенностями, присущими только ей.

В семье как в социальной системе различают несколько видов отношений:

- Социально-биологические отношения в семье охватывает сферу движения численности и половозрастной структуры семьи, сексуальные связи, проблему рождаемости и планирования семьи, родственного чувства, эмоционального фактора в воспитании детей, проблему наследственности.

- Хозяйственно-экономические отношения охватывают ведение домашнего хозяйства, соблюдение семейного бюджета, распределение обязанностей и пр.

- Юридические отношения охватывают сферу мотивации брака и развода, правового нормирования имущественных и личных прав и обязанностей супругов, отношений между родителями и детьми.

- Нравственные отношения включает мужское и женское достоинство, сферу нравственного воспитания и самовоспитания, вопросы полового воспитания, проблему трудового воспитания.

- Психологические отношения охватывают сферу различных психологических особенностей личности, преодоления противоречий между супругами, между родителями и детьми, формирование чувств, установок, психологической совместимости и психологического климата.

- Эстетические отношения включают эстетическое воспитание и самовоспитание, эстетику отношений, поведения, речи, одежды, жилища. Эстетические отношения, наряду с нравственными и психологическими, образуют основу культурной преемственности в семье. Эмоциональное значение этих отношений очень велико. Они затрагивают ценностные ориентации личности каждого члена семьи и определяют в целом успешность семейной жизни. Успешность

семейной жизни или её неблагополучие влияют и на психику, и на соматический статус человека.

Семья представляет собой систему отношений между мужем и женой, родителями и детьми, основанную на браке или кровном родстве и имеющую определенную историческую организацию.

Существует четыре признака семьи:

- брачные или кровнородственные связи между её членами;
- совместное проживание в одном помещении; общий семейный бюджет;
- эмоциональная привязанность супругов, родителей, детей друг к другу;

Наибольший интерес для педагогического исследователя представляет типология семей, имеющая основанием семейный стаж и особые условия семейной жизни. Каждую из категорий семей характеризуют протекающие в ней социально – психологические явления и процессы, брачно – семейные отношения, включающие психологические аспекты предметно – практической деятельности, социально – психологические цели семьи и индивидуально – психологические потребности её членов. В.И. Зацепин, специалист по проблемам семьи, отмечает, что в настоящий момент не существует общепринятой типологии семьи, хотя в современной науке попытки дифференциации семьи уже предпринимаются. В частности, по семейному стажу супругов он различает семьи молодоженов, молодые семьи и семьи, ждущие ребенка. М.С. Мацковским и Т.А. Гурко на основе факторов, влияющих на успешность функционирования молодой семьи, была предложена типологизация молодых семей по стилю жизни: семья характеризуется ориентацией на профессиональные достижения и развитие личности; семья ориентируется исключительно не семейные ценности; семья ориентирована на развлечения. Выделенные типы семей существуют в современном обществе, но по мере развития собственного сознания, мужчины и женщины по-разному относятся к предписываемым образцам поведения. Молодая семья опирается на устойчивые образцы поведения и взаимодействия. В первую очередь, эти образцы складываются под воздействием семьи родителей. Вследствие разности семей родителей в образованных молодых семьях взаимная адаптация идет сложнее, медленнее из-за несоответствия взглядов на семейные роли в семьях молодых супругов чаще возникают супружеские конфликты. Родительская семья – самый устойчивый стереотип, который оказывает самое сильное воздействие при создании собственной семьи.

Э.К. Васильева выделяет три группы социальных функций семьи, различающихся особым характером:

- первая – отражает процессы воспроизводства населения;
- вторая – процессы индивидуального потребления материальных и духовных ценностей, непосредственно осуществляющиеся в семье;
- третья – процессы, протекающие вне семьи, но на которые семья определенным образом влияет.

Социально-нравственная готовность к семейной жизни предполагает гражданскую зрелость (возраст, среднее образование, уровень нравственного сознания), экономическую самостоятельность, здоровье.

Педагогическая готовность к созданию семьи включает в себя педагогическую грамотность, хозяйственно-экономические умения и навыки, сексуальную воспитанность. Педагогическая грамотность предполагает знание закономерностей развития детей и особенностей их воспитания.

Отмечается довольно большое разнообразие мотивов, лежащих в основе принятия решения вступления в брак: любовь, общность интересов, совпадение стилей жизни, материальные соображения, случайность и пр. При этом каждый специалист пользуется своим «набором» наиболее значимых с его точки зрения мотивов.

Тема 4. Социальная среда и особенности ее воздействия на личность ребенка с ОВЗ

Поскольку изначально человек является социальным существом то общество, в котором человек находится, имеет на него огромное влияние. Самая первая социальная среда - семья. Именно в семье ребенок получает представление о социальных ролях, своем месте в данном обществе и приемлемых моделях поведения. На протяжении дошкольного возраста (3-7 лет) стремительно структурируются отношения ребенка с ближайшим окружением. Одновременно под воздействием социального окружения и отношения значимых близких лиц к ребенку в структуре его личности формируются характерологические черты.

Недостаточность познавательных процессов у детей с ОВЗ является причиной своеобразия формирования их эмоционально – волевой личностной и поведенческой сфер. Не следует также забывать об особенностях личностных характеристик, которые каждый ребенок наследует от своих родителей. Становление вышеупомянутых сфер у детей с ОВЗ происходит на измененной основе, что ведет к качественным отличиям от нормативных эталонов. С другой стороны недостаточность и неадекватность взаимодействия родителей с детьми в эмоциональном плане усугубляет их дефект, искажает личностное развитие и снижает возможности социально- приспособительных характеристик. У любого ребенка с отклонениями в развитии имеют место нарушения во взаимоотношениях с родителями.

1. Каждый ребенок с ОВЗ демонстрирует высокую потребность в эмоциональных контактах с родителями, их тепле, близости. В беседах дети тепло отзываются о родителях, часто скрывая их холодность и недостаток внимания и любви. У части детей отношения как доминирующие складываются лишь с одним родителем (чаще с матерью), что свидетельствует, как правило, либо об отсутствии второго родителя, либо его занятости, холодном отношении.

2. Недостаточность и неадекватность родительско–детского общения проявляется в замещении родителей другими субъектами. В качестве самых близких людей могут быть братья, сестры, учителя, воспитатели.

Форма обучения в специальном коррекционном образовательном учреждении влияет на развитие взаимоотношений членов семьи с детьми. Обучение

ребенка вдали от дома (в интернате) не позволяет сформировать необходимую глубину привязанности детей к близким людям. Возникает феномен «переориентации» чувств, к тем людям, которые находятся в этот момент рядом с ребенком. Ими оказываются учителя и воспитатели интернатного учреждения. Отсутствие ребенка дома не вызывает у родителей переживаний. Они воспринимают этот факт как естественную необходимость, в тоже время потребность в эмоционально насыщенных отношениях с детьми постепенно утрачивается. Однако как показывает практика, рядом с детьми могут оказаться и другие лица, возможно ведущие асоциальный образ жизни, что качественно повлияет на личностное развитие ребенка.

Отсутствие родительского тепла изменяет личностную сферу ребенка, формируя вместо позитивно устойчивых черт характера, необходимых для успешной адаптации в социуме, неадекватные личностные характеристики.

3. Взаимодействие детей с ОВЗ с социальной средой приобретает неадекватные формы, возникают коммуникативные проблемы и барьеры. Отношения с людьми окрашиваются в сознании ребенка в неблагоприятные тона, для них характерны отгороженность, агрессия, конфликтность. Оценивая личностные и межличностные особенности детей с ОВЗ, следует отметить, что формирование характерологических черт их личности обусловлено двумя факторами: - особенностями, унаследованными от родителей; - негативным воздействием значимого социального окружения, т.е. использованием родителями неадекватных форм взаимодействия с ребенком. У детей с ОВЗ их личностные особенности усиливаются под влиянием дефекта.

С другой стороны, социальная ситуация, в которую включен ребенок и в которой осуществляется коррекционно- воспитательный процесс, не соответствует цели воспитания гармоничной личности ребенка. Это происходит в силу того, что у самого родителя, осуществляющего взаимодействие с ребенком, в сложившихся обстоятельствах под влиянием психотравмирующей ситуации обостряются личностные черты. Одновременно родители, как правило, не имеют достаточных знаний об особенностях воспитания ребенка с ОВЗ и не всегда демонстрируют стремление к их обретению. Многие из родителей ориентируются в этом вопросе на традиции семьи, рода и исключают возможность получения педагогических знаний через специалистов. Перечисленные причины негативно влияют на ребенка.

У всех детей с ОВЗ наблюдаются девиации в личностном развитии, обусловленные не только конституциональными особенностями и воздействием дефекта, но и нарушениями межличностного взаимодействия. Доминирующими негативными особенностями являются: агрессивность, конфликтность, тревожность, отгороженность, коммуникативные нарушения. Все это в совокупности обуславливает острую необходимость оказания детям психологической помощи, включающей не только коррекцию личностных нарушений, но и оптимизацию внутрисемейных отношений.

Отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья в обществе

Понятие «инвалид» во все времена означало «непригодный к деятельности», а для государства, которое было вынуждено затрачивать на них определенные средства, они становились иждивенцами. Своеобразные трудности в общении и во взаимодействии с ними возникали и у окружающих людей. История свидетельствует о том, что взгляд на детей, имеющих жизненные ограничения, менялся по мере развития научных знаний и общества в целом. В этой связи условие выделяют три этапа: мистический, наивно-биологический и научный, сопоставление которых позволяет глубже понять тенденцию развития отношений общества к людям с ограниченными возможностями.

Первый этап включает в себя период от древнейших времен вплоть до XVIII века. Сведения об этом периоде мы находим в легендах, мифах, пословицах, сказках, других устных и письменных источниках. Люди в том или ином дефекте видели, прежде всего, огромное несчастье человека, к которому относились с суеверным страхом и состраданием. Наряду с подобным отношением к аномальным людям бытовало убеждение в том, что люди с дефектами, например, слепые, обладают мистическими силами, им якобы доступно особое духовное знание и видение.

Второй этап начинается с эпохи просвещения (XVIII в.). В этот период средневековые мистические представления и предубеждения уходят в прошлое, уступая место бурно развивающейся науке, накоплению знаний в различных областях, полученных на основе опыта, эксперимента. В теоретическом плане новый взгляд реализовался в учении о викариате органов чувств. Согласно этому воззрению, выпадение одной из функций восприятия, недостаток одного органа компенсируется повышением функционирования и развития других. Однако исследования в этой области обнаружили несостоятельность этой теории. В то же время во взглядах на ребенка, имеющего жизненные ограничения, был сделан значительный шаг вперед. Эмпирический подход к изучению физических недостатков людей привел к серьезным открытиям. Практическим следствием этих воззрений явилось появление для слепых специальной азбуки (азбука Брайля), что позволило открыть незрячим доступ к культуре и социальной жизни.

Начало третьему, научному этапу в понимании психологии аномального человека положили работы австрийского психолога А. Адлера и его школы. Ими было обосновано значение и психологическая роль органического дефекта в процессе развития и формирования личности. Согласно его взглядам, если какой-либо орган из-за морфологической или функциональной неполноценности не справляется со своей работой, то центральная нервная система и психический аппарат принимает на себя задачу компенсировать затрудненное функционирование органа. Над неполноценным органом или функцией создается психическая надстройка, стремящаяся обеспечить жизнедеятельность организма в этом или угрожающем звене. При соприкосновении с внешней средой возникает конфликт, вызванный несоответствием недостаточного органа или функции

с их задачами, что ведет к повышенной заболеваемости и смертности. Этот конфликт создает и дополнительные стимулы сверхкомпенсации. Дефект становится, таким образом, исходной точкой и главной движущей силой психического развития личности. Если борьба кончается для организма победой, то он не только справляется с созданными дефектом затруднениями, но поднимается сам в своем развитии на высшую ступень, создавая из недостаточности — одаренность, из дефекта — способности, из слабости — силу, из малоценности — сверхценность.

Значительный вклад в понимание особенностей развития аномальных детей внесли В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Б.Н. Зейгарник и многие другие. В настоящее время определились основные направления изучения детей, имеющих тот или иной дефект. Повсеместно созданы и функционируют специальные школы и реабилитационные центры для умственно отсталых детей, детей с потерей зрения, слуха, речи, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Однако в целом отношение общества к детям, имеющим отклонения в развитии, нельзя считать оптимальным. На степень отторжения аномальных детей влияют в основном два фактора: демографический и сам дефект. Так, например, по данным ряда исследований жители городов настроены по отношению к аномальным детям и подросткам более негативно, чем жители небольших деревень. Деревенские жители чаще проявляют к ним бескорыстность и альтруизм.

Что же касается конкретных дефектов, то, по данным Л. Пожар, наименее приемлемыми в обществе считается умственная отсталость, далее в имеющейся литературе указывается слепота, на третьем месте — глухота, на четвертом — нарушения опорно-двигательного аппарата, на пятом — речевые нарушения.

Результаты исследования подтвердили эти данные. Так, 68 процентов школьников заявили о невозможности дружить с умственно отсталым сверстником. В то же время со слепым могли бы подружиться 73 процента опрошенных, с калекой — 72 процента, с плохо владеющим речью — 78 процентов, с глухим — 70 процентов. Причем, мнения девочек и мальчиков несколько отличаются. Девочки 7, 9 классов и все учащиеся 11 классов в своем нежелании общаться с аномальными сверстниками на первое место поставили дефект умственной отсталости. Затем идут дефекты слуха, нарушения речи, зрения и опорно-двигательного аппарата. А вот мальчики 7 и 9 классов на первое место соответственно ставят нарушение слуха. Все остальные дефекты для них примерно одинаковы.

Из полученных данных можно сделать вывод о том, что для подростков и старших школьников на первое место в отрицательной оценке выступают те качества дефективного сверстника, которые больше всего мешают общению и установлению тех или иных межличностных взаимодействий.

Негативное отношение общества к детям и подросткам с физическими дефектами, а также повышенные дозы жалости и внимания создают для них не только жизненные неудобства, но и отрицательно сказываются на формировании личности. Их развитие неразрывно связано с потребностью самоутвержде-

ния в соответствующей социальной среде. К сожалению, нормальные дети зачастую отвергают ребенка с дефектом и эта важнейшая социальная потребность, таким образом, не реализуется.

Состояние неудовлетворенного самоутверждения ведет, как правило, к деформации личности, к возникновению у нее моральной неустойчивости и опустошенности. Если же эта потребность удовлетворена, то открывается путь к реализации возможностей личности в различных решающих сферах жизнедеятельности и труда.

Критической точкой в жизни аномального ребенка, независимо от того, каким дефектом он страдает, является период, когда он начинает осознавать, что его внешние данные отличаются от других людей и пытается в этой связи предвосхитить последствия для него этих различий. В случае, если окружающие ребенка люди никаким образом не акцентируют внимание на дефекте и неудобствах, которые он несет ребенку, моральная-психическая напряженность постепенно спадает. Если же ребенок становится объектом насмешек и издевательств со стороны сверстников и окружающих, возникает тяжелейший внутренний конфликт, последствия которого бывают трудно предсказуемыми.

Таким образом, социальный статус людей с ограниченными возможностями все еще очень низкий. Действительное включение их в социальную жизнь потребует еще немало времени, финансовых ресурсов, дополнительных усилий. Одним из таких направлений является социальная реабилитация как процесс возвращения и приобщения людей к социальной жизни.

Не менее важной является проблема, связанная с изменением общественного мнения по отношению к лицам, имеющим инвалидность. Печать, радио, телевидение, прочие средства массовой информации должны объединить свои усилия для воспитания у населения уважительного отношения ко всем людям, оказавшимся из-за физического или психического дефекта в затруднительном положении. Чувство неполноценности, возникающее у них в связи с непониманием их проблем, мешает им жить, пользоваться возможностями человеческой жизни, а у детей формируются качества, не позволяющие им эффективно взаимодействовать с социальной средой.

РАЗДЕЛ 4. МЕТОДЫ ОЦЕНКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧАСТНИКАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Тема 1. Экспертиза психологической безопасности образовательной среды

Гуманистическая психология как основа превращения образования в развивающую личность систему определяет главным источником 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 занимают усло-

вия социальные, содержащиеся во взаимодействии участников образовательной среды.

Психологическую безопасность образовательной среды мы рассматриваем как важнейшее условие, позволяющее придать образовательной среде развивающий характер. 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.

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. Психологическая безопасность образовательной среды из всего многообразия функций, выполняемых гуманитарной экспертизой образования, на первый план выводит две – защитную (отстаивание прав и интересов личности в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями, требованиями психологии здоровья и т.п.) и развивающую.

Содержательное основание экспертизы составили разработанные концепции, определение психологической безопасности и технологическая модель психологически безопасной образовательной среды. Предлагаемая методика психологической экспертизы безопасности образовательной среды адресована «включенным экспертам», т. е. всем участникам учебно-воспитательного процесса: ученикам, учителям, родителям.

Эмпирическим критерием психологической безопасности образовательной среды может выступать отношение к ней (позитивное, нейтральное или отрицательное), измеряемое 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).

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 в межличностном взаимодействии позволяет определить критерием психологической безопасности образовательной среды оценку уровня защищенности от психологического насилия, даваемую всеми субъектами учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, диагностическими показателями психологической безопасности образовательной среды являются уровень отношения к среде (позитивное, нейтральное или отрицательное).

тивный, нейтральный, негативный), уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды, уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии. Психологически безопасной образовательной средой можно считать такую, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокий уровень удовлетворенности характеристиками школьной среды и защищенности от психологического насилия во взаимодействии. Постоянный мониторинг психологической безопасности образовательной среды на основе экспресс-диагностики позволяет контролировать качество психологических условий, в которых осуществляются обучение и воспитание.

Таким образом, выделены три основных системных базисных фактора: человек в образовании, содержание образования и педагогическое взаимодействие. Своеобразное сочетание этих факторов задает образовательную среду с определенными характеристиками и с различными развивающими возможностями. Критериальной базой оценки психологической безопасности образовательной среды выступают особенности субъектов образовательного процесса (детей, их родителей, педагогов, администраторов образования), содержание образования (как совокупная целостность знаний умений и навыков, а также способов их получения), особенности взаимоотношений в диадах: ребенок – ребенок, ребенок – взрослый, взрослый – взрослый. Интегральными показателями психологической безопасности образовательной среды выступают показатели удовлетворенности, референтности и защищенности.

Представляется необходимым сформулировать ряд задач, необходимых для решения вопросов экспертизы психологической безопасности образовательной среды.

Во-первых, основной объект экспертизы (процессы взаимодействия участников образовательного процесса) имеет сложную природу и весьма изменчив. Его оценка носит условный и ситуативный характер, поэтому проведение экспертизы без разработки и введения в действие системы мониторинга психологической безопасности образовательной среды нецелесообразно.

Во-вторых, любая экспертная деятельность характеризуется низким уровнем алгоритмизации и требует наличия опыта, высокой профессиональной компетентности, сформировавшейся на их основе специализированной интуиции экспертов, а также независимости суждений и системности мышления. Эти требования делают первостепенной задачу обучения специалистов системы образования основам экспертизы психологической безопасности образовательной среды.

В-третьих, любая экспертиза в значительной степени обусловлена субъективными взглядами и позициями эксперта, что на практике может быть преодолено за счет предварительного выделения понятных и принимаемых всеми участниками экспертизы показателей и критериев оценивания.

В-четвертых, объективность экспертного заключения обеспечивается созданием экспертной группы, члены которой в ходе обсуждения согласовывают индивидуальные экспертные оценки и формируют единое групповое заключение.

ние. Включение в экспертную группу специалистов, имеющих различный статус в образовательном учреждении (педагоги, психологи, администрация, социальные педагоги и др.), а также независимых экспертов увеличивает объективность экспертного заключения. Необходимым организационным условием деятельности группы экспертов является наличие протокола совместных действий.

В-пятых, экспертиза позволяет работать с проблемой, критической ситуацией, с дилеммой, неразрешимой прежними (стандартными) способами и средствами, предлагает альтернативные решения и сценарии выхода из кризиса. Экспертное заключение об актуальном состоянии образовательной среды представляет собой основу для проектирования психологически безопасной образовательной среды и разработки адекватного плана мероприятий.

Переход к формированию общественного заказа на качественные показатели образования внешним ответственным заказчикам становится сегодня насущной потребностью. При этом ясно, что только «управленческие субъекты» системы образования в этой роли выступить не могут. Их миссия (и возможности) сегодня определяется в большей части ведомственными показателями качества, описывающими государственную систему образования (и образовательные системы различного уровня управления) изнутри. Это, безусловно, важно, но совершенно недостаточно, поскольку, с нашей точки зрения, реальная проверка качества образования может происходить только за пределами сферы образования как таковой – в живом социуме, на рынке труда, со стороны различных институтов гражданского общества, в том числе профессиональных сообществ, семьи и, конечно же, самих учащихся. Поэтому, как это ни парадоксально, система образования вынуждена сама создавать себе партнера в виде гражданских институтов, призванных формировать внешний заказ на качественное образование. В практической плоскости это означает, что сегодня предельно актуальной является задача, связанная с проблемами экспертизы, анализа и консалтинга в области участия гражданских институтов в оценке качества и развитии образовательной деятельности.

Современная ситуация развития отечественного образования отчетливо подтверждает необходимость его совершенствования с позиций государственно-общественного характера управления. Несмотря на то, что этот подход в управлении отечественным образованием впервые был декларирован в Законе «Об образовании» еще почти два десятилетия назад, большую часть этого периода он не находил практического развития в деятельности государственных органов и учреждений. Далее этот принцип получил развитие в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». В этом документе указывалось, что «в процессе модернизации образования предстоит обеспечить, во-первых, открытость образования как государственно-общественной системы и, во-вторых, переход от патерналистской модели к модели взаимной ответственности в сфере образования, к усилению роли всех субъектов образовательной политики и их взаимодействия». Следует отметить, что в ходе модернизации отечественной системы образования за последнее

время исходившие сверху задачи приводили, в лучшем случае, лишь к некоторым (чисто формальным) изменениям на школьном уровне. В частности, создававшиеся попечительские советы образовательных учреждений чаще всего не становились реальными участниками государственно-общественного соуправления, а сводились к таким пассивным формам, как финансирование дополнительных платных образовательных услуг, привлечение спонсорских средств на нужды образовательных учреждений и (далеко не всегда) контроль над их распределением. И только в самое последнее время обозначилась реальная тенденция превращения этого процесса в институциональные формы максимально эффективного участия гражданских институтов в развитии образования в интересах личности, общества и государства.

Если же учесть, что гражданские институты призваны играть не антуражно-декоративную роль, служащую лишь приданию системе образования имиджа демократичности, а роль подлинно системообразующую, принципиально влияющую на характер управления образованием, на его целеполагание и содержание, то обоснованность необходимости осуществления экспертизы и критического анализа проявляющихся в образовательной сфере (и образовательной среде) процессов и явлений становится совершенно очевидной. Открытое демократическое общество интересуется, что происходит в системе образования и каковы ближайшие и отдаленные последствия деятельности этой системы. Важнейшая составляющая этого интереса – наличие комфортной и психологически безопасной образовательной среды в образовательном учреждении, соблюдение прав ребенка и возможности его становления как полноценной личности. Следует отметить, что сегодня проблема понимается более широко и касается всех участников учебно-воспитательного процесса – учителей, родителей, администрации, т. к. именно от качества процесса их взаимодействия зависит психологическая защищенность каждого и, прежде всего, ребенка, находящегося в образовательной среде.

Итак, существует проблема: с одной стороны, у всех, кто имеет отношение к образованию, есть настоятельная потребность в более широком и глубоком понимании того, что происходит в нашей системе образования, как живет ребенок и другим участникам и организаторам учебновоспитательного процесса, а с другой стороны, эта потребность сегодня явно не удовлетворена. Одна из существенных причин создавшегося положения – отсутствие системы экспертизы образовательной среды учреждения, в котором проходят жизнь и деятельность ее участников, а также ее состояния в психологическом аспекте как главного условия обеспечения комфортного и психологически безопасного осуществления образовательного процесса.

В то же время анализ состояния психологической безопасности образовательной среды образовательных учреждений, проведенный сотрудниками лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» ЦЭПП МГППУ в образовательных учреждениях Городской экспериментальной площадки «Система экспертизы психологической безопасности образовательной среды» (2010–2015 гг.) в г. Москве, показывает локальный характер и недостаточный уровень

ее обеспечения. Это обстоятельство приводит к возникновению ряда угроз, которые негативно влияют на функционирование образовательных учреждений, снижают результативность учебно-воспитательного процесса в школе, приводят к ухудшению физического и психического здоровья детей и к возникновению у них различного рода девиаций. Отсюда следует, что проблемы, связанные с обеспечением безопасности образовательной среды (в том числе и психологической безопасности), сохранением здоровья детей и подростков, имеют комплексный характер, приобретают государственное значение и требуют инновационных подходов в их разрешении.

По мнению И.А. Баевой, для решения этих проблем важными являются:

- создание психологически безопасного пространства жизнедеятельности ребенка, в том числе образовательного, направленного на сохранение и укрепление его физического и психического здоровья на основе здоровьесберегающих психотехнологий;
- эффективное психологическое сопровождение жизнедеятельности ребенка и его референтного окружения, оказание оперативной квалифицированной психологической помощи в случаях нарушения безопасности жизнедеятельности;
- снижение уровня всех форм насилия и, прежде всего, психологического во взаимодействии всех участников образовательной среды.

Обеспечение психологической безопасности образовательной среды в различных по виду (и типу) образовательных учреждениях актуализирует проблему разработки технологий и непосредственного осуществления процедур гуманитарной экспертизы образовательной среды в аспекте ее психологической безопасности.

Под гуманитарной экспертизой понимается опережающее реагирование всех субъектов образовательной среды (учащихся и их родителей, педагогов и администрации образовательного учреждения) на любое нововведение в образовательной среде с целью обеспечения качества образования, которое начинается «не после, а до того», поскольку:

- 1) любое новшество в образовательной среде учреждения можно считать источником негативных последствий, рисков, угроз для психологической безопасности образовательной среды, пока в отношении него не показано обратное;
- 2) нередко эти угрозы, риски и негативные последствия оказываются непредвиденными не в силу принципиальной невозможности их прогнозирования, а из-за того, что на предваряющих или начальных стадиях их внедрения в образовательном учреждении не было предпринято требуемых специальных усилий со стороны руководителей учреждения, педагогов, учащихся и их родителей.

Мы убеждены, что сегодня в образовательном учреждении необходима организация систематической деятельности, направленной на прогнозирование вновь возникающих угроз и рисков безопасности образовательной среды в ее

психологическом аспекте. В основу этой деятельности, на наш взгляд, должна быть положена процедура гуманитарной экспертизы.

Гуманитарная экспертиза нацелена на то, чтобы вырабатывать взвешенную оценку воздействия разного рода рисков, угроз (новшеств – образовательных технологий) на психологическую безопасность образовательной среды и развитие личности современного школьника.

Поэтому в задачи гуманитарной экспертизы образовательной среды входит выявление и оценка как позитивных эффектов новых образовательных технологий, так и возможных негативных последствий их применения. Экспертиза сегодня является необходимым этапом деятельности по повышению качества образования, содержание которой заключается в необходимости:

- апробации комплекса мер по выявлению, систематизации и описанию основных факторов, определяющих возникновение рисков в образовательной среде для каждого из ее участников;
- анализа, обобщения и структурирования практического опыта применения психологических и педагогических технологий создания психологической безопасности образовательной среды;
- разработки модели «Комплексная система экспертизы безопасности образовательной среды учреждения», подготовки программы ее реализации, создания технологии оперативного планирования реагирования и коррекции выявленных рисков и угроз психологической безопасности в образовательной среде образовательного учреждения.

Для гуманитарной экспертизы принципиальное значение имеет то, что она строится как диалог, коммуникация различных субъектов и групп образовательной среды, обладающих существенно различающимися интересами и ценностными установками. В общем виде субъекты образовательной среды – это ученики, их родители, педагоги, но каждая из этих групп может быть достаточно сильно дифференцирована (возрастные, национальные, социальные, религиозные основания и др.). В этом смысле она выступает как механизм согласования, выработки компромиссных решений и, помимо всего прочего, выхода на более фундаментальные уровни общих интересов, выработки возможных подходов для перехода от логики противостояния и конфронтации к логике объединения и взаимодействия.

Следует помнить, что результат гуманитарной экспертизы никоим образом не ограничивается итоговым заключением, к которому пришла группа экспертов. Не менее важен и еще один результат – разработка программ профилактики, программ согласованного взаимодействия (например, самих субъектов образования или межведомственного взаимодействия), а также развитие самих участников этого взаимодействия, осознающих и умеющих использовать его конструктивные возможности. Подчеркивая инновационный характер деятельности в этом направлении, отметим:

- во-первых, изучение образовательной среды различных по виду (и типу) образовательных учреждений (дошкольных, средних общеобразовательных, специальных (коррекционных), средних и высших профессиональных образо-

вательных учреждений) не может быть сведено только к ее проверке и оценке, а должно быть ориентировано на ее многостороннюю гуманитарную экспертизу;

- во-вторых, из всего многообразия функций гуманитарной экспертизы психологической безопасности образовательной среды учреждений образования на первый план должны выступать две – защитная функция (отстаивание прав и интересов личности в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями, требованиями психологии здоровья) и развивающая функция (не просто констатация, а выявление «отправной точки» развития психологических ресурсов образовательной среды службой сопровождения для всех ее участников);

- в-третьих, гуманитарная экспертиза образовательной среды должна быть ориентирована на выявление (отсутствие) необходимых и достаточных условий для сохранения и укрепления физического, психического и психологического здоровья детей на основе здоровьесберегающих психотехнологий, для моделирования и проектирования психологически безопасного пространства жизнедеятельности взрослого ребенка.

Предложенные подходы и направления работы по включению гражданских институтов общества, всех субъектов образовательной среды в экспертизу безопасности образовательной среды в ее психологическом аспекте существенно важны для обеспечения качества и развития образования.

Тема 2. Диагностика психологической безопасности образовательной среды

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

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

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

личности; обеспечение развивающего характера образовательного процесса, способствующего нормальному функционированию всех его субъектов, ориентированного на формирование у них умений выстраивать психологически безопасные отношения и минимизировать возникающие риски (И. А. Баева, В. Н. Барцевич, Т. Н. Березина, С. А. Бутанаев, О. А. Елисеева, В. И. Иванова, Т. С. Кабаченко, В. В. Ковров, А. Ю. Коренкова, Н. Г. Рассоха, Т. Г. Ратинер, В. В. Рубцов, Е. Т. Францкевич, В. А. Ясвин).

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

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

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

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

Перечислим комплекс методик для оценки психологической безопасности образовательной среды с точки зрения изучения перечисленных выше ее осно-

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

Таблица 2

Диагностический инструментарий для оценивания психологической безопасности образовательной среды

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

гической безопасностью образовательной среды.	К. Усталова). Анкета-опросник для родителей "Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы" (авт. И. А. Баева).
Учителя	
Психологическая атмосфера в педагогическом коллективе. Умение педагога предвидеть, регулировать опасности и риски психологической безопасности образовательной среды, управлять ими. Социально-психологическая компетентность педагога. Показатели психологического здоровья педагога. Отношение педагога к личности учащегося. Выявление признаков насилия и наличия межличностных конфликтов во взаимоотношениях учителя с учениками, другими педагогами, родителями учащихся, администрацией. Наличие у педагога профессиональных деформаций. Эмоциональное выгорание педагога.	Опросник «Психологический климат в педагогическом коллективе». Методика «Оценка восприятия риска» (вариант для учителей). Методика наблюдения эмоциональных проявлений отношения учителя к личности учащегося (авт. С. В. Пазухина). Опросник социально-коммуникативной компетентности. Тест-опросник для педагогов «Умеете ли Вы вести здоровый образ жизни и продуктивно работать?». Методика наблюдения за проявлениями отношения к учащимся в деятельности учителя (авт. С. В. Пазухина). Анкета-опросник для учителей «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы». <u>Мониторинг психологической безопасности образовательной среды</u> (авт. Т. К. Усталова). Методика "Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы" (вариант для учителей) (авт. И. А. Баева). Опросник психических состояний учителя (авт. А. О. Прохоров). Диагностика уровня эмоционального выгорания (авт. В. В. Бойко).
Социальные педагоги	
Оценка ближайшего социального окружения ученика для выявления угроз социального характера: изучение семьи ребенка (алкоголизм, наркомания родителей, конфликты в детско-родительских отношениях, насилие в семье и др.), изучение микрогрупп, в которые входит учащийся (вовлечение школьника в криминальные группы, экстремистские организации, деструктивные религиозные секты и др.).	Беседа с ребенком, со значимыми представителями его окружения; наблюдение за его реакциями; анализ соответствующей документации (акты обследования жилищно-материальных условий, характеристики, заключения врачей, судмедэкспертов и т. п.).
Администрация	
Стиль педагогического руководства коллективом образовательной организации. Умение руководителя предвидеть, регулировать опасности и риски психологической безопасности образовательной среды, управлять ими.	Тест «Стиль управления коллективом». Методика «Оценка восприятия риска» (вариант для руководителя образовательной организации). Анализ ситуаций. Методы психолого-педагогической экспертизы образовательной среды (авт. В. А. Ясвин).
Педагоги-психологи	
Выявление угроз психологической безопасности образовательной среды.	Методика "Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы" (авт.

Оценка индекса психологической безопасности образовательного пространства. Оценка индекса удовлетворенности учащихся, родителей, педагогов образовательной средой. Развитость системы психологической помощи в образовательной организации. Оценка интегрального показателя отношения к среде учащихся, их родителей, педагогов.	И. А. Баева).
--	---------------

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

Методика исследования: «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» автор Баева И.А.

Результаты, полученные после обработки, дают обратную связь от всех субъектов образовательного процесса, позволяют выявить позитивные и негативные тенденции в образовательной среде гимназии.

Анкета-опросник для учеников «Психологическая диагностика образовательной среды»

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды гимназии. Возможные варианты Ваших ответов в большинстве случаев даны в анкете. Выберите и отметьте тот из них, который соответствует Вашему мнению.

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 Вы 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				
	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					

10. 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 для родителей
«Психологическая диагностика образовательной среды»

Уважаемый родитель!

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды гимназии. Возможные варианты Ваших ответов в большинстве случаев даны в анкете. Выберите и отметьте тот из них, который соответствует Вашему мнению.

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. Обратите внимание на приведенную ниже шкалу: цифра «0» характеризует школу, которая очень не нравится; «9» - которая очень нравится. В какой из клеток Вы укажете школу, где учится Ваш ребенок?

0									9
---	--	--	--	--	--	--	--	--	---

3. Если бы пришлось выбирать из всех школ района, отправили бы Вы ребенка в свою школу?

Нет	Не знаю	Да
-----	---------	----

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, в которой учится Ваш ребенок?

Обычно плохое	Чаще плохое	Не влияет	Чаще 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				
	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. Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе?

Показатели психологической защищенности	Полностью не-защищен 0	Незащищен 1	Затрудняюсь сказать 2	Защищен 3	Вполне защищен 4
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					
7. От игнорирования					
а) администрацией					
б) учителями					
8. От неуважительного отношения					
а) администрации					
б) учителей					
9. От недоброжелательного отношения					
а) администрации					
б) учителей					

Анкета-опросник для учителей «Психологическая диагностика образовательной среды»

Уважаемый коллега!

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды гимназии. Возможные варианты Ваших ответов в большинстве случаев даны в анкете. Выберите и отметьте тот из них, который соответствует Вашему мнению.

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 не-защищен 0	Незащищен 1	Затрудняюсь сказать 2	Защищен 3	Вполне защищен 4
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					
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) 3) Меня мало волнует, как работают в нашем

Тема 3. Экстренная помощь школьнику

В момент, когда ребенок находится под воздействием психотравмы (в состоянии острого стресса). Сразу после психотравмирующего события необходимо ребенка отвести в кабинет психолога и удалить зрителей, создать спокойную обстановку, остаться с ним наедине. Помощь определяется состоянием ребенка и носит следующий характер.

1. Помощь при плаче.

Слезы — это способ выплеснуть свои чувства, и не следует сразу начинать успокаивать ребенка, если он плачет. Но, с другой стороны, находиться рядом с плачущим учеником и не пытаться помочь ему — тоже неправильно. В чем же должна заключаться помощь? Хорошо, если вы сможете выразить ему свою поддержку и сочувствие, например, подать стакан с водой или предложить чашечку горячего чая. Можно держать ребенка за руку. Иногда протянутая рука помощи значит гораздо больше, чем сотни сказанных слов.

Категорически нельзя: обнимать ребенка или прижимать ребенка к себе; успокаивать и говорить, чтобы он взял себя в руки.

2. Помощь при истерике

В отличие от слез, истерика — это то состояние, которое необходимо постараться прекратить. В этом состоянии ребенок теряет много физических и психологических сил. Помочь ему можно, совершив следующие действия:

Удалите зрителей, создайте спокойную обстановку, останьтесь с ребенком наедине.

Неожиданно совершите действие, которое может сильно удивить (например, можно дать пощечину, облить водой, с грохотом уронить предмет, резко крикнуть на пострадавшего). Если такое действие совершить не удастся, то сидите рядом с ребенком, держите его за руку, поглаживайте по спине, но не вступайте с ним в беседу или, тем более, в спор. Любые ваши слова в этой ситуации только подольют масла в огонь.

После того, как истерика пошла на спад, говорите с пострадавшим короткими фразами, уверенным, но доброжелательным тоном («выпей воды», «умойся»). После истерики наступает упадок сил. Дайте человеку возможность отдохнуть.

3. Помощь при страхе

Не оставляйте ребенка одного. Страх тяжело переносить в одиночестве. Говорите о том, чего ребенок боится. Есть мнение, что такие разговоры только усиливают страх, однако ученые давно доказали, что, когда человек проговорит свой страх, тот становится не таким сильным. Поэтому, если ребенок говорит о том, чего он боится — поддерживайте его, говорите на эту тему. Не пытайтесь отвлечь фразами: «не думай об этом», «это ерунда», «это глупости», «ничего страшного» и т.д.

Предложите сделать несколько дыхательных упражнений, например таких:

✓ Положите руку на живот; медленно вдохните, почувствуйте, как сначала воздухом наполняется грудь, потом живот. Задержите дыхание на 1—2 секунды. Выдохните, Сначала опускается живот, потом грудь. Медленно повторите это упражнение 3—4 раза;

✓ Глубоко вдохните. Задержите дыхание на 1—2 секунды. Начинайте выдыхать. Выдыхайте медленно и примерно па середине выдоха сделайте паузу на 1 -2 секунды. Постарайтесь выдохнуть как можно сильнее, Медленно повторите это упражнение 3 - 4 раза. Если ребенку или подростку трудно дышать в таком ритме, присоединитесь к нему дышите вместе. Это поможем ему успокоиться, почувствовать, что вы рядом.

Постарайтесь занять человека каким-нибудь делом, можно поиграть, порисовать, полепить. Эти занятия помогут ребенку выразить свои чувства, этим вы отвлечете его от переживаний.

Помните — страх может быть полезным (если помогает избегать опасных ситуаций), поэтому бороться с ним нужно тогда, когда он мешает жить нормальной жизнью.

4. Помощь при чувстве вины или стыда

Поговорите с ребенком, выслушайте его. Дайте понять, что вы слушаете и понимаете его (кивайте, поддакивайте, говорите «угу», «ага»). Не осуждайте, не старайтесь оценивать его действия, даже если вам кажется, что ребенок или подросток поступил неправильно. Можно просто сесть рядом, приобнять человека, поглаживая по голове и спине, дать ему почувствовать, что вы рядом с ним, что вы сочувствуете и сопереживаете ему. Помните выражения «поплакать на плече», «поплакать в жилетку» — это именно об этом. Дайте понять, что принимаете ребенка таким, какой он есть. Не пытайтесь переубедить его («ты не виноват», «такое с каждым может случиться»). На этом этапе важно дать ребенку выговориться, рассказать о своих чувствах. Не давайте советов, не рассказывайте о своем опыте, не задавайте вопросов — просто слушайте.

5. Помощь при нервной дрожи

Нужно усилить дрожь. Возьмите ребенка за плечи и сильно, резко потрясите его в течение 10—15 секунд. Продолжайте разговаривать с ним, иначе он может воспринять ваши действия как нападение. После завершения реакции необходимо дать ему возможность отдохнуть.

Категорически нельзя: обнимать ребенка или прижимать его к себе, укрывать его чем-то теплым, успокаивать и говорить, чтобы он взял себя в руки.

6. Помощь при двигательном возбуждении

Острая реакция на стресс может проявляться в двигательном возбуждении, которое может стать опасным для самого пострадавшего и окружающих. В этом случае постарайтесь найти возможность физически остановить ребенка или подростка. Прежде, чем пытаться ему помочь, убедитесь, что это не опасно для вас. Помните, психологическая помощь возможна только в случае, если пострадавший отдает себе отчет в своих действиях, поэтому для того чтобы он вас услышал:

- Задавайте ребенку вопросы, которые привлекут его внимание и заставят его задуматься («хочешь, мы позвоним твоей маме, чтобы она тебя забрала?», «может, ты сам выберешь, кому позвонить?»).

- Предложите пройти в любой ближайший свободный от зрителей кабинет (класс) и постарайтесь дать ребенку возможность выговориться, займите его (например, попросите помочь переложить книги из шкафа).

- Предложите совместно сделать дыхательную гимнастику.

Например, такую:

1. Встаньте. Сделайте медленный вдох, почувствуйте, как воздух заполняет сначала грудную клетку, потом живот. Выдыхайте в обратном порядке — сначала нижние отделы легких, потом верхние. Сделайте паузу в 1—2 сек. Повторите упражнение еще 1 раз. Важно дышать медленно, иначе от переизбытка кислорода может закружиться голова.

2. Продолжайте глубоко и медленно дышать. При этом на каждом выдохе постарайтесь почувствовать расслабление. Расслабьте руки, плечи, спину. Почувствуйте их тяжесть. Концентрируйтесь на дыхании, представьте, что выдыхаете свое напряжение. Сделайте 3—4 вдоха-выдоха. Некоторое время (примерно 1—2 минуты) дышите нормально.

3. Снова начинайте медленно дышать. Вдыхайте теперь через нос, а выдыхайте через рот, сложив губы трубочкой. При выдохе представьте, что осторожно дуете на свечку, стараясь не погасить пламя. Старайтесь сохранять состояние расслабленности. Повторите упражнение 3—4 раза.

4. Дышите как обычно. Это поможет ребенку успокоиться и почувствовать, что вы рядом.

Категорически нельзя: допускать скопление в классе педагогов и руководителей; расспрашивать ребенка, задавать ему вопросы (устраивать разбирательства)

После оказания ребенку или подростку первой (экстренной) помощи необходимо по телефону вызвать в школу родителей, чтобы они забрали ребенка домой, и предложить им обратиться к специалистам, потому что на этом психологическая помощь ребенку или подростку не заканчивается.

Тема 4. Памятки учителям и родителям по обеспечению безопасности детей

Подавайте детям собственный пример правильного поведения в быту, на улицах и дорогах города.

С началом зимних каникул, наших детей подстерегает повышенная опасность на дорогах, у водоёмов, в лесу, на игровых площадках, во дворах.

Этому способствует погода, поездки и любопытство детей, наличие свободного времени, а главное отсутствие должного контроля со стороны взрослых.

Чтобы дети были отдохнувшими, здоровыми и невредимыми надо помнить ряд правил и условий при организации их отдыха с родителями, родственниками, друзьями:

- формируйте у детей навыки обеспечения личной безопасности;
- проведите с детьми индивидуальные беседы, объяснив важные правила, соблюдение которых поможет сохранить жизнь;
- решите проблему свободного времени детей;
- постоянно будьте в курсе, где и с кем ваш ребёнок, контролируйте место пребывания детей;
- не разрешайте разговаривать с незнакомыми людьми. Объясните ребёнку, что он имеет полное право сказать «нет» всегда и кому угодно, если этот «кто-то» пытается причинить ему вред;
- чтобы не стать жертвой или виновником дорожно-транспортного происшествия, обучите детей правилам дорожного движения, научите их быть предельно внимательными на дороге и в общественном транспорте;
- проявляйте осторожность и соблюдайте все требования безопасности, находясь с детьми на игровой или спортивной площадке;

Помните, что от природы дети беспечны и доверчивы. Внимание у детей бывает рассеянным. Поэтому, чем чаще вы напоминаете ребёнку несложные правила поведения, тем больше вероятность, что он их запомнит, и будет применять. Вы должны регулярно их напоминать.

1. Необходимо учить детей не только соблюдать Правила движения, но и с самого раннего возраста учить их наблюдать и ориентироваться. Нужно учитывать, что основной способ формирования навыков поведения — наблюдение, подражание взрослым, прежде всего родителям.

Многие родители, не понимая этого, личным примером обучают детей неправильному поведению на дороге.

2. Находясь с ребёнком на проезжей части, не спешите, переходите дорогу размеренным шагом. Иначе вы научите спешить там, где надо наблюдать и соблюдать правила безопасности.

3. Не посылайте ребенка переходить или перебегать дорогу впереди вас — этим вы обучаете его переходить через дорогу, не глядя по сторонам. Маленького ребенка надо крепко держать за руку, быть готовым удержать при попытке вырваться — это типичная причина несчастных случаев.

4. Учите ребенка смотреть. У ребенка должен быть выработан твердый навык: прежде, чем сделать первый шаг с тротуара, он поворачивает голову и осматривает дорогу во всех направлениях. Это должно быть доведено до автоматизма.

5. Учите ребенка замечать машину. Иногда ребенок не замечает машину или мотоцикл, находящиеся вдалеке. Научите его всматриваться вдаль.

6. Учите ребенка оценивать скорость и направление будущего движения машины. Научите ребенка определять, какая машина едет прямо, а какая готовится к повороту.

7. Твердо усвойте сами и научите ребенка, что входить в любой вид транспорта и выходить из него можно только тогда, когда он стоит. Объясните ребенку, почему нельзя прыгать на ходу.

За последние годы в России увеличилось количество несчастных случаев с участием детей, которых нерадивые родители оставляли одних или с незнакомыми людьми.

Правила безопасности

Чтобы уберечь своего ребенка от беды, следует, прежде всего, научить его распознавать опасность. Чтобы завоевать детское внимание, преступники представляются людьми творческих, увлекательных профессий: режиссер, фокусник, спортсмен. Набор предлогов для обращения довольно стандартен. Их цель — заинтриговать ребенка. Мальчику расскажут, что неподалеку лежит ничей самокат или робот. Девочке предложат посмотреть какое-нибудь животное, постараются надавить на жалость, сказав, что за углом лежит щенок с перебитой лапкой.

Ребенка нужно научить следующим правилам безопасности при общении с посторонними:

- Всегда играй в компании друзей.
- Никогда не принимай подарки (сладости) от незнакомцев без разрешения родителей.
- Никогда не соглашайся куда-либо идти в сопровождении незнакомых людей, не садись в автомобиль с незнакомым человеком. Кричи изо всех сил, если кто-то просит тебя об этом, немедленно расскажи родителям.
- Никогда не позволяй кому-то прикасаться к тебе. Сразу расскажи об этом родителям.

Для детей школьного возраста:

- Не обсуждай своих проблем с незнакомыми и малознакомыми людьми.
- Если кто-то пытается ворваться в квартиру, звони в полицию, а затем открой окно и зови на помощь.
- Если люди в автомобиле спрашивают тебя, как куда-нибудь доехать, не подходи близко и не соглашайся сопровождать их.

Родителям можно посоветовать следующее:

- Убедитесь, что ваши дети знают телефон полиции, скорой помощи, пожарной службы, адрес. Отрепетируйте, как нужно разговаривать с дежурным, чтобы в нужный момент ребенок не растерялся.

- Научите правилам безопасности дома и на улице.
- Всегда знайте, где ваши дети, и они пусть всегда знают, где вы.
- Никогда не пишите имя вашего ребенка на одежде, портфеле, велосипеде.
- Научите ребенка в случае, если он потерялся, ждать вас в том месте, где вы расстались, и никуда не уходить ни с кем, ни под каким предлогом.
- Всегда записывайте адреса и телефоны всех друзей вашего ребенка, а также телефоны (рабочие и мобильные) их родителей.
- В случае возникновения неприязни между вашим ребенком и еще кем-либо обязательно выясните ее причины, постарайтесь уладить конфликт или избавьте ребенка от любого возможного контакта с источником неприязни.
- Никогда не пренебрегайте детскими опасениями, даже если вам кажется, что они мнимые. Убедите ребенка, что вы всегда придете на помощь, что бы ни произошло.

Памятка по безопасности детей (для родителей)

1. Говорите о безопасности в доверительной манере. Не пугайте ребенка, когда говорите о правилах безопасного поведения.
2. Развивайте у ребенка привычку говорить открыто о том, что его беспокоит или пугает. Не шутите над страхами ребенка.
3. Приучите ребенка к тому, что его тело является его собственностью, и никто не имеет право трогать его. Если какие-то прикосновения вызывают у него дискомфорт, ребенок должен об этом Вам рассказать.
4. Объясните ребенку кто такой «опасный незнакомец». Это человек, который может выглядеть как любой другой человек, но пытается обмануть ребенка или заставить его сделать плохие вещи. «опасный незнакомец» может предложить ребенку пойти с ним (посмотреть щенка, попугая и т.д.), обещать конфеты или деньги, попросить проводить куда-то. О таких случаях ребенок должен сразу рассказать родителям. А родители должны сообщить в правоохранительные органы!
5. Если посторонний человек просит у ребенка помощи, ребенок должен позвать на помощь знакомых взрослых.
6. Если ребенок чувствует угрозу, исходящую от постороннего человека, он должен незамедлительно убежать или громко крикнуть «НЕТ». Если ребенка насильно ведут куда-то за руку, он должен кричать: «ЭТО НЕ МОЙ ПАПА/НЕ МОЯ МАМА».
7. Придумайте секретное слово опасности. Если ребенок произносит его Вам в телефонном разговоре – значит, у него неприятности, и он нуждается в помощи.
8. Никогда не маркируйте одежду и вещи метками с именем ребенка. Злоумышленник может воспользоваться информацией.
9. Научите ребенка тому, что в случае потери в людном месте он всегда может обратиться за помощью к полицейским, врачам скорой помощи и другим людям в форме. Ребенок не должен стесняться или бояться просить помощи.
10. Выучите с ребенком наизусть Ваш адрес.

11. Если Ваш ребенок уходит из дома один, обязательно научите его говорить о том, куда он идет и сообщать о том, что он пришел туда, куда отправился.

12. В случае если к Вам в гости пришли друзья ребенка, сообщите их родителям о том, что дети находятся у Вас до вечера, договоритесь с родителями о том, заберут ли они ребенка сами или Вы его проводите до дома.

13. В случае если на улице Вы увидите одинокого ребенка, обязательно предложите ему помощь. Спросите, не потерялся ли он.

14. Все это лучше делать спокойно, тогда ребенок быстрее усвоит информацию и объяснит, в чем Памятка для родителей если пропал ребенок

Оградите своих детей от злоумышленников.

Дети — самая уязвимая группа населения. Они становятся объектом различных преступлений в силу своей беспомощности, доверчивости, физической слабости, да и просто незнания жизни. В последнее время в СМИ проходит много информации о преступлениях связанных с насилием детей. Предупреждать детей об опасности — обязанность родителей. Помогите своим маленьким детям запомнить своё имя и фамилию, название улицы, где они живут, номер школы, в которой учатся. Объясните ребенку: если он потерялся, то не должен пугаться и плакать. Прежде всего — нужно осмотреться вокруг и обратиться за помощью к людям. В магазине — лучше обратиться к кассиру или продавцу, в метро — к контролеру или милиционеру. Постоянно объясняйте своим детям, что нельзя пускать в дом незнакомых людей, кем бы они ни представились. Дети должны запомнить, что никто и никогда не может прийти в дом от вашего имени с просьбой отдать какую-то вещь или деньги, попроситься на ночлег и т.п.

Внушайте своим детям четыре «не»:

- не ходи никуда с незнакомыми людьми, как бы они не уговаривали и что бы интересное и вкусное не предлагали;
- не садись в машину с незнакомыми;
- не играй на улице с наступлением темноты, не заигрывайся во дворе при возвращении из школы;
- не открывай дверь незнакомым людям.

Напоминайте подросткам, особенно девушкам, о необходимости соблюдать следующие правила:

- уходя из дома, всегда сообщать куда идут и как с ними можно связаться в случае необходимости;
- сообщать по телефону, когда они возвращаются домой;
- не входить в кабину лифта с незнакомыми мужчинами;
- избегать случайных знакомств, приглашения в незнакомые компании.

Уважаемые родители!

Помните, что сексуальное воспитание и развитие юношей и девушек в первую очередь зависит от вас. Расскажите своему ребенку, учитывая его возраст и уровень развития, о сексуальности. Ребёнок обратится к вам в случае сексуального приставания лишь в том случае, если он доверяет вам. Информаци-

руйте его о возможных видах сексуальных посягательств. При этом помните, что ребёнку всегда нужна ваша поддержка.

Следите за тем, с кем общается ваш ребенок и где он бывает, нет ли около него подозрительных взрослых людей или чересчур сексуально развитых сверстников. Если вы чувствуете дурное влияние, постарайтесь изолировать ребенка от этого. Смотрите, чтобы ваш ребенок не пользовался сомнительной литературой и видео продукцией. Не запугивайте ребенка. Вы можете посеять в его душе страх, который, развившись с возрастом, атрофирует его волевые качества. Поддерживайте с детьми доверительно-дружеские отношения. В этом случае ваше воздействие будет особенно эффективным.

Для обеспечения личной безопасности ваших детей можно приобрести средства индивидуальной защиты и активной обороны. Обязательно научитесь обращаться с ними, чтобы не причинить вред себе.

РАЗДЕЛ 5. ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЗДАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тема 1. Отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья в обществе

Понятие «инвалид» во все времена означало «непригодный к деятельности», а для государства, которое было вынуждено затрачивать на них определенные средства, они становились иждивенцами. Своеобразные трудности в общении и во взаимодействии с ними возникали и у окружающих людей. История свидетельствует о том, что взгляд на детей, имеющих жизненные ограничения, менялся по мере развития научных знаний и общества в целом. В этой связи условие выделяют три этапа: мистический, наивно-биологический и научный, сопоставление которых позволяет глубже понять тенденцию развития отношений общества к людям с ограниченными возможностями.

Первый этап включает в себя период от древнейших времен вплоть до XVIII века. Сведения об этом периоде мы находим в легендах, мифах, пословицах, сказках, других устных и письменных источниках. Люди в том или ином дефекте видели, прежде всего, огромное несчастье человека, к которому относились с суеверным страхом и состраданием. Наряду с подобным отношением к аномальным людям бытовало убеждение в том, что люди с дефектами, например, слепые, обладают мистическими силами, им якобы доступно особое духовное знание и видение.

Второй этап начинается с эпохи просвещения (XVIII в.). В этот период средневековые мистические представления и предубеждения уходят в прошлое, уступая место бурно развивающейся науке, накоплению знаний в различных областях, полученных на основе опыта, эксперимента. В теоретическом плане новый взгляд реализовался в учении о викариате органов чувств. Согласно этому воззрению, выпадение одной из функций восприятия, недостаток одного органа компенсируется повышением функционирования и развития других. Од-

нако исследования в этой области обнаружили несостоятельность этой теории. В то же время во взглядах на ребенка, имеющего жизненные ограничения, был сделан значительный шаг вперед. Эмпирический подход к изучению физических недостатков людей привел к серьезным открытиям. Практическим следствием этих воззрений явилось появление для слепых специальной азбуки (азбука Брайля), что позволило открыть незрячим доступ к культуре и социальной жизни.

Начало третьему, научному этапу в понимании психологии аномального человека положили работы австрийского психолога А. Адлера и его школы. Ими было обосновано значение и психологическая роль органического дефекта в процессе развития и формирования личности. Согласно его взглядам, если какой-либо орган из-за морфологической или функциональной неполноценности не справляется со своей работой, то центральная нервная система и психический аппарат принимает на себя задачу компенсировать затрудненное функционирование органа. Над неполноценным органом или функцией создается психическая надстройка, стремящаяся обеспечить жизнедеятельность организма в этом или угрожающем звене. При соприкосновении с внешней средой возникает конфликт, вызванный несоответствием недостаточного органа или функции с их задачами, что ведет к повышенной заболеваемости и смертности. Этот конфликт создает и дополнительные стимулы сверхкомпенсации. Дефект становится, таким образом, исходной точкой и главной движущей силой психического развития личности. Если борьба кончается для организма победой, то он не только справляется с созданным дефектом затруднениями, но поднимается сам в своем развитии на высшую ступень, создавая из недостаточности — одаренность, из дефекта — способности, из слабости — силу, из малоценности — сверхценность.

Значительный вклад в понимание особенностей развития аномальных детей внесли В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Б.Н. Зейгарник и многие другие. В настоящее время определились основные направления изучения детей, имеющих тот или иной дефект. Повсеместно созданы и функционируют специальные школы и реабилитационные центры для умственно отсталых детей, детей с потерей зрения, слуха, речи, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Однако в целом отношение общества к детям, имеющим отклонения в развитии, нельзя считать оптимальным. На степень отторжения аномальных детей влияют в основном два фактора: демографический и сам дефект. Так, например, по данным ряда исследований жители городов настроены по отношению к аномальным детям и подросткам более негативно, чем жители небольших деревень. Деревенские жители чаще проявляют к ним бескорыстность и альтруизм.

Что же касается конкретных дефектов, то, по данным Л. Пожар, наименее приемлемыми в обществе считается умственная отсталость, далее в имеющейся литературе указывается слепота, на третьем месте — глухота, на четвертом — нарушения опорно-двигательного аппарата, на пятом — речевые нарушения.

Результаты исследования подтвердили эти данные. Так, 68 процентов школьников заявили о невозможности дружить с умственно отсталым сверстником. В то же время со слепым могли бы подружиться 73 процента опрошенных, с калекой — 72 процента, с плохо владеющим речью — 78 процентов, с глухим — 70 процентов. Причем, мнения девочек и мальчиков несколько отличаются. Девочки 7, 9 классов и все учащиеся 11 классов в своем нежелании общаться с аномальными сверстниками на первое место поставили дефект умственной отсталости. Затем идут дефекты слуха, нарушения речи, зрения и опорно-двигательного аппарата. А вот мальчики 7 и 9 классов на первое место соответственно ставят нарушение слуха. Все остальные дефекты для них примерно одинаковы.

Из полученных данных можно сделать вывод о том, что для подростков и старших школьников на первое место в отрицательной оценке выступают те качества дефективного сверстника, которые больше всего мешают общению и установлению тех или иных межличностных взаимодействий.

Негативное отношение общества к детям и подросткам с физическими дефектами, а также повышенные дозы жалости и внимания создают для них не только жизненные неудобства, но и отрицательно сказываются на формировании личности. Их развитие неразрывно связано с потребностью самоутверждения в соответствующей социальной среде. К сожалению, нормальные дети зачастую отвергают ребенка с дефектом и эта важнейшая социальная потребность, таким образом, не реализуется.

Состояние неудовлетворенного самоутверждения ведет, как правило, к деформации личности, к возникновению у нее моральной неустойчивости и опустошенности. Если же эта потребность удовлетворена, то открывается путь к реализации возможностей личности в различных решающих сферах жизнедеятельности и труда.

Критической точкой в жизни аномального ребенка, независимо от того, каким дефектом он страдает, является период, когда он начинает осознавать, что его внешние данные отличаются от других людей и пытается в этой связи предвосхитить последствия для него этих различий. В случае, если окружающие ребенка люди никаким образом не акцентируют внимание на дефекте и неудобствах, которые он несет ребенку, моральная-психическая напряженность постепенно спадает. Если же ребенок становится объектом насмешек и издевательства со стороны сверстников и окружающих, возникает тяжелейший внутренний конфликт, последствия которого бывают трудно предсказуемыми.

Таким образом, социальный статус людей с ограниченными возможностями все еще очень низкий. Действительное включение их в социальную жизнь потребует еще немало времени, финансовых ресурсов, дополнительных усилий. Одним из таких направлений является социальная реабилитация как процесс возвращения и приобщения людей к социальной жизни.

Не менее важной является проблема, связанная с изменением общественного мнения по отношению к лицам, имеющим инвалидность. Печать, радио, телевидение, прочие средства массовой информации должны объединить свои

усилия для воспитания у населения уважительного отношения ко всем людям, оказавшимся из-за физического или психического дефекта в затруднительном положении. Чувство неполноценности, возникающее у них в связи с непониманием их проблем, мешает им жить, пользоваться возможностями человеческой жизни, а у детей формируются качества, не позволяющие им эффективно взаимодействовать с социальной средой.

Тема 2. Формирование готовности студентов и педагогов к созданию психологически безопасной инклюзивной образовательной среды

Необходимым условием сохранения психологического, физического и социального здоровья, эффективного полноценного психического и личностного развития человека, его психосоциального благополучия является психологическая безопасность среды. Современное общество демонстрирует большое количество примеров негативного влияния внешних условий на формирование личности ребенка. Ощущение опасности актуализирует защитные механизмы личности - повышает ранимость, тревожность, эмоциональную напряженность, вызывает фрустрацию. В такой ситуации резко снижается эффективность социализации ребенка, значимость познания, важность взаимодействия и общения с взрослыми и сверстниками.

Создание психологически безопасной и комфортной среды в образовательной организации, дошкольной и школьной, является одной из актуальных проблем современной системы образования. Об этом свидетельствуют исследования современных российских (И. А. Баевой, С. В. Кривцовой, О. И. Леоновой, Е. Б. Лактионовой и др.) и зарубежных (Д. Олвеуса, Э. Руланна, А. Гугенбюля и др.) ученых. Проблема создания психологически безопасной и комфортной образовательной среды нашла отражение в федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования, начального общего и основного общего образования.

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования определяют психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы, включающие защиту детей от всех форм психического и физического насилия, обеспечение эмоционального благополучия через непосредственное общение с каждым ребенком, уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям. Интегративным результатом реализации основной образовательной программы начального общего образования, в том числе адаптированной, должно стать создание комфортной для обучающихся и педагогических работников развивающей образовательной среды, которая гарантирует сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся.

Важным условием, делающим образовательную среду комфортной и придающим ей развивающий характер, является ее психологическая безопасность. На уровне образовательной организации создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды проявляется в реализации системы мер,

направленных на предотвращение угроз для полноценного развития личности ребенка. Основная угроза при взаимодействии всех участников образовательного процесса - получение психологической травмы, в результате которой наносится ущерб личностному развитию и психическому здоровью. Главный источник психотравмы - буллинг, психологическое насилие в процессе взаимодействия со стороны как сверстников, так и взрослых.

Изучением проблемы буллинга занимались как зарубежные (Д. Олвеус, Э. Руланн, А. Гугенбюль, А. Хорн, Б. Глейзер, Т. Сейджер, Б. Лоузи, Д. А. Лэйн и др.), так и российские (М. М. Кравцова, С. В. Кривцова, А. А. Бочавер, И. А. Алексеева, К. Д. Хломов и др.) исследователи. Данная проблема широко обсуждается на страницах периодических изданий, интернет-сайтах (примером может служить сайт против насилия «Ветка ивы») и форумах, поднимается в художественных книгах и фильмах (например, в автобиографической повести Л. Кассиля «Кондуит и Швамбрания», написанной в 1928-1931 гг., в фильме режиссера Р. Быкова «Чучело» 1983 г., в фильме эстонского режиссера И. Раага «Класс» 2007 г.).

Буллинг - это повторяющаяся агрессия (совершаемая неоднократно и на протяжении длительного времени) по отношению к определенному человеку, не имеющему возможности защитить себя в актуальной ситуации, со стороны другого человека или группы людей, обладающих большей властью (силой). Существенными признаками буллинга являются негативные действия со стороны одного или нескольких лиц по отношению к жертве, систематичность в проявлении такого поведения, значительный перевес в соотношении сил. С. В. Кривцова в качестве характерного признака выделяет также слишком чувствительную реакцию жертвы. Буллинг проявляется в разных формах: обзывание, распространение обидных слухов, дразнение, запугивание, обидные действия (например, плевок в сторону жертвы) и жесты, изоляция, вымогательство, повреждение личных вещей, кибербуллинг.

В соответствии с результатами международного исследования, по частоте встречаемости формы буллинга распределяются следующим образом:

- 1) словесная травля - оскорбления, злые шутки, словесные провокации, обзывания, непристойные шутки и т. д.;
- 2) бойкот;
- 3) физическая расправа;
- 4) распространение слухов и сплетен;
- 5) воровство, отъем личных вещей и пр.

Цикл буллинга в группе включает в себя целенаправленную агрессию со стороны ребенка-агрессора; реакцию ребенка-жертвы, которую и тот и другой воспринимают как подчинение (покорность); реакцию свидетелей буллинга, непроизвольно подкрепляющую данный паттерн взаимодействия жертвы и преследователя (в том числе признанием лидерской роли агрессора, повышением его социального статуса и т. д.). Таким образом, участниками буллинга являются и жертва, и агрессор-преследователь (агрессоры-преследователи), и наблюдатели. Около 3% детей совмещают роли преследователя и жертвы: они

агрессивно провоцируют других детей на причинение себе вреда либо в одних отношениях в классе демонстрируют паттерны поведения агрессора, а в других оказываются жертвой - это так называемые «преследователи-жертвы», или «провоцирующие жертвы».

Школьное насилие встречается во всех странах, но различается степень его распространенности. Исследования распространенности школьного насилия проводились разными учеными в разных странах и в разные годы, поэтому информация, представленная в разных источниках, не совпадает. По данным Б. Лоуси, распространенность школьного насилия в средних и старших классах стран Европы выглядит следующим образом: 49% школьников ни разу не подвергались насилию со стороны сверстников, 29% указало на то, что испытывали на себе жестокость и агрессию 1-2 раза за прошедший месяц, 8% - 2-3 раза за прошедший месяц, 5% - примерно раз в неделю и 9% отметили, что страдают от жестокого обращения несколько раз в неделю [6]. По результатам международного социологического исследования, проведенного в 2009-2010 гг., почти 18% российских подростков отметили, что подвергались насилию не менее 2 раз в месяц в течение 2 последних месяцев, и почти 18% ответили, что сами обижали других подростков не менее 2 раз в месяц в течение 2 последних месяцев [14].

Кросс-культурное исследование травли подростков в Европе свидетельствует о значительном разбросе: от 9% мальчиков в Швеции до 45% в Литве и от 5% девочек в Швеции до 36% в Литве переживали два или более эпизодов буллинга за прошедший месяц (Craig et al., 2009; Zaborskis et al., 2005) [2]. По данным 2007 г., в США 32% учеников переживали опыт школьной травли - насмешки, распространение слухов, битье, плевки, угрозы, отказ в общении, принуждение делать то, что они не хотели, или порчу их имущества (Roberts et al., 2010) [2].

Насилие встречается не только в школах, но и в детских садах. Однако формы проявления насилия и агрессии в детских садах существенно отличаются от форм проявления школьного насилия. Агрессивные импульсы детей выражаются по-разному в разные возрастные периоды: если в дошкольном возрасте, как правило, нарушителями спокойствия являются 1-2 ребенка из группы, то в подростковом возрасте насилие наблюдается чаще.

Характерной особенностью проявления жестокости и насилия в детском саду является его непосредственность. Насилие в дошкольном возрасте не имеет предварительной стадии, обдумывания, предвкушения, периода накопления напряжения, требующего выхода и находящего его. Одно состояние ребенка мгновенно меняется на противоположное, мирная игра прерывается вспышкой ярости. Многие дошкольники не осознают до конца своих действий, не задумываются об их последствиях. Нередко агрессивное поведение детей дошкольного возраста расходится с их словами. На словах ребенок против насилия и жестокости, но это не мешает ему применять насилие против других детей.

По мнению А. Гюггенбюля, воспитательница детского сада, в отличие от школьного учителя, не остается в стороне от происходящего, дети вовлекают ее

в гущу событий, она в курсе всех взаимных претензий детей. Однако, по нашим наблюдениям, родители, чьих детей обидели в детском саду, на вопрос своему ребенку, сказал ли он об этом воспитателю, стали чаще слышать отрицательный ответ, обоснование которого может быть разным, например: «воспитательница была занята другими детьми».

Родители часто видят причины насилия, совершаемого их ребенком, в дурном влиянии, оказываемом на него со стороны, -нездоровом психологическом климате в детском саду, «плохом мальчике/девочке» из группы, «плохом» воспитателе или плохом руководстве детским садом.

В отличие от учителей, работающих с подростками, воспитатели дошкольных организаций обладают монополией на власть. Воспитатели занимают особое положение благодаря своему физическому превосходству. Даже если они не пользуются своим преимуществом, дети об этом помнят всегда. Любое нарушение норм и правил поведения в детском саду чревато, с точки зрения ребенка-дошкольника, угрозой применения воспитателем силового преимущества. Воспитатели это чувствуют. В силу подавляющего физического преимущества вероятность подобных действий со стороны воспитателя дошкольной организации значительно выше, чем со стороны педагога в основной и средней школе, где садистские наклонности быстро пресекаются бурной реакцией подростков.

На атмосферу в группе детского сада оказывает существенное влияние личность воспитателя. Дети живо чувствуют настроение воспитателя, чутко реагируют на смену его эмоций и подстраиваются под нее. Атмосфера в группе является зеркальным отражением душевного состояния воспитателя. Поэтому особое внимание в системе повышения квалификации воспитателей детских садов, самообразования педагогов дошкольных организаций должно уделяться повышению их психологической компетентности, в том числе обучению приемам психической саморегуляции, психопрофилактике стресса, раскрытию внутренних ресурсов.

По данным Федеральной службы государственной статистики, в Российской Федерации на 1 января 2015 г. насчитывается 590 тыс. детей-инвалидов, из них в возрасте до 7 лет - 212 тыс., а в возрасте от 8 до 18 лет - 378 тыс. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации.

Одним из принципов государственной политики Российской Федерации в сфере образования является обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования.

Важными аспектами деятельности по обучению, воспитанию и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов являются формирование в обществе толерантного отношения к детям с недостатками в физическом и психическом развитии, популяризация идеи обеспечения права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования, развитие инклюзивного (интегрированного) образования. Дошкольный

возраст считается наиболее благоприятным для инклюзии (интеграции) детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в коллектив их сверстников с нормальным развитием.

Актуальность проблемы создания психологически безопасной и комфортной образовательной среды повышается в связи с введением инклюзивного образования.

По результатам исследований, дети с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды более подвержены риску совершения над ними насилия, чем их здоровые сверстники. Жертвой насилия может стать любой ребенок, но обычно для этого выбирают того, кто слабее или как-то отличается от других. Наиболее часто жертвами школьного насилия становятся дети, имеющие физические или психические отклонения или заболевания.

Часто вызывает сложность установление факта совершения насилия по отношению к ребенку-инвалиду. Трудность выявления фактов насилия связана с тем, что они могут быть замаскированы или спутаны с ограничениями. Так, например, взрослые - родители здоровых детей, педагоги, соседи и другие очевидцы, а также дети, окружающие ребенка-инвалида, могут сказать, что повреждения нанес себе сам ребенок, что такое поведение симптоматично при этом ограничении (заболевании), что утверждения ребенка-инвалида не соответствуют истине, поскольку он сам не знает, о чем говорит, что таким образом с ним приходится поступать для его же пользы. И только сформированная компетентность педагогических работников в вопросах выявления насилия, его профилактики и предотвращения поможет своевременно выявить факт совершения насилия, предпринять необходимые меры и оказать помощь.

Однако было бы несправедливым утверждать, что насилие над детьми только российская проблема. К сожалению, во всем мире отмечается тенденция роста насильственных действий в отношении детей, особенно детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

Более одного миллиарда жителей планеты, или 15% населения Земли, являются людьми с ограниченными умственными или физическими возможностями.

В 2012 г. эксперты Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) опубликовали обзор, включающий результаты 17 исследований, проведенных в странах с высоким уровнем дохода - Соединенных Штатах Америки, Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии, Испании, Франции, Финляндии, Швеции и Израиле. В обследовании приняло участие 18 374 ребенка-инвалида. Полученные ВОЗ результаты свидетельствуют о том, что уровень насилия по отношению к детям-инвалидам в 3,7 раза превышает аналогичный показатель среди здоровых детей. Дети с умственными расстройствами или психическим заболеванием подвергаются сексуальному насилию в 4,6 раза чаще, чем их сверстники, не имеющие инвалидности. «Результаты этого обзора показали, что дети-инвалиды непропорционально уязвимы перед насилием, а их потребности игнорируются», - подвел итог директор Департамента ВОЗ по предупреждению насилия и травматизма и инвалидности Этьенн Круг.

Исследования, проведенные И. А. Баевой, показали, что психологическое благополучие детей тесно связано с уровнем психологической безопасности образовательной среды для педагогов, и в среде с высокими показателями психологической безопасности формируются такие составляющие благополучия, как эмоциональный комфорт, уверенность в себе и своих возможностях, высокий уровень познавательной активности.

В связи с вышеизложенным необходимость формирования у педагогических работников профессиональной компетентности в вопросах создания психологически безопасной и комфортной образовательной среды, особенно в условиях инклюзивного образования, не вызывает сомнения.

Были разработаны и приняты важные документы: «Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, а также «Профессиональный стандарт педагога-психолога (психолога в сфере образования)», утвержденный приказом Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н. Оба профессиональных стандарта будут применяться работодателями с 1 января 2017 г.

В соответствии с «Профессиональным стандартом педагога», учителя и воспитатели должны проектировать психологически безопасную образовательную среду, оценивать ее параметры, а также регулировать поведение обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды, уметь общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их, анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу, владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья.

В соответствии с профессиональным стандартом, педагог-психолог выявляет условия, неблагоприятно влияющие на развитие личности обучающихся; разрабатывает психологические рекомендации по проектированию образовательной среды, комфортной и безопасной для личностного развития обучающегося на каждом возрастном этапе, для своевременного предупреждения нарушений в развитии и становлении личности, ее аффективной, интеллектуальной и волевой сфер.

Забота о психологической безопасности и комфорте образовательной среды, профилактике буллинга становится обязательным целевым ориентиром в работе каждой образовательной организации и каждого педагогического работника.

В каждой образовательной организации необходима систематическая работа по просвещению детей, их родителей и работников организации (всех работников, а не только педагогов) по вопросам, связанным с насилием, способами его выявления, реагирования на случаи выявленного насилия, профилактике

насилия и проектированию психологически безопасной и комфортной образовательной среды в организации.

Таким образом, вышеизложенное подтверждает актуальность вопросов профилактики насилия в каждой образовательной организации - дошкольной и школьной, проектирования и оценки психологически безопасной и комфортной образовательной среды, особенно в условиях инклюзивного образования, а также свидетельствует о необходимости формирования у студентов психолого-педагогических направлений готовности к созданию психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Программы подготовки будущих учителей, социальных педагогов и педагогов-психологов, а также программы повышения их квалификации обязательно должны включать вопросы обучения способам профилактики буллинга, оценке и проектированию психологически безопасной и комфортной образовательной среды, от которой зависит полноценное психическое и личностное развитие каждого обучающегося.

Тема 3. Включение особого ребенка в образовательную среду ДОО

В связи с введением нового федерального государственного стандарта от 14 ноября 2013 г., который вступил в силу с 1 января 2014 г., на сегодняшний день обучение и воспитание детей с ОВЗ имеет некоторые особенности, а именно - включение детей с ОВЗ в общеобразовательный процесс. При этом особую роль играет комплексный подход к обучению и воспитанию детей с ОВЗ (в данной статье остановимся на дошкольном уровне образования).

Соединение общеобразовательной и коррекционной работы с дошкольниками с ОВЗ требует объединения усилий воспитателей групп, родителей, медицинских работников, педагогов по музыкальному и физическому развитию, а также учителей-дефектологов (логопедов) и педагогов-психологов. В данных условиях возникает необходимость организации такого вида деятельности, как сопровождение ребенка с особыми образовательными потребностями рис. №1.



В рамках сопровождения ребенка с ОВЗ, работа учителя-дефектолога и педагога-психолога с детьми с ОВЗ включает следующие направления:

- диагностическая работа;
- коррекционно-развивающая работа;
- консультативная работа;
- профилактическая работа;
- просветительская работа.

Остановимся подробнее на особенностях специфической и совместной работы специалистов по каждому из направлений.

Особенности диагностической работы.

Диагностика проводится четырех видов:

- первичная диагностика проводится на начальном этапе работы с каждым ребенком,
- динамическое изучение проходит с сентября по май с целью выбора оптимального образовательного маршрута, нахождение оптимальных методов, приемов, форм и средств обучения для каждого ребенка.
- текущая диагностика проводится по мере необходимости, по запросам.
- итоговая диагностика проводится в конце учебного года для определения эффективности коррекционного воздействия.

Диагностическая работа педагога-психолога (диагностика развития и анализ результатов коррекционно-развивающей работы, проведение диагностических заданий в течение года, направленных на выявление эмоционального состояния, самооценки ребенка, его восприятие семьи, реакции на поощрения и порицания, умение поддерживать диалог, сформированность пространственных

представлений, отношение ребенка к занятиям выявить потенциальные возможности ребенка) включает в себя:

- уточнение, подтверждение, либо изменение оценки уровня и особенностей развития ребенка, его поведения, адекватности в различных ситуациях;
- оценку развития коммуникативной, регуляторной, когнитивной и эмоциональной сфер в соответствии с возрастом ребенка;
- оценку ресурсных возможностей воспитанника, в том числе особенностей его работоспособности и темпа деятельности, обучаемости, игровой деятельности;
- оценку возможностей социализации в группе сверстников;
- наблюдение за динамикой развития ребенка.

Диагностическая работа учителя-дефектолога проходит с целью изучения актуального развития ребенка и зоны его ближайшего развития, а также для выявления компенсаторных возможностей ребенка. По итогам первичной диагностики учитель-дефектолог определяет группы детей для совместных занятий, составляет индивидуальные маршруты развития воспитанников (совместно с педагогом-психологом), составляет расписание и план коррекционных занятий, подбирает программы и методики, которые будет использовать в дальнейшей работе с каждым воспитанником.

Учитель-дефектолог может использовать данные психологического изучения ребенка для определения трудностей воспитанника и соответствия уровня его актуального развития возрастной норме. Педагог-психолог, в свою очередь, может использовать данные дефектологического изучения ребенка для выявления особенностей его психического развития и особенностей усвоения им социокультурного опыта, а также для определения наиболее продуктивного типа обучения и воспитания ребенка (вид интеграции (инклюзии)).

Особенности коррекционно-развивающей работы.

Данный вид работы заключается в проведении индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий. Очень важно, чтобы занятия учителя-дефектолога и педагога-психолога с ребенком дополняли друг друга, это будет обеспечивать более эффективную коррекционную работу.

Цель работы учителя-дефектолога - обеспечение своевременной специализированной помощи детям с ОВЗ при освоении ими программного минимума содержания образования, а также профилактика вторичных проявлений, связанных с основным нарушением.

Коррекционно-развивающая работа учителя-дефектолога заключается в проведении индивидуальных и подгрупповых коррекционно-развивающих занятий, направленных на познавательное развитие детей и коррекцию специфических особенностей (трудностей), присущих ребенку с конкретным нарушением, а также на его успешную адаптацию и социализацию.

Работа психолога направлена на оптимизацию развивающей среды для наилучшего психического и физического развития детей с ОВЗ, развитие и поддержку способностей ребенка с ОВЗ в соответствии с его возможностями, интересами, его личности, оказание психологической помощи в ситуации за-

трудностей, связанных с образовательным процессом, подготовка к школьному обучению.

Развивающие занятия педагога-психолога имеют следующую структуру:

- разминка, вводная часть,
- овладение новым материалом,
- игровой этап, физкультминутка,
- завершающий этап (подведение итогов занятия, релаксация).

При этом коррекционная работа должна осуществляться на программном материале различных областей развития и в предметной продуктивной деятельности. Взаимодействие учителя-дефектолога и педагога-психолога при этом направлено на разработку комплексных коррекционно-развивающих программ, индивидуальных программ развития и их эффективности.

Особенности консультативной и просветительской работы.

Очень важная часть работы специалистов – консультации родителей, ведь многие родители не могут смириться с особенностями развития их ребенка, увидеть перспективы развития, установить доверительные отношения, адекватно эмоционально реагировать на поведение ребенка в различных ситуациях. Консультации для родителей могут проходить как в групповой, так и в индивидуальной форме.

Также крайне важна просветительская и профилактическая работа с воспитателями и другими педагогами, работающими с детьми с ОВЗ.

Просветительская и консультативная работа учителя-дефектолога и педагога-психолога с родителями и педагогами включает:

- ознакомление воспитателей со списками детей, зачисленных на дефектологический пункт и графиком проведения занятий,
- привлечение воспитателей к работе закрепления полученных навыков детей,
- проведение консультаций для воспитателей всех возрастных групп,
- проведение родительских собраний во всех возрастных группах и индивидуальных консультаций для родителей детей,
- проведение открытых занятий для родителей детей и педагогов.

Педагог-психолог в рамках просветительской и консультативной работы совместно с другими специалистами разрабатывает психологические рекомендации по формированию и реализации индивидуальных учебных планов для детей с ОВЗ, по проектированию образовательной среды.

Специалисты должны объяснить родителям и педагогам, что очень важно оценить и создать комфортную, удобную и безопасную среду для детей с ограниченными возможностями здоровья, создать условия для самостоятельной исследовательской деятельности ими окружающей среды и для планомерного развития детей с учетом особенностей зоны их ближайшего развития.

Крайне важно привлечь педагогов и родителей к работе над успешной адаптацией и социализацией детей, учить нормально развивающих сверстников толерантно относиться к ним.

Важно сформировать психологическую культуру у родителей, педагогов и сверстников ребят с ОВЗ, а также приложить совместные усилия для создания благоприятного психологического климата в детском саду.

В консультативной работе результатами взаимодействия учителя-дефектолога и педагога-психолога могут быть комплексные рекомендации для родителей с учетом выявленных особенностей ребенка, такие как условия и методы семейного воспитания, рекомендации по выбору условий обучения, рекомендации по социализации ребенка и другие.

В процессе профилактической и просветительской работы учитель-дефектолог и педагог-психолог совместно или по отдельности могут проводить семинары, лекции, практикумы, открытые занятия для всех субъектов образовательного процесса, также проводить обучающее консультирование об особенностях детей с ОВЗ и их образовательных потребностях, о методах и приемах работы с ними и успешной социализации.

Учитель-дефектолог и педагог-психолог также помогают воспитателю адаптировать материал, который используется в группе, со всеми детьми с учетом возможностей особого ребенка, а также определить степень интенсивности образовательных нагрузок для него.

В работе с особым ребенком чрезвычайно важно, чтобы все специалисты, педагоги и родители использовали общие правила поведения, способы реагирования на негативные проявления воспитанника с ОВЗ. Деятельность каждого специалиста должна быть интегрирована в единую картину индивидуального образовательного маршрута.

Взаимодействие учителя-дефектолога и педагога-психолога в процессе работы с детьми с ОВЗ обеспечивает не только благоприятные условия для обучения и воспитания этих детей и их нормально развивающихся сверстников в условиях инклюзии, но также помогает организовать работу других педагогов с воспитанниками и, конечно, дает возможность родителям понять своих детей и научиться помогать им гармонично развиваться.

Тема 4. Включение особого ребенка в образовательную среду МОУ СОШ

Проблема безопасности в современном мире стоит очень остро, в том числе и в системе образования. Созданию безопасного образовательного пространства в последнее время уделяется достаточно большое внимание. Ребенок, особенно с ограниченными возможностями здоровья, может развиваться только в образовательной среде с определенными параметрами, один из самых существенных - безопасность.

Понятие «безопасность образовательного пространства» является интегративным и представляет собой совокупность психологической, дидактической, информационной и социальной безопасности, базирующейся на нормативно-правовых и экономических основах. В специальной работе под редакцией И.А. Баевой, интегративность понятия «безопасность образовательного пространства» рассматривается как процесс. Это и процесс комфортного, полноценного

субъект-субъектного общения в образовательном процессе (психологическая безопасность); процесс овладения знаниями, умениями и навыками, т. е. процесс обучения (дидактическая безопасность); процесс передачи и обмена информацией (информационная безопасность); процесс взаимодействия субъектов образовательного пространства с социальной средой (социальная безопасность).

Безопасность образовательного пространства изучается и как состояние, обеспечивающее базовую защищенность его субъектов в вышеперечисленных процессах; и как свойство системы образования, характеризующее защищенность образовательного пространства от деструктивных воздействий.

Тема безопасности рассматривается и на уровне общества - как одна из характеристик национальной системы образования; на уровне образовательного учреждения; на уровне личности или субъекта деятельности.

Определить основные направления создания безопасного образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья, как показывают наблюдения и анализ литературных источников, возможно через организацию безопасности среды, в которой реализуется процесс специального (коррекционного) обучения; безопасности ресурсного (программно-дидактического, кадрового) обеспечения учебного процесса; безопасности взаимодействия (интеракции) учителя и ученика, ученика и рефлексивно-образовательной среды.

Опираясь на исследования Е.Г. Новолодской, В.Д. Семенова и опыт работы в качестве руководителя Психолого-медико-педагогической комиссии Управления образования Курчатовского района Администрации г. Челябинска нами выделены определенные компоненты системы безопасного образовательного пространства: психологический, социальный, информационный и дидактический.

Требования каждого из выделенных компонентов в той или иной мере соблюдаются как в общеобразовательном, так и в специальном (коррекционном) учреждении. Этому уделяется достаточное внимание на разных уровнях управления: управленческом, административном и практико-ориентированном. Совместные усилия представителей каждого уровня в конечном итоге способствуют повышению качественных характеристик состояния защищенности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Так, например, средовой компонент дидактической безопасности обеспечивается соблюдением требований к проектированию и оборудованию предметной развивающей среды, достаточной материально-технической оснащённостью общеобразовательного и коррекционно-педагогического процесса в соответствии с его целями и задачами, соблюдением гигиенических требований Санитарных Правил и Норм (СанПиН) к мебели, игрушкам, к книжным и журнальным изданиям для детей, созданием эстетической комфортности среды.

Отметим и то, что проектировать пространство для детей с ограниченными возможностями здоровья, по мнению О.В. Дыбиной, следует с соблюдением следующих принципов: принцип учета особенностей и возраста ребенка; прин-

цип удовлетворения потребностей ребенка (потребности в движении, в общении, в познании); принцип уважения личности ребенка; принцип функциональности; принцип динамичности-статичности среды.

Ресурсный компонент дидактической безопасности предусматривает программно-методическое оснащение учебно-воспитательного процесса, соответствующее видовой направленности учреждения, реализацию «легитимных» (т. е. рекомендованных Министерством образования и науки РФ) общеобразовательных и специальных (коррекционных) программ. Это, прежде всего, соблюдение требований к дидактическому обеспечению учебного процесса, в том числе, наличие сертификатов качества и соответствия дидактических материалов и оборудования, соответствующая профессиональная квалификация педагогических кадров.

В противовес ресурсному, интерактивный компонент дидактической безопасности, который в основном базируется на человеческом факторе (профессиональном ресурсе). Он обеспечивается отбором форм, методов и приемов коррекционно-педагогического воздействия, которые учитывают психофизиологические, возрастные и индивидуально-типологические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья. Данный компонент реализуется на основе требований к планированию, организации, содержанию и проведению занятий и уроков в соответствии с программами воспитания и обучения детей, организации режима дня и учебных занятий.

Особое внимание уделяется соблюдению требований безопасности учащихся, воспитанников во время учебно-воспитательного процесса, т. е. непосредственно на занятиях и уроках. С этой целью в образовательных учреждениях реализуются здоровьесберегающие и здоровьеразвивающие технологии; мероприятия по профилактике травматизма; проводится инструктирование педагогических работников по охране жизни и здоровья детей; обучение педагогического коллектива правилам поведения в чрезвычайных ситуациях; аттестация рабочих мест повышенной опасности (кабинеты химии, физики, технологии и т. п.); испытания спортивного оборудования и оформление актов-допусков на занятия в спортивном зале и на спортивной площадке.

Опираясь на интегративность категории «дидактическая безопасность», мы выделили параметры, объединяющие её с другими видами безопасности. Безопасность учебного пространства (класса, группы) обеспечивает психологический комфорт и гарантирует психологическую безопасность. Безопасность взаимодействия субъектов образовательного процесса в учебной, воспитательной ситуации может выступать гарантом психологической и социальной безопасности.. Безопасность программно-дидактического содержания процесса воспитания и обучения является залогом информационной безопасности.

Информационная безопасность образовательного пространства, особенно в системе специального (коррекционного) образования, предполагает защиту информационного поля как минимум с двух позиций: с позиции входящего и с позиции исходящего информационного потока. Первый не должен содержать информацию, наносящую вред психическому здоровью ребенка, его нравствен-

ному и духовному развитию. Не должен он и пропагандировать насилие и жестокость, антиобщественное поведение. Второй информационный поток (так называемого внутреннего пользования), в основном содержащий сведения о ребенке с ограниченными возможностями здоровья, обязан отвечать требованиям конфиденциальности, соблюдать интересы ребенка и его семьи.

Рассмотрим, как конкретизируется каждый из компонентов этого вида безопасности. Средовой компонент информационной безопасности обеспечивается соблюдением требований к наглядным дидактическим, просветительским материалам, к информационным стендам. Такого рода информация не должна выходить за рамки возрастной компетенции ребенка, быть доступной для восприятия, отличаться хорошим полиграфическим качеством и учитывать перцептивные возможности той категории детей, на которую ориентирована (детей с нарушением зрения, слуха, интеллекта и др.).

Информационная среда специального (коррекционного) образования предусматривает дозированность учебно-дидактической информации ознакомительного, познавательного, развивающего характера и её ориентированность на разные модальности восприятия (слух, зрение, тактильные ощущения). Обязательным является учет возрастных особенностей гностических функций детей (а именно объема, способа восприятия), предупреждение так называемого «информационного перегруза».

Ресурсный компонент информационной безопасности, как показало наше исследование, должен отвечать требованиям полиграфического, акустического, художественного качества информационных материалов. Адекватное содержание должно обеспечивать защиту ребенка от негативного влияния информационных потоков, обеспечивать требования дидактической безопасности. Из регламентированного содержания образования исключаются информационные материалы, провоцирующие ребенка на агрессивные действия, вызывающие у него проявления жестокости по отношению к сверстникам и взрослым. В игровых сюжетах и ситуациях отсутствует какая-либо информация, связанная с безнравственностью и насилием, провоцирующая ребенка на пренебрежительное или негативное отношение к расовым особенностям и физическим недостаткам других людей.

Большое значение в структуре информационной безопасности отводится интерактивному компоненту, который рассматривается с точки зрения уровня подхода. На уровне субъект-субъектных отношений информационная безопасность может быть гарантирована педагогической компетентностью педагога, выступающего как генератором, так и транслятором информации различного характера, высоким уровнем общей культуры педагога как просветителя, образца для подражания. Гарантом может выступать профессиональное мастерство учителя как оратора, носителя норм русского языка, показывающего ребенку правильный образец культуры речи, поведения, взаимодействия с окружающими людьми.

На уровне субъект-объектных отношений интерактивный компонент информационной безопасности обеспечивается регламентированным доступом к

локальной и глобальной компьютерной сети, к информационным носителям, информационным базам данных. Предотвращается несанкционированный доступ к информации внутреннего пользования, в том числе конфиденциального характера. Ограничивается и дозируется влияние средств массовой информации (телевидения, радио, прессы). Реализуется система профилактических мер по предупреждению зависимости от технико-информационных источников (телевизора, компьютера, игровых тренажеров и др.).

Но соблюдение мер информационной безопасности не должно изолировать ребенка с ОВЗ от социума, а призвано способствовать научению способам взаимодействия с социальной средой через формирование системы знаний о ней, тем самым обеспечивая социальную безопасность.

Социальная безопасность субъектов образовательного пространства, как пишет В.Д. Семенов, гарантируется защищенностью как образовательного учреждения, так и самих участников образовательного процесса (воспитанников, учащихся, педагогов).

Средовой компонент социальной безопасности предусматривает построение системы безопасности, учитывающей особенности образовательного учреждения: его тип и вид, категорию обучающихся, технические характеристики территории, здания, его наполняемость, порядок функционирования. Такие системы в муниципальной образовательной системе созданы, эффективно функционируют и представляют собой комплекс организационно-технических мероприятий, включающий физическую охрану образовательного учреждения и территории с помощью служб безопасности, вневедомственной охраны, частных охранных предприятий; обеспечение инженерно-технической укреплённости, что предусматривает исправное состояние здания, капитальное ограждение территории, наличие металлических входных дверей, видеонаблюдения; обеспечение контрольно-пропускного режима; соблюдение норм пожарной, электробезопасности, норм охраны труда; предупреждение детского, дорожного травматизма; соблюдение требований к отделке и оборудованию классных комнат, групповых помещений, спортивных залов, к санитарному содержанию помещений.

Отметим и то, что безопасность образовательной среды во многом зависит от ресурсного обеспечения. Ресурсный, а это, прежде всего, материально-технический компонент социальной безопасности, предполагает разработку положений, инструкций, планов, регламентирующих режим охраны, наличие инженерно-технического оборудования: охранно-пожарной сигнализации, систем видеонаблюдения и контроля доступа, систем оповещения и управления эвакуацией людей при пожаре. Ресурсы социальной безопасности включают и обеспеченность персонала учреждения средствами индивидуальной защиты и оказания первой медицинской помощи, а также соответствующее нормам безопасности оборудование и оснащение учебных помещений (мебель, спортивный инвентарь и др.).

Чрезвычайно важным в обеспечении социальной безопасности субъектов образовательного пространства является интерактивный компонент. Он затра-

гивает систему межличностных отношений и реализуется на уровне диады: ребенок - ребенок, ребенок - педагог, ребенок - родитель и родитель - педагог, ребенок - окружающий мир, ребенок и другие люди.

Создание безопасных условий взаимодействия в образовательных учреждениях возможно на основе формирования культуры безопасности всех его субъектов. Это предполагает обучение детей и педагогических работников правилам поведения в чрезвычайных ситуациях; реализацию образовательных программ по основам безопасности жизнедеятельности, в том числе детей дошкольного возраста; соблюдение культуры общения, исключающей формы насилия в межличностном взаимодействии; оказание помощи семьям, находящимся в социально опасном положении.

Очевидно, что в совокупности все компоненты безопасности обеспечивают комфортные условия пребывания ребенка в образовательном учреждении, комфортные условия обучения как процесса получения знаний и взаимодействия с педагогом. Это, в конечном итоге, обуславливает психологическую безопасность среды и личности в целом. Поэтому психологическую безопасность мы определяем как системообразующую, в которой средовой компонент обуславливается целенаправленным профессиональным влиянием каждого субъекта образовательного пространства на формирование комфортной образовательной среды. Ресурсный компонент является гарантом достаточного уровня развития психологопедагогической компетентности педагогов, управленцев, родителей, достаточный арсенал методов, приемов, технологий работы. Интерактивный - направлен на гуманизацию отношений самих участников образовательного процесса.

Таким образом, модель безопасного образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья содействует реализации основных принципов специального (коррекционного) образования; принципа активного привлечения ближайшего социального окружения; принципа педагогического оптимизма.

Грамотная организация такого пространства требует объединения управленческих решений и практического опыта учителей, воспитателей, логопедов, дефектологов, психологов, других специалистов образовательных учреждений, а также родителей воспитанников и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Изучая приоритетные направления создания безопасного образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья, следует отметить необходимость дальнейшего изучения ряда направлений, которые могут быть сведены к следующим. Это доступность образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья; программное содержание обучения, которое должно обеспечивать максимальную социализацию выпускников образовательных специальных (коррекционных) учреждений; ресурсное (методическое, технологическое, кадровое) обеспечение комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с особенностями в развитии;

роль семьи в социальном, эмоциональном, психологическом благополучии детей с ОВЗ.

ТЕМЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

РАЗДЕЛ 1.

Составь словарь терминов:

Безопасность государства
Безопасность личности
Безопасность социальных систем
Безопасность общества
Безопасность существования человека
Безопасность нации
Интересы безопасности
Интересы личности
Качество жизни человека
Социальная безопасность
Стандарт безопасности

РАЗДЕЛ 2.

Составь словарь терминов:

Внушение
Эмоциональное заражение
Суггестия
Стиль педагогического общения
Механизм социализации
Основные свойства социальной нормы
Аутодеструктивное поведение
Делинквентное поведение
Зависимое поведение
Гедонистическая мотивация
Субмиссивная мотивация
Псевдокультурная мотивация
Гемблинг

РАЗДЕЛ 3.

Проанализируйте предложенные ниже ситуации с точки зрения психологической безопасности образовательного процесса в школе

Задача 1

Работая с первым классом, учительница заметила, что у ребят пропадает то одна, то другая вещь. Это вызвало тревогу в классе, зазвучали жалобы, стала развиваться атмосфера подозрительности и недоверия. Учительнице необходимо было пресечь пропажи и найти того, кто присваивает чужое.

На уроке учительница раздала ученикам по спичке и попросила, чтобы они положили ее на одну ладонь и прикрыли другой ладонью. После это уверенно и громко сказала, что очень скоро спичка вырастет у того, кто взял чужую ручку. Для проверки она принялась подходить к каждому и просила

показать его спичку. Подойдя к Коле, обнаружила, что его спичка сломана.

— Почему у тебя спичка сломана? — спросила учительница.

— Я ее поломал, чтобы она не росла, — ответил мальчик.

Так был выявлен тот, кто брал чужие вещи.

Вопросы и задания

1. Что дальше должна сделать учительница?

2. Почему такое решение задачи оказалось возможным?

Задача 2

В начале второй четверти учитель предлагает ученикам первого класса: «Давайте я вас расскажу так, чтобы мне было удобно с вами работать. Те, кто получил 3 или более низкую оценку, сядьте, пожалуйста, в ряд справа от меня. А те, кто получил другие отметки, сядьте, пожалуйста, слева от меня.

Для чего? Дело в том, что как только ты получишь уже не 3, а 5, я тебя пересаживаю в другой ряд, а как только станешь снова получать оценки ниже 4, я пересаживаю тебя обратно. Эта игра в движение будет наглядно показывать ваши успехи и не

удачи в учебе! Те ребята, кто сидит справа, больше нуждаются в моей помощи и помощи одноклассников. Они должны заниматься прилежнее, изменить отношение к своей работе в школе и дома».

Вопросы и задания

1. Проанализируйте предложение учителя (определите его достоинства и недостатки).

2. Можно ли перенести этот прием на подростков?

3. Какие закономерности учитывает педагог при стимулировании к учебе?

РАЗДЕЛ 4.

Проанализируйте предложенные ниже ситуации с точки зрения психологической безопасности образовательного процесса в школе

Задача 1. В одной из школ вспыхнули мальчишечьи бои. Почти каждый день после уроков подростки собирались во дворе школы и под возгласы зрителей начинали выяснять отношения посредством кулачных боев. В результате дети возвращались домой с синяками, в разорванной одежде, а родители приходили в школу с жалобами. Проблема обсуждалась на классных часах с ребятами и на родительских собраниях. Однако ситуация не менялась. Какие меры можно предпринять?

Задача 2. А.С. Макаренко считал, что человека надо не лепить, а ковать. Это значит — хорошенько разогреть, а потом бить молотком. Не в прямом смысле, конечно, а создать такую цепь трудностей, в результате преодоления

которых характер закалится и воспитается непременно хороший человек. Согласны ли Вы с этим утверждением? Аргументируйте свой ответ.

Задача 3. В школе появилось давно забытое увлечение — стрельба из рогаток. Стреляли по всему, что видели: по окнам, прохожим, изоляторам на столбах, прожекторам. Рогатками оказалась вооружена целая армия мальчишек. Какие меры можно предпринять?

РАЗДЕЛ 5.

Задача 1. Десятилетнего мальчика в течение нескольких месяцев соученики-пятиклассники травили исключительно психологическими способами: высмеивали при неудачных ответах, дразнили при проявлении легкого заикания, объявляли ему бойкот и т. д. Затем после уроков группа мальчиков в присутствии остальных одноклассников совершила над ним насилие, стащив с него штаны и нижнее белье. Ребенок в шоковом состоянии убежал из школы и был с трудом задержан на оживленном перекрестке случайно оказавшейся там матерью. Мальчик находился в двух метрах от проезжавшего с большой скоростью автобуса. Его состояние мать описывала как «амок», или «зомби». Через три недели у ребенка выявились классические симптомы посттравматического стрессового расстройства.

Задания:

1. Проанализируйте ситуацию.
2. Определите круг лиц, ответственных за сложившуюся ситуацию.
3. Спрогнозируйте последствия невмешательства в ситуацию.
4. Предложите меры и технологии по психосоциальной реабилитации жертвы насилия.

Задача 2. Четырнадцатилетний Денис учится в кадетском классе, поступить туда было его мечтой, поскольку с детства собирался продолжить семейную династию – стать офицером. С удовольствием изучает иностранные языки, неплохо играет на фортепиано, осваивает классическую гитару и флейту, на «ты» с компьютером. Один из лучших учеников в классе. Несмотря на успешную учебу, у Дениса не складываются отношения с одноклассниками. Невысокого роста, хрупкого телосложения, уже несколько лет он подвергается травле со стороны группы физически более развитых парней, которые верховодят в классе.

У Дениса немало друзей вне школы, но среди одноклассников их у него нет, ждать поддержки не от кого. Часть ребят из класса сочувствовали ему, но открыто проявить солидарность не решались. Заботливая мама Дениса, тщательно отслеживающая его успеваемость, регулярно посещала школу, беседовала с учителями, но даже не подозревала о трудностях сына. Родители снисходительно относились к синякам, ссадинам, рваным штанам – парень растет. Денис же стыдился рассказать им о своих проблемах, считал невозможным признаться в собственной слабости.

Задания:

1. Проанализируйте ситуацию.
2. Определите круг лиц, ответственных за сложившуюся ситуацию.
3. Определите возможные причины насилия в отношении Дениса.
4. Спрогнозируйте последствия невмешательства в ситуацию.
5. Предложите меры и технологии по психосоциальной реабилитации жертвы насилия.

ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ

1. Основные подходы к понятию «психологическая безопасность».
2. Характеристики, уменьшающие способность образовательной среды быть безопасной.
3. Характеристики, повышающие способность образовательной среды быть безопасной.
4. Психологическая защищенность и референтность как показатели психологической безопасности образовательной и семейной среды.
5. Межличностное взаимодействие и психологическая безопасность образовательной и семейной среды.
6. Педагогическое общение и психологическая безопасность образовательной среды.
7. Риски и опасности в образовательной и семейной среде.
8. Основные угрозы нарушения психологической безопасности образовательной среды и дайте их краткую характеристику.
9. Условия образовательной среды, создающие и обеспечивающие психологическую безопасность.
10. Психологическое насилие как основной источник психотравмы в образовательной среде.
11. Школьное насилие. Школа как источник насилия.
12. Профессиональные и личностные особенности педагога как причина насилия над ребенком.
13. Физические, психологические, социальные последствия насилия.
14. Мониторинг психологической безопасности образовательной среды.
15. Экспертный подход к оценке образовательной среды.
16. Гуманитарная экспертиза образовательной среды.
17. Методы диагностики психологической безопасности образовательной среды.
18. Критерии психологической безопасности образовательной среды.
19. Концепция психологической безопасности образовательной среды.
20. Принципы создания психологической безопасности образовательной среды.
21. Структурная модель психологически безопасной образовательной среды.
22. Технологическая модель создания психологической безопасности образовательной
23. Тренинги психологической безопасности в образовательной среде школы.

Показатели и критерии зачета с оценкой:

– на оценку «отлично» (5 баллов) – обучающийся демонстрирует высокий уровень сформированности компетенций, всестороннее, систематическое и глубокое знание учебного материала, свободно выполняет практические зада-

ния, свободно оперирует знаниями, умениями, применяет их в ситуациях повышенной сложности.

– на оценку **«хорошо»** (4 балла) – обучающийся демонстрирует средний уровень сформированности компетенций: основные знания, умения освоены, но допускаются незначительные ошибки, неточности, затруднения при аналитических операциях, переносе знаний и умений на новые, нестандартные ситуации.

– на оценку **«удовлетворительно»** (3 балла) – обучающийся демонстрирует пороговый уровень сформированности компетенций: в ходе контрольных мероприятий допускаются ошибки, проявляется отсутствие отдельных знаний, умений, навыков, обучающийся испытывает значительные затруднения при оперировании знаниями и умениями при их переносе на новые ситуации.

– на оценку **«неудовлетворительно»** (2 балла) – обучающийся демонстрирует знания не более 20% теоретического материала, допускает существенные ошибки, не может показать интеллектуальные навыки решения простых задач.

– на оценку **«неудовлетворительно»** (1 балл) – обучающийся не может показать знания на уровне воспроизведения и объяснения информации, не может показать интеллектуальные навыки решения простых задач.

ТЕМАТИКА КОНТОРОЛЬНЫХ РАБОТ

1. Связь синдрома эмоционального выгорания у педагогов и оценки психологической безопасности образовательной среды.
2. Психологическая безопасность образовательной среды и сохранение здоровья детей и подростков: комплексный подход.
3. Психологическая культура классного руководителя как основа психологической безопасности школьника.
4. Толерантное взаимодействие учащихся как основа психологической безопасности образовательной среды.
5. Условия безопасности образовательной среды в школе полного дня.
6. Создание среды комплексной безопасности в образовательном учреждении
7. Психологическая безопасность образовательной среды вуза.
8. Профилактика виктимной дезадаптации педагогов в условиях небезопасной образовательной среды.
9. Психологическая безопасность личности: отражение опасности, регуляция поведения; отношение человека к опасным (экзвизитным, дестабилизирующим) ситуациям.
10. Стресс. Стадии развития стресса. Фазы адаптации при стрессе. Понятие дистресса.
11. Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР). Характеристики психической травмы, подвиды ПТСР, стадии формирования постстрессовых нарушений. Критерии диагностики посттравматического стрессового расстройства.
12. Склонность к рискованному поведению. Виды риска.
13. Стратегии совладания. Копинг-адаптация к стрессовым ситуациям. Различие механизма психологической защиты и копингов. Виды копинг-стратегий (адаптивный, относительно адаптивный, дезадаптивный).
14. Защитные установки на уровне межличностных отношений: уход; изгнание; блокировка; управление; замирание; игнорирование.
15. Уровни организации психологической защиты
16. Ресурсы личности. Виды защит от внешних воздействий. Классификация психологических защит (поведенческие особенности по Р.М. Грановской).
17. Антикризисная бригада образовательного учреждения, её состав. Приведите пример плана работы и действий антикризисной бригады.
18. Особенности психологической помощи в подростковом возрасте. Суицидальные состояния у подростков.
19. Безнадзорность и беспризорность. Факторы, обуславливающие появление десоциализированных несовершеннолетних.
20. Психологическая помощь, попавшим под влияние деструктивных культов. Фазы индокринации. Культовая травма и реабилитация.
21. Информационный стресс и эффективные стратегии совладения с ним.
22. Мотивационные факторы феномена деструктивности.

23. Фанатизм как психологический феномен. Причины, провоцирующие индукцию фанатизма, способы реабилитации подростков.

24. Методологические и теоретические проблемы психологической безопасности образовательной среды.

25. Психологическая безопасность образовательной среды, условия и факторы ее формирования.

26. Диагностика и экспертиза психологической безопасности образовательной среды и психического здоровья ее участников.

27. Моделирование процесса обеспечения психологической безопасности личности в условиях образовательного пространства.

28. Принципы и методы психологической помощи детям и подросткам с посттравматическими стрессовыми расстройствами (жертвы насилия, катастроф, военных действий, террористических актов и других форм социального экстремизма).

29. Профилактика асоциального, деструктивного и суицидального поведения у детей и подростков (ПДН, психологическая служба, здравоохранение, кризисные центры и т.д.).

Требования к выполнению контрольной работы

Контрольная работа выполняется в форме реферата.

Реферат – первая ступень на пути освоения навыков проведения научно-исследовательской работы. Он представляет собой научно-исследовательскую работу теоретического характера, первый шаг на пути к дипломному проектированию.

Реферат содержит название, оглавление, введение, основную часть, выводы, заключение и список использованной литературы. Название реферата располагается на титульном листе. В названии должна быть отражена суть рассматриваемой проблемы. В нем содержатся ключевые слова (наименования психологических понятий и явлений), связанные с изучаемой проблемой, и указания на тематические рамки, которыми вы собираетесь ограничиться в работе.

Во введении рассматривается актуальность темы с точки зрения современной науки, нынешнего состояния общества и культуры, указывается место обозначенной проблемы среди других, как частных, так и более общих, а также избранное вами направление ее рассмотрения. Введение оканчивается формулированием цели и задач вашего исследования. Цель реферата может заключаться в том, чтобы обобщить или сравнить различные подходы к рассмотрению проблемы, выявить наименее или наиболее изученные ее стороны, показать основной смысл исследовательского направления, наметить пути его дальнейшего развития. Задачи (их может быть несколько) отражают более детальное рассмотрение цели. В качестве задач могут выступать: анализ литературы по избранной теме, сравнение различных подходов к решению проблемы, исторический обзор, описание основных понятий исследования и т.д.

Основная часть посвящена самому исследованию. В ней, в соответствии с поставленными задачами, раскрывается тема реферата. Здесь нужно проследить

пути решения поставленной проблемы. Это делается с помощью цитирования и пересказа текста используемых вами литературных источников.

При подготовке реферата студент должен научиться выделять главное в текстах первоисточников, с которыми работает аспирант. Для написания основной части требуется особенно тщательно выделять из прочитанных научных текстов главные положения, относящиеся к проблеме, а затем кратко, логично и литературно грамотно их излагать. С этой целью полезно идти от общего к частному: название и ключевые понятия теории, ее автор, когда была предложена и почему, к каким результатам привела, кем и как критиковалась, кто дополнял и развивал ее, каково современное состояние проблемы. Основная часть может представлять собой цельный текст, а может состоять из нескольких параграфов, начинающихся пронумерованным подзаголовками. Для иллюстрации основного содержания можно использовать рисунки, схемы, графики, таблицы.

Выводы завершают основную часть. В них кратко излагаются основные результаты работы по пунктам, соответствующим задачам исследования и отражается ваше мнение о результатах сравнения или обобщения позиций авторов. В выводах должно быть показано, что цель вашего исследования достигнута.

Заключение представляет собой общий итог работы с кратким перечислением выполненных этапов исследования. Здесь же указаны пути дальнейшего исследования проблемы, возможности практического применения полученных результатов и т.п.

Оформление: Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал *полуторный*; отступ 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman; стиль Обычный. Объем работы 20 страниц. Список литературы состоит из 10-15 источников, литература за последние 5-10 лет.

Критерии оценки контрольной работы

При оценке содержания реферата используются следующие критерии:

- умение сформулировать цель работы;
- умение подобрать научную литературу по теме;
- полнота и логичность раскрытия темы;
- самостоятельность мышления;
- стилистическая грамотность изложения;
- корректность выводов;
- правильность оформления работы.

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

РАЗДЕЛ 1

1. Безопасность государства – это:

а) защищенность материального мира человека от негативных воздействий различного характера;

б) вид безопасности, под которым следует понимать защищенность жизненно важных интересов объектов безопасности от угроз в информационной среде;

в) защищенность конституционного строя, суверенитета и территориальной целостности государства от внешних угроз.

2. Безопасность личности – это:

а) защищенность условий, обеспечивающих реализацию прав и свобод личности, возможности для ее самореализации;

б) защищенность жизненно важных интересов и потребностей личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз;

в) совокупность условий, позволяющих реализовать права и свободы всех групп населения, противостоять действиям, ведущим к расколу общества.

3. Безопасность социальных систем – это:

а) защищенность иерархической системной организации земной цивилизации от угроз ее существованию;

б) защищенность объектов социальной природы, к которым относят общество и общности, социальные группы, человека, государство, различного рода организации, объединения и т.д.

в) защищенность среды обитания людей и биосферы в целом, природных ресурсов от внешних и внутренних угроз, создаваемых деятельностью человека.

4. Безопасность общества – это:

а) защищенность жизненно важных интересов социального объекта от внешних и внутренних угроз;

б) защищенность материального мира и человеческого общества от негативных воздействий различного характера;

в) совокупность условий, позволяющих реализовать права и свободы всех групп населения, противостоять действиям, ведущим к расколу общества.

5. Безопасность существования человека – это:

а) защищенность жизнедеятельности населения, объектов экономики, систем государственного управления, различных видов национального достояния и окружающей природной среды от техногенных воздействий;

б) защищенность материального мира и человеческого общества от негативных воздействий различного характера;

в) защищенность состояния общественных отношений, защищенность жизненно важных потребностей и интересов организации от внутренних и внешних угроз.

6. Безопасность нации – это:

а) защищенность жизненно важных потребностей и интересов личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз;

б) защищенность условий, обеспечивающих реализацию прав и свобод личности, возможности для ее саморазвития;

в) защищенность жизненно важных интересов социального объекта от внешних и внутренних угроз.

7. Интересы безопасности – это:

а) интересы, выражающие основную функцию жизнедеятельности (функцию существования и развития);

б) интересы, выражающие функцию самосохранения и безопасности;

в) совокупность интересов в незыблемости конституционного строя, суверенитета и территориальной целостности страны, в политической, экономической, социальной стабильности, в безусловном обеспечении законности.

8. Интересы личности – это:

а) совокупность интересов в реализации конституционных прав и свобод, обеспечении личной безопасности, повышении качества и уровня жизни, физическом, духовном и интеллектуальном развитии человека и граждан;

б) совокупность интересов в незыблемости конституционного строя, суверенитета и территориальной целостности страны, в политической, экономической, социальной стабильности, в безусловном обеспечении законности и поддержании правопорядка, в развитии равноправного и взаимовыгодного международного сотрудничества;

в) интересы, выражающие функцию жизнедеятельности, а именно функцию существования и развития.

9. Качество жизни человека – это:

а) научно обоснованная величина каждого показателя в содержательной структуре интересов, которого необходимо достичь, обеспечивать и поддерживать в процессе практической деятельности;

б) центральный критерий развития, отражает то, что он делает и может сделать, получая новые возможности;

в) достигнутый уровень реализации и удовлетворения совокупности интересов вида деятельности в общественном развитии, в развитии человека.

10. Концепция безопасности – это:

а) научный отбор решений в сфере обеспечения безопасности социальных систем;

б) неотъемлемая составная часть целостной общей системы обеспечения национальной безопасности;

в) целостное и системное понимание, видение и представление путей устранения опасностей, которые грозят или могут грозить социальной организации изнутри и извне.

11. Личная безопасность – это:

а) состояние жизненно важных интересов человека от физического, психического, морального, экономического или иного насильственного посягательства, угрожающего нанесением ему вреда;

б) комплексное нейтрализующее воздействие на потенциальные и реальные угрозы жизнедеятельности организации, защита жизненно важных интересов организации, защита функции развития;

в) защищенность состояния общественных отношений, защищенность жизненно важных потребностей и интересов организации от внешних и внутренних угроз.

12. Социальная безопасность – это:

а) защищенность интересов общества от внешних и внутренних угроз, охватывает социальный, экономический уклады жизни общества, общественное достояние и собственность, общественные институты и организации, национальные обычаи и традиции, среду жизнедеятельности, духовные и материальные ценности;

б) защищенность информационной среды личности, общества и государства от преднамеренных и непреднамеренных угроз и воздействий;

в) защищенность социальной сферы общества и государства от угроз, способных разрушить ее или обусловить ее деградацию.

13. Стандарт безопасности – это:

а) желаемый результат или ожидаемое событие, показатель безопасности;

б) система основных идей, совокупность объединенных общим принципом научных положений в какой-либо отрасли;

в) способность человека действовать в соответствии со своими интересами и целями, опираясь на познание объективной необходимости.

14. Профессиональные изменения личности педагога считаются негативными деформациями в том случае, если эти изменения:

а) затрудняют деловое и личностное взаимодействие;

б) проявляются в процессе организации учебной работы;

в) заставляют уделять работе много времени и внимания.

15. Психологическая безопасность, в представлении И.А. Баевой это:

А) отсутствие недопустимого риска, связанного с возможностью нанесения ущерба

Б) состояние психологической защищенности, а также способность человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия. Она складывается из психологической защищенности, удовлетворенности потребности в личностно-доверительном общении и референтной значимости среды;

В) состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности (всех форм адаптации) функционирования и развития;

Г) способность личности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами сопротивляемости деструктивным внешним и внутренним воздействиям и отражается в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации;

Д) устойчивое развитие и нормальное функционирование человека во взаимодействии со средой (умение защититься от угроз и умение создавать психологически безопасные отношения).

РАЗДЕЛ 2

1. Способ психологического воздействия, обращенный к сознанию и логике воспитанника, - это:

- а) внушение;
- б) эмоциональное заражение;
- в) убеждение.**

2. Стиль педагогического общения, при котором ученик рассматривается как равноправный партнер в общении, коллега в совместном поиске знаний, называется:

- а) либеральным;
- б) демонстративным;
- в) демократическим.**

3. Механизм социализации, в котором могут возникнуть нарушения при воспитании ребенка одним родителем:

- а) полоролевая идентификация;**
- б) социальная оценка желаемого поведения;
- в) подражание.

4. Основными факторами развития личности (по Г.М. Андреевой) являются:

- а) семья, школа, улица;

- б) задатки, активность, внешнее учреждение;**
 в) способности, трудолюбие, удача.

5. Средства воздействия на человека по характеру воздействия на человека можно разделить на:

- а) эмоциональные и поведенческие;
 б) осознанные и неосознанные;
в) прямые и косвенные.

6. Сознательная деятельность субъекта, направленная на изменение свойств своей индивидуальности в соответствии с ясно поставленными целями, называется:

- а) самовоспитанием;**
 б) самообразованием;
 в) самообучением.

7. Выберите правильно перечисленные основные свойства социальной нормы:

- а) субъективность, историчность, универсальность, схематичность, безусловность;
 б) объективность, историчность, универсальность, схематичность, условность;
в) объективность, историчность, универсальность, схематичность, безусловность.

8. Сопоставьте наименования групп отклоняющегося поведения и их определения:

Ответ - 1в, 2а, 3б,

1) антисоциальное (делинквентное) поведение	А) поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений.
2) асоциальное поведение	Б) поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности.
3) аутодеструктивное (саморазрушительное) поведение	В) поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей.

9. Разновидность девиантного поведения, характеризующееся непреодолимой подчиненностью собственных интересов интересам другой личности или группы – это:

- а) аутодеструктивное поведение;
- б) делинквентное поведение;
- в) зависимое поведение.**

10. Расположите фазы одного цикла зависимого поведения в правильном порядке:

г, а, е, д, б, в

- а) ожидание и активный поиск объекта аддикции;
- б) расслабление;
- в) фаза ремиссии (относительного покоя);
- г) наличие внутренней готовности к аддиктивному поведению;
- д) получение объекта и достижение специфических переживаний;
- е) усиление желания и напряжения.

11. Основой для диагностики девиантного поведения являются:

- а) девиации;**
- б) проступки;
- в) преступления.

12. Одна из форм девиантного поведения, связанная с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния называется:

- а) криминальной;
- б) делинквентной;
- в) аддиктивной.**

13. Психологическим антиподом аддиктивной личности выступает:

- а) гармоничный человек;**
- б) обыватель;
- в) человек с гиперспособностями.

14. Феномен «жажды острых ощущений» является типичным для:

- а) психопатологического поведения;
- б) аддиктивного поведения;**
- в) делинквентного поведения.

15. Обусловленность характерологическими или личностными особенностями человека неспособность противостоять давлению, - это:

- а) гедонистическая мотивация;
- б) субмиссивная мотивация;**
- в) псевдокультурная мотивация.

16. Увлеченность азартными играми называется:

- а) трудоголизмом;
- б) фетишизмом;
- в) гемблингом.**

РАЗДЕЛ 3

1. К основным признакам современной среды не относится:

- а) новизна
- б) неопределенность
- в) динамичность
- г) системность преобразований**
- д) информационная насыщенность

2. Социальная среда это:

- а) окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования;**
- б) целенаправленное обучение и воспитание, которые формируют психические особенности человека;
- в) система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении;
- г) совокупность объектов, явлений и факторов окружающей (природной и искусственной) среды, определяющая условия жизнедеятельности человека.

3. Какой компонент не входит в социальную структуру семьи:

- а) макросреда;
- б) мультисреда;**
- в) микросреда.

4. Насилие это:

- а) физическое, психологическое, социальное воздействие на ребенка со стороны другого человека (ребенка или взрослого), семьи, группы или государства, вынуждающее его прерывать значимую деятельность и исполнять другую, противоречащую ей, либо угрожающее его физическому или психологическому здоровью и целостности;**
- б) внутренний дисбаланс и психологическое напряжение личности, нарушение и нестабильность ее психического здоровья и развития;
- в) неустойчивость к психологическим воздействиям со стороны других людей и условий образовательной среды, неудовлетворенность ее психологическими характеристиками.

5. Мотивация - это:

- а) разнообразные способы побуждения человека к каким-либо действиям (лидерство);**

б) способы и характер общения людей на производстве (механизмы передачи информации);

в) создание системы стимулов работать с отдачей (материальных, моральных и т.д.);

г) управление отношениями и способами взаимодействия людей на производстве.

6. Последовательная неспособность педагога, родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить ребенку необходимую поддержку, внимание и привязанность, называется:

а) психологическим насилием;

б) психологическим пренебрежением обязанностями;

в) психологическим жестоким обращением.

7. Укажите характеристику психологически безопасного общения:

а) нарушение общепринятых норм участниками общения;

б) диалогическая направленность участников общения;

в) манипуляция участниками общения;

г) уход от контакта участников общения.

8. Укажите характеристики, не свойственные психологически безопасному общению:

а) эмоциональное напряжение участников общения;

б) взаимодействие участников общения;

в) реализация способностей участников общения;

г) референтная значимость участников общения;

д) ситуативный стиль руководства.

9. Активный тип адаптации характеризуется:

а) некритическим, конформным принятием целей и ценностных ориентации группы;

б) повышенным уровнем возбуждения и двигательной активности;

в) целеустремленность ребенка или подростка в налаживании контактов со сверстниками или другими людьми, поиск товарищей на основе общих интересов.

10. Социально-ориентированный тип личности характеризуется:

а) целеустремленность ребенка или подростка в налаживании контактов со сверстниками или другими людьми, поиск товарищей на основе общих интересов;

б) устойчивой структурой личности, отличается старательностью, добросовестностью.

в) тщеславием и ожиданием высоких оценок своих достижений.

11. Тревожный тип личности характеризуется:

- а) повышенным уровнем возбуждения и двигательной активности;
- б) целеустремленность ребенка или подростка в налаживании контактов со сверстниками или другими людьми, поиск товарищей на основе общих интересов;

в) тем, что повышенная тревожность и напряженность детей этого типа обусловлена чаще всего биологическими факторами — неблагополучием внутриутробного развития, последствиями инфекционных заболеваний в раннем детстве и др.

12. К основным категориям детей, имеющим психическую патологию, относят:

- а) детей с умственной отсталостью;
- б) детей с эндогенными психическими заболеваниями;
- в) детей с признаками задержки психического развития;
- г) **все ответы верны.**

13. Семья выполняет следующие функции:

- а) генеративную;
- б) первичной социализации;
- в) экономическую и хозяйственно-бытовую;
- г) **все ответы верны.**

14. Не относится к признакам семьи:

- а) брачные или кровнородственные связи между её членами;
- б) совместное проживание в одном помещении; общий семейный бюджет;
- в) **возраст супругов;**
- г) эмоциональная привязанность супругов, родителей, детей друг к другу.

15. Диапазон и количество ролей, куда включен ребенок не определяется:

- а) многообразием групп;
- б) видов деятельности и отношений;
- в) **социальным положением семьи.**

РАЗДЕЛ 4

1. Психологическая безопасность образовательной среды из всего многообразия функций, выполняемых гуманитарной экспертизой образования, на первый план выводит:

- а) аккумулятирующую;
- б) **развивающую;**
- в) **защитную.**

2. Эмпирическим показателем психологической безопасности образовательной среды является:

- а) физическое здоровье ребенка;
- б) **индекс удовлетворенности школьной средой;**
- в) психическое здоровье ребенка.

3. Основные системные базисные факторы психологической безопасности образовательной среды

- а) **все ответы верны;**
- б) человек в образовании;
- в) содержание образования;
- г) педагогическое взаимодействие.

4. Какое количество задач сформулировано для решения вопросов экспертизы психологической безопасности образовательной среды:

- а) 3;
- б) **5;**
- в) 2.

5. Под гуманитарной экспертизой понимается:

а) снижение уровня всех форм насилия и, прежде всего, психологического во взаимодействии всех участников образовательной среды.

б) создание психологически безопасного пространства жизнедеятельности ребенка, в том числе образовательного, направленного на сохранение и укрепление его физического и психического здоровья на основе здоровьесберегающих психотехнологий;

в) **опережающее реагирование всех субъектов образовательной среды (учащихся и их родителей, педагогов и администрации образовательного учреждения) на любое нововведение в образовательной среде с целью обеспечения качества образования.**

6. . Экспертиза сегодня является необходимым этапом деятельности по повышению качества образования, содержание которой заключается в необходимости:

а) апробации комплекса мер по выявлению, систематизации и описанию основных факторов, определяющих возникновение рисков в образовательной среде для каждого из ее участников;

б) **все ответы верны;**

в) анализа, обобщения и структурирования практического опыта применения психологических и педагогических технологий создания психологической безопасности образовательной среды;

г) разработки модели «Комплексная система экспертизы безопасности образовательной среды учреждения», подготовки программы ее реализации, создания технологии оперативного планирования реагирования и коррекции вы-

явленных рисков и угроз психологической безопасности в образовательной среде образовательного учреждения.

7. Внешние угрозы не имеют;

- а) социальной основы;
- б) техногенной основы;
- в) эпидемиологической основы;
- г) **материальной основы.**

8. Внутренние (внутришкольные) угрозы могут быть обусловлены:

- а) с негативным социально-психологическим климатом, преобладающим в классе;
- б) нескладывающимися взаимоотношениями ребенка с одноклассниками;
- г) доминированием асоциальных малых неформальных группировок.

9. Для диагностики психологической безопасности образовательной среды не используют:

- а) информационный мониторинг;
- б) **медицинский мониторинг;**
- в) проблемный мониторинг.

10. Для выявления признаков насилия и наличия межличностных конфликтов во взаимоотношениях ученика со сверстниками, учителями, родителями не используют:

- а) **Тест «Стиль управления коллективом»;**
- б) Анкета-опросник для учеников «Как дела?»;
- в) Анкета «Учитель глазами ученика».

11. Для выявления удовлетворенности родителей психологической безопасностью образовательной среды не используют:

- а) Мониторинг психологической безопасности образовательной среды (авт. Т. К. Усталова);
- б) Анкета-опросник для родителей "Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы" (авт. И. А. Баева);
- в) **Анкета «Учитель глазами ученика».**

12. Помощь педагога, психолога при истерике ребенка заключается:

- а) **удалить зрителей;**
- б) **создать спокойную обстановку;**
- в) вступить с ребенком в беседу или в спор.

ИТОГОВЫЙ ТЕСТ

1. Безопасность личности – это:

а) защищенность условий, обеспечивающих реализацию прав и свобод личности, возможности для ее самореализации;

б) защищенность жизненно важных интересов и потребностей личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз;

в) совокупность условий, позволяющих реализовать права и свободы всех групп населения, противостоять действиям, ведущим к расколу общества.

2. Психологическая безопасность, в представлении И.А. Бaeвой это:

А) отсутствие недопустимого риска, связанного с возможностью нанесения ущерба

Б) состояние психологической защищенности, а также способность человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия. Она складывается из психологической защищенности, удовлетворенности потребности в личностно-доверительном общении и референтной значимости среды;

В) состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности (всех форм адаптации) функционирования и развития;

Г) способность личности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами сопротивляемости деструктивным внешним и внутренним воздействиям и отражается в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации;

Д) устойчивое развитие и нормальное функционирование человека во взаимодействии со средой (умение защититься от угроз и умение создавать психологически безопасные отношения).

3. Интересы личности – это:

а) совокупность интересов в реализации конституционных прав и свобод, обеспечении личной безопасности, повышении качества и уровня жизни, физическом, духовном и интеллектуальном развитии человека и граждан;

б) совокупность интересов в незыблемости конституционного строя, суверенитета и территориальной целостности страны, в политической, экономической, социальной стабильности, в безусловном обеспечении законности и поддержании правопорядка, в развитии равноправного и взаимовыгодного международного сотрудничества;

в) интересы, выражающие функцию жизнедеятельности, а именно функцию существования и развития.

4. Способ психологического воздействия, обращенный к сознанию и логике воспитанника, - это:

а) внушение;

б) эмоциональное заражение;

в) убеждение.

5. Механизм социализации, в котором могут возникнуть нарушения при воспитании ребенка одним родителем:

- а) полоролевая идентификация;**
- б) социальная оценка желаемого поведения;
- в) подражание.

6. Сознательная деятельность субъекта, направленная на изменение свойств своей индивидуальности в соответствии с ясно поставленными целями, называется:

- а) самовоспитанием;**
- б) самообразованием;
- в) самообучением.

7. Психологическим антиподом аддиктивной личности выступает:

- а) гармоничный человек;**
- б) обыватель;
- в) человек с гиперспособностями.

8. Увлеченность азартными играми называется:

- а) трудоголизмом;
- б) фетишизмом;
- в) гемблингом.**

9. Насилие это:

а) физическое, психологическое, социальное воздействие на ребенка со стороны другого человека (ребенка или взрослого), семьи, группы или государства, вынуждающее его прерывать значимую деятельность и исполнять другую, противоречащую ей, либо угрожающее его физическому или психологическому здоровью и целостности;

б) внутренний дисбаланс и психологическое напряжение личности, нарушение и нестабильность ее психического здоровья и развития;

в) неустойчивость к психологическим воздействиям со стороны других людей и условий образовательной среды, неудовлетворенность ее психологическими характеристиками

10. Мотивация - это:

а) разнообразные способы побуждения человека к каким-либо действиям (лидерство);

б) способы и характер общения людей на производстве (механизмы передачи информации);

в) создание системы стимулов работать с отдачей (материальных, моральных и т.д.);

г) управление отношениями и способами взаимодействия людей на производстве.

11. Тревожный тип личности характеризуется:

- а) повышенным уровнем возбуждения и двигательной активности;
- б) целеустремленность ребенка или подростка в налаживании контактов со сверстниками или другими людьми, поиск товарищей на основе общих интересов;

в) **тем, что повышенная тревожность и напряженность детей этого типа обусловлена чаще всего биологическими факторами — неблагополучием внутриутробного развития, последствиями инфекционных заболеваний в раннем детстве и др**

12. Семья выполняет следующие функции:

- а) генеративную;
- б) первичной социализации;
- в) экономическую и хозяйственно-бытовую;
- г) **все ответы верны.**

13. Не относится к признакам семьи:

- а) брачные или кровнородственные связи между её членами;
- б) совместное проживание в одном помещении; общий семейный бюджет;
- в) **возраст супругов;**
- г) эмоциональная привязанность супругов, родителей, детей друг к другу.

14. Эмпирическим показателем психологической безопасности образовательной среды является:

- а) физическое здоровье ребенка;
- б) **индекс удовлетворенности школьной средой;**
- в) психическое здоровье ребенка.

15. Под гуманитарной экспертизой понимается:

а) снижение уровня всех форм насилия и, прежде всего, психологического во взаимодействии всех участников образовательной среды.

б) создание психологически безопасного пространства жизнедеятельности ребенка, в том числе образовательного, направленного на сохранение и укрепление его физического и психического здоровья на основе здоровьесберегающих психотехнологий;

в) **опережающее реагирование всех субъектов образовательной среды (учащихся и их родителей, педагогов и администрации образовательного учреждения) на любое нововведение в образовательной среде с целью обеспечения качества образования.**

16. Внешние угрозы не имеют;

- а) социальной основы;
- б) техногенной основы;
- в) эпидемиологической основы;

г) материальной основы.

РАЗДЕЛ 5

1. Какое из предложенных понятий используют как общее название травли, систематических издевательств одного лица или группы над другим человеком?

- а) флеминг;
- б) грумминг;
- в) буллинг.**

2. Выберите разновидности буллинга:

- а) моббинг;**
- б) веб-серфинг;
- в) кибербуллинг.

3. Выберите основные признаки буллинга:

- а) повторяемость насилия;**
- б) единичный случай насилия;
- в) неравенство сил агрессора и жертвы.**

4. Какие вы знаете виды буллинга?

- а) физический, психологический;**
- б) экономический, кибербуллинг;
- в) веб-серфинг, игровая зависимость.

5. Особенности какого участника буллинга перечислены ниже: двоечники или круглые отличники, физически слабые дети, толстые или очень худые ребята, дети плохо обеспеченных (бедных) родителей.

- а) жертва;**
- б) буллер;
- в) наблюдатель.

6. О ком из участников травли идет речь: неблагополучные дети, дети из состоятельной семьи, дети, которых дома унижают.

- а) защитник;
- б) жертва;
- в) буллер.**

7. Выберите особенности «наблюдателей»:

- а) не одобряют то, что происходит;
- б) не наносят удары, не обижают, не оскорбляют;**
- в) стараются помочь.

8. Как признаки буллинга должны насторожить учителя?

- а) ребенок является постоянным объектом шуток и юмора;
- б) на соревнованиях дети говорят «только не с ним!»
- в) никто не хочет с этим учеником сидеть за одной партой;
- г) **все варианты верны.**

9. Кто может стать жертвой буллинга?

- а) **любой человек;**
- б) люди с физическими ограничениями;
- в) школьник.

10. Как можно проводить профилактику буллинга в школе?

- а) обучать детей положительному взаимодействию;
- б) поддерживать принципы ненасилия в школе;
- в) поддерживать авторитет педагога;
- г) **все варианты верны.**

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

а) Основная учебная литература:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 368 с.
2. Баева И. А. Тренинги психологической безопасности в школе. СПб.: Речь, 2002. — 251 с.
3. Баева И. А., Семикин В.В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. №12. С. 7-19.
4. Баева И.А. Психология безопасности как направление психологической науки и практики // Национальный психологический журнал. – 2006. – №11, ноябрь. – С. 66–68.
5. Баева И.А. Психология безопасности: теоретическая основа практической помощи человеку в экстремальной ситуации // Журнал практического психолога: Научно-практический журнал. – 2008. – №4. – С. 3–8.
6. Безопасная образовательная среда: моделирование и развитие: учеб. пособие / под науч. ред. И.А. Бaeвой, С.В. Тарасова. – СПб. : ЛОИРО, 2017. – 265 с.
7. Безопасная школа: настольная книга для руководителей и преподавателей образовательных учреждений / С.В. Алексеев и др.; под общей редакцией С.В. Алексеева, Т.В. Мельниковой. – СПб.: СПб АППО, 2013. – 280с.
8. Борисова Е.С. Проблема конфликтологической компетентности в пространстве общеобразовательной организации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2017. №2-1. С. 28 – 32.
9. Бурмистрова Е.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде): Методические рекомендации для специалистов системы образования. М.: МГППУ, 2006. — 96 с.
10. Зинченко Ю.П. Психология безопасности как социально-системное явление // Вестник Московского университет : научный журнал. – 2011. – № 4 октябрь-декабрь 2011. – С.4-11.
11. Красило А.И. Проблемы диагностики психологической безопасности образовательной среды. Часть 2 // Психологическая наука и образование. 2013. N 3. – С. 25-33.

б) Дополнительная учебная литература:

1. Самыгин, Сергей Иванович. Социальная безопасность [Текст] : учеб. пособие / С. И. Самыгин, А. В. Верещагина, Г. И. Колесникова. - М. : Дашков и К° ; Ростов на Дону : Наука-Спектр, 2011. - 360 с.

2. Субботина, Любовь Григорьевна. Психологическая адаптация к условиям образовательной среды [Текст] : учебное пособие / Л. Г. Субботина ; Кемеровский гос. ун-т. - Кемерово : [б. и.], 2014. - 159 с.

3. Шабанова, Т.Л. Педагогическая психология : учебное пособие / Т.Л. Шабанова, А.Н. Фомина. - 2-е изд., перераб., доп. - М. : Флинта, 2011. - 320 с.

4. Корытченкова, Н.И. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учебное пособие / Н.И. Корытченкова, Т.И. Кувшинова. - Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2012. - 172 с. - ISBN 978-5-8353-1269-6 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232660>

5. Вербицкий, А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. - М. : Логос, 2011. - 288 с. - ISBN 978-5-98704-604-3 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=119448>

6. Солнцева, Н.В. Управление в педагогической деятельности : учебное пособие / Н.В. Солнцева. - М. : Флинта, 2012. - 115 с. - ISBN 9785976508613 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115131>

7. 4. Козырева, Ольга Анатольевна. Введение в педагогическую деятельность [Текст] : учеб. пособие / О. А. Козырева. - Новокузнецк : Кузбасская гос. пед. академия, 2011. - 121 с. : рис., табл. + 1 эл. опт. диск (CD-ROM).

Периодические издания

1. Психологическая наука и образование. [Электронный ресурс] // Периодическое научно-практическое издание по проблемам психологии и образования. – URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/>

(дата обращения: 14.01.2014).

2. Российский психологический журнал. [Электронный ресурс] // Научное издание Российского психологического общества. – URL: <http://rpj.sfedu.ru/ru>

(дата обращения: 14.01.2014).

3. Психологические исследования. [Электронный ресурс] // Междисциплинарный научный психологический журнал. – URL: <http://psystudy.ru/> (дата обращения: 14.01.2014).

ГЛОССАРИЙ

Адаптация - приспособление к новым условиям существования с одной стороны, и стремление к постоянству его внутренней среды – с другой.

Базовые потребности - определяют образовательную активность значительной части населения в сложившейся социальной ситуации. Базовые потребности проявляются в доминирующих или первичных ориентациях (установках).

Безопасность образовательного учреждения - система мер, принятых администрацией учреждения и государством, для защиты детей и имущества от внутренних и внешних угроз с учетом фактического состояния, технического состояния школы, условий организации учебно-воспитательного процесса, криминальной и техногенной обстановки, природной территории, предупреждения, пресечения и ликвидации последствий террористических акций. Безопасность образовательного учреждения охватывает широкий спектр направлений и позиций: охрана труда, радиационная безопасность, экологическая безопасность, взрывобезопасность, электротехническая безопасность, пожарная безопасность. Данные направления в различной степени коррелируют между собой и влияют друг на друга. См. правила безопасности детей в школе.

Буллинг – травля, агрессивное преследование одного из членов коллектива (особенно коллектива школьников и студентов, но также и коллег) со стороны другого члена коллектива. Травля может быть и в физической, и в психологической форме. Проявляется во всех возрастных и социальных группах.

Вызов – совокупность обстоятельств, не обязательно угрожающего характера, но, безусловно, требующих реакции на них.

Гетерохронность роста и развития - неодновременность роста и развития отдельных органов и систем.

Гигиеническая норма такая интенсивность и длительность воздействия факторов, которые обеспечивают сохранение здоровья детей и подростков, своевременное и гармоничное их развитие.

Двигательная активность - суммарная величина разнообразных движений за определенный промежуток времени (час, сутки). Гигиеническая норма двигательной активности выражается общим числом суточных локомоций (шаги) и общей продолжительностью (в часах) двигательного компонента в режиме дня.

Заболеваемость - объективное массовое явление возникновения случаев болезней и распространения патологии в конкретных условиях существования общества.

Здоровье - это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или физических дефектов (ВОЗ).

Это состояние жизнедеятельности, соответствующее биологическому возрасту ребенка, гармоничного единства физических и интеллектуальных харак-

теристик, формирования адаптационных и компенсаторных реакций в процессе роста (Ю.Е. Вельтищев).

Коммуникативная деятельность - взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата (М.И. Лисина, 1986).

Коммуникативная компетентность - умение ставить и решать определенные типа коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения (Петровская Л.А., 1982). В коммуникативную компетентность, соответственно, входит способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения, поведения, что в свою очередь, предполагает усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения (правилами вежливости и другими нормами поведения) (Кабардов).

Коммуникация - смысловой аспект общения и социального взаимодействия. Коммуникация обслуживает совместную деятельность людей и предполагает не только обмен информацией, но и достижение некой общности – установление контактов, кооперацию (организацию и осуществление общей деятельности), а также процессы межличностного восприятия, включая понимание партнера.

Компетентность - умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности. Различают образовательную, общекультурную, социальнотрудовую, информационную, коммуникативную, компетенции в сфере личностного самоопределения и др.

Компетентность информационная - способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий. См. образовательная компетентность.

Компетентность коммуникативная - способность личности к речевому общению и умение слушать. В качестве обязательных умений, обеспечивающих коммуникативность индивида, выделяются: умение задавать вопросы и четко формулировать ответы на них, внимательно слушать и активно обсуждать рассматриваемые проблемы, комментировать высказывания собеседников и давать им критическую оценку, аргументировать свое мнение в группе (в классе), а также способность выражать собеседнику эмпатию, адаптировать свои высказывания к возможностям восприятия других участников коммуникативного общения.

Моббинг – коллективная травля.

Образовательная среда - совокупность факторов, формируемую укладом жизнедеятельности школы: материальные ресурсы школы, организация учебного процесса, питания, медицинской помощи, психологический климат.

Образовательные потребности - потребность в общем образовании понимается как социальное отношение между теми или иными субъектами образовательного процесса. Таким образом, потребность нельзя атрибутировать одному только субъекту, как нечто лишь ему принадлежащее, она включает в себя отношение минимум двух субъектов, один из которых выступает адресантом, а другой – адресатом социального запроса. Социальный запрос, в свою очередь, понимается как аналитически выделенное содержание социальной потребности.

Опасность – объективно существующая возможность негативного воздействия на человека, в результате которого ему может быть причинён какой-либо ущерб, вред, ухудшающий его состояние, придающий его развитию нежелательную динамику или параметры.

Источником опасности выступают угрозы и риски.

Угроза – наиболее конкретная и непосредственная форма опасности, создаваемая целенаправленной деятельностью откровенно враждебных сил; совокупность условий и факторов, создающих опасность жизненно важным интересам личности, общества, государства.

Патологическая пораженность - частота хронических заболеваний, функциональных отклонений в процентах к общему числу обследованных.

Психологическая безопасность – это состояние психологической защищённости, а также способность человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия. Её основные характеристики – надёжность, защищённость, стабильность, сопротивляемость, живучесть. С психологической точки зрения, интересен показатель «живучесть команды», которую составляют: психологическая обученность, психологическая устойчивость, защищённость и психическое здоровье.

Половой диморфизм - обусловленность роста и развития полом (различия в темпах, сроках и показателях роста и развития мальчиков и девочек).

Риск – возможность возникновения неблагоприятных и нежелательных последствий деятельности самого субъекта.

Субъекты образовательного процесса - учащиеся, их семьи, социальные и профессиональные группы, административные институты и институты гражданского общества.

Утомление - состояние, возникающее в результате деятельности ребенка, которое проявляется чувством усталости, дискоординацией (нарушение оптимальных соотношений физиологических и биохимических функций в структуре функциональных систем) и во многих случаях снижением эффективности работы.

Целеполагание - возникновение, выделение, определение и осознание целей.

Ценностные ориентации (мотивационные типы):

- **Власть.** Главной мотивирующей целью является достижение высокого социального статуса, престижа. Стремление к контролю или доминированию над другими людьми и ресурсами в рамках социальной системы.

- **Достижение.** Стремление достигнуть личного успеха в конкретной деятельности за счет собственной компетентности в соответствии с социальными стандартами и последующим социальным одобрением.
- **Гедонизм.** В основании данного мотивационного типа лежит чувственная направленность на себя и стремление получить как можно больше удовольствий для себя. Жизнь рассматривается как цепочка наслаждений.
- **Стимулирование** (полнота жизненных переживаний). Главная цель – наличие новых впечатлений и изменений в жизни. Перемены, частые жизненные выборы обеспечивают необходимое ощущение новизны и возбужденности.
- **Саморегуляция** (самонаправленность). Данный мотивационный тип предполагает автономность и независимость мыслей и поведения, направленность на создание нового, исследовательский интерес.
- **Универсализм.** Выражает стремление к пониманию и признанию всех других людей, терпимому отношению к ним и заботе об их благополучии. Значимым является не только мир людей, но и мир природы
- **Благосклонность** (забота). Главная цель – взаимодействие со значимыми для тебя людьми и забота об их благополучии.
- **Традиции.** Мотивационный тип: уважение, принятие, подчинение и поддержка существующих традиций и общих идей в рамках социо-культурной и религиозной группы как основа успешного функционирования группы;
- **Конформность.** Главная цель – ограничение действий, импульсов и намерений, причиняющих вред другим или отклоняющихся от социально принятых норм и ожиданий
- **Безопасность** как стремление сохранить гармонию и стабильность в обществе, необходимость безопасности человека, семьи и общества.

Учебное текстовое электронное издание

Сост. Гурьянова Инна Владимировна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ
КОМФОРТНОЙ, БЕЗОПАСНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Учебное пособие

2,40 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2020 год

ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»

Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»

Кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования

Центр электронных образовательных ресурсов и
дистанционных образовательных технологий

e-mail: ceor_dot@mail.ru