

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

«Педагогика и методики преподавания»

(наименование)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Теория и методика образовательной деятельности

(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему «Формирование безопасной среды в образовательной организации»

Студент

А.В. Санталов

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

руководитель

к.п.н., доцент И.В. Груздова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	12
1.1. Исследования понятия образовательной среды в психолого- педагогической литературе.....	12
1.2. Референтность образовательного процесса в структуре безопасной образовательной среды.....	25
1.3. Технологическая модель референтной образовательной среды.....	32
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	42
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	44
2.1. Выявление уровня развития интереса к обучению у учащихся общеобразовательной школы как критерия оценки, сформированной безопасной образовательной среды.....	44
2.2. Реализация модели и психологических условий организации образовательной среды в среднем звене общеобразовательной школы.....	61
2.3. Контрольный срез.....	73
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	98
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	100
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	103

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы безопасной образовательной среды возникли с момента появления самого понятия образовательной среды, являлись и являются актуальными на протяжении всего времени и по сей день. Сегодня этот вопрос стоит еще более остро. Связано это прежде всего с резкой сменой политического строя в стране, отказа от, присущей ушедшей эпохе, идеологии. На стыке эпох были разрушены старые ценности, а новые не сформированы. Актуальность формирования безопасной образовательной среды помимо социальных и политических потрясений, связана с накоплением опыта в сфере образовательной деятельности, стремительным социальным и техническим развитием общества, возрастанием нагрузки на образовательный процесс как в целом, так и на его субъекты и объекты. Совершенствование и развитие современной системы российского образования, напрямую связанная с введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов IV поколения. Согласно стандартам психологическая безопасность является одним из главных условий, обеспечивающих гармоничное личностное развитие всех участников образовательного процесса. Формирование безопасной образовательной среды сегодня выдвигается на первое место в системе образования. Неоспоримым является то, что развитие личности учащегося, успешность и эффективность учебно-воспитательного процесса протекают в условиях психологического комфорта и безопасности образовательной среды образовательной организации. Одним из аспектов психологической безопасности образовательной среды является референтность образовательного процесса и образования в целом. Создание привлекательного образа, условий, обеспечивающих повышение референтной значимости образовательного процесса, является одной из главных задач современного образования.

Идеи развития образовательной среды нашли свое отражение как в исследованиях отечественных психологов и педагогов (И. А. Баева, В.И. Слободчиков, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин, Г.А. Ковалев, В.П. Лебедева, А.Б. Орлов, В.И. Панов, А.В. Петровский, Т.Г. Ивошина, И.М. Улановская, Б.Д. Эльконин, и др.), так и в зарубежной психологии и педагогике (А. Бандура, К. Роджерс, К. Левин и др.). Все они рассматривали образовательную среду с разных сторон, учитывая ее многоаспектность.

В.А. Ясвин рассматривает образовательную среду как систему факторов влияния и психологических условий формирования личности индивида, а также ряда возможностей, предоставленных ей для развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. При упоминании об образовательной среде, зачастую имеется в виду конкретное социальное и пространственно-предметное окружение какого-либо учебного заведения [80].

В своих работах В.В. Рубцов и Т.Г. Ивошина под образовательной средой понимают такую общность, которая в связи со спецификой возраста характеризуется: а) взаимодействием субъектов образовательной среды между собой; б) процессами взаимодействия, взаимопонимания, общения и рефлексии; в) историко-культурным становлением [63].

По мнению В.И. Слободчикова среда, понимаемая как совокупность условий и обстоятельств в образовании, не существует как нечто изначальное и однозначное. Среда берет начало там, где происходит встреча субъектов, где они совместно начинают ее проектировать и создавать как результат и ресурс своей совместной деятельности и где между субъектами образования начинают формироваться выстраиваться определенные взаимосвязи и отношения [67].

Впервые в психологии о «референтности» заговорил американский психолог Г. Хаймен. Он утверждал, что суждения людей о себе во многом зависят от того, с какой группой они себя соотносят. С тех пор понятие «референтность» приобрело масштабное распространение в мире, но

толковалось исследователями по-разному. Е.В. Щедрина разработала специальную экспериментальную процедуру - референтометрию, для определения референтности индивида для других членов группы. Методика рассчитана на получение в короткие сроки данные об особенностях межличностных отношений в группе, она дает представление о статусной структуре, взаимности предпочтений, малых группах, на основе ценностных ориентаций. И.А. Баева разработала технологическую модель психологически безопасной образовательной среды, включающую в себя референтную значимость среды как одну из ее характеристик. Вопросам референтности групп уделяли внимание такие исследователи как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, М.Ю. Кондратьев.

Тем не менее в современной отечественной и зарубежной педагогической науке недостаточно исследована референтная значимость образовательного процесса как аспекта психологической безопасности образовательной среды и возможности ее повышения, с целью создания более благоприятных и способствующих условий развитию и саморазвитию личности.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы отечественных и зарубежных авторов было выявлено **противоречие** между необходимостью формирования безопасной образовательной среды в школе и недостаточной изученностью такого аспекта психологической безопасности образовательной среды как референтная значимость.

Указанное противоречие позволило установить **проблему** исследования: каково содержание модели формирования безопасной среды в образовательной организации в современных условиях?

В рамках этой проблемы сформулирована **тема исследования**: «Формирование безопасной среды в образовательной организации».

Объект исследования: процесс формирования безопасной среды в образовательной организации путем повышения референтной значимости среды.

Предмет: содержание и условия реализации модели референтно значимой образовательной среды как условия повышения уровня сформированности безопасной среды.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность процесса формирования безопасности среды в образовательной организации.

Установленное противоречие, заявленные проблема и цель исследования определяют формулировку **гипотезы:** формирование безопасной среды в образовательной организации будет эффективным, если будут:

- разработана технологическая модель референтно значимой образовательной среды;
- определены и уточнены критерии и показатели сформированности безопасной среды в образовательной организации;
- выделены психолого-педагогические условия реализации модели в образовательном процессе;
- разработана методика «рейтинговая система оценивания успеваемости, дисциплины и социальной активности» учеников общеобразовательной школы.

Задачи исследования:

1. Осуществить анализ исследовательской деятельности и психолого-педагогической литературы по проблеме формирования безопасной среды в образовательной организации.
2. Выявить уровень сформированности безопасной среды в образовательной организации.

3. Разработать технологическую модель референтно значимой образовательной среды и психолого-педагогические условия, направленные на ее реализацию.

4. Доказать эффективность экспериментальной модели направленной на повышение уровня безопасной среды в образовательной организации.

Методологической основой нашего исследования стали: философские идеи о единстве теории и практики, современные психолого-педагогические концепции о системном и деятельностном подходах к формированию и развитию личности в условиях безопасной образовательной среды.

Теоретической основой исследования стали: идеи развития образовательной среды Т.Г. Ивошиной Г.А. Ковалева, В.П. Лебедева, А.Б. Орлова, В.И. Панова, А.В. Петровского, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, И.М. Улановской, Б.Д. Элькониной, В.А. Ясвина; труды исследований безопасности образовательной среды в ее разных аспектах И.А. Бaeвой, М.Р. Битяновой, Н.В. Груздевой, Г.А. Мкртычан, В.И. Панова; теория организации и воспитания детского коллектива и личности в коллективе и через коллектив А.С. Макаренко; педагогические идеи В.В. Зеньковского; «теория возможностей» Дж. Гибсона; труды, посвященные педагогическим основам проектирования образовательной среды М.П. Горчаковой-Сибирской, Е.С. Заир-Бек, Г.Л. Ильина, И.А. Колесниковой, А.М. Новикова, В.В. Серикова.

Методы исследования: теоретический анализ педагогической и психологической литературы по проблеме исследования, моделирование, педагогический эксперимент (на констатирующем, формирующем и контрольном этапах), анкетирование, наблюдение.

Опытно-экспериментальная база исследования: основная школа МБУ «Кадетская школа №55» г.о. Тольятти.

Этапы исследования. Исследование проводилось в течение двух лет и состояло из трех этапов.

Первый этап (2018) – поисково-аналитический – включал в себя изучение состояния проблемы в психологической, педагогической литературе и в практике общего образования; ее теоретическое осмысление, конкретизация научных идей; формулирование гипотезы исследования; определение цели, объекта, предмета, задач, методики исследования.

Второй этап (2018–2019) – теоретико-проектировочный – был посвящен разработке модели «референтная образовательная среда» и методики «рейтинговая система оценивания успеваемости, дисциплины и социальной активности»; определению методов организации исследования; апробации теоретических положений и публикации текущих результатов.

Третий этап (2019–2020) – экспериментально-обобщающий – был направлен на проверку выдвинутой гипотезы, совершенствование механизмов формирования безопасной образовательной среды в условиях школы, апробацию методики «рейтинговая система оценивания успеваемости, дисциплины и социальной активности» в основной школе МБУ «Кадетская школа №55»; обработку результатов экспериментальной работы, внедрение полученных результатов в практику, оформление диссертационной работы.

Научная новизна исследования:

- уточнено содержание понятия «референтной значимости образовательного процесса» как аспекта психологической безопасности образовательной среды, ее уровне, влиянии системы ценностных ориентаций, мотивационной составляющей, лежащей в основе личностного развития и самосовершенствования;

- разработана и реализована модель референтной образовательной среды;

- определены критерии оценки уровня референтной значимости образовательного процесса как аспекта психологической безопасности образовательной среды: мотивационный (уровень школьной мотивации, мотивация учебной деятельности, сформированность побуждений к познавательной деятельности); когнитивный (способность самостоятельно объективно оценивать свой образовательный уровень, осознание своей принадлежности к группе); деятельностный (практические навыки объективной оценки своего образовательного уровня, прогнозирования и контроля результата).

- выявлены и научно обоснованы педагогические условия, обеспечивающие стабильное повышение референтной значимости образовательного процесса: нацеленность активной ученической деятельности на освоение образовательной программы, желание быть важной частью коллектива, принимать непосредственное активное участие в достижении как личных результатов, так и целей группы, осознание личностью ответственности за коллектив;

- разработана методика, направленная на повышение уровня референтной значимости образовательного процесса посредством воспитания у школьников среднего звена чувства ответственности, коллективизма и причастности к образовательному процессу в целом.

Теоретическая значимость исследования:

- обозначение высокой роли референтной значимости образовательного процесса как важного аспекта психологической безопасности образовательной среды;

- расширение понятия референтной значимости образовательного процесса, определение критериев оценки, условий ее формирования и повышения, связи с мотивационной составляющей взаимодействия личности с коллективом.

Практическая значимость исследования:

- создание методического обеспечения повышения уровня референтной значимости педагогического процесса: повышения уровня мотивации к обучению, социальной адаптации, личной ответственности учеников средней школы;
- разработана модель референтной образовательной среды и методика повышения уровня референтной значимости образовательного процесса, позволяющие включить в педагогический процесс всех участников процесса;
- материалы проведенного исследования могут использоваться в процессе обучения учеников средней школы.

Достоверность и обоснованность результатов методологической доказанностью теоретических положений, логической структурой исследования, применением методов статистического анализа и обработки результатов исследования экспериментальной и контрольной групп участвующих в эксперименте школьников основной школы.

Личное участие автора в организации и проведении исследования состоит в 1) разработке и реализации модели референтно значимой образовательной среды; 2) разработке и апробации методики повышения референтной значимости образовательной среды «Рейтинговая система оценивания успеваемости, дисциплины и социальной активности».

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на базе основной школы МБУ «Кадетская школа № 55», г.о. Тольятти (2018-2020)

Основные результаты исследования отражены в трех публикациях автора в различных журналах. Методика «Рейтинговая система оценивания успеваемости, дисциплины и социальной активности» была представлена и одобрена педагогическим сообществом в рамках педагогического совета МБУ «Кадетская школа №55».

Положения, выносимые на защиту:

1. формирование безопасной среды в образовательной организации будет эффективным с применением технологической модели референтно значимой образовательной среды;
2. определение и уточнение критериев и показателей сформированности безопасной среды в образовательной организации позволяют определить ее уровень и выделить психолого-педагогические условия реализации технологической модели;
3. выделенные психолого-педагогические условия являются основой методики реализации технологической модели направленной на повышение уровня безопасности среды;
4. методика «рейтинговая система оценивания успеваемости, дисциплины и социальной активности» учеников общеобразовательной школы оказывает существенное влияние на повышение референтной значимости образовательного процесса.

Структура и объем магистерской диссертации: отражает логику, содержание, результаты исследования и состоит из введения, двух глав, заключения и библиографии.

ГЛАВА 1 ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

1.1 Исследования понятия образовательной среды в психолого-педагогической литературе

Радикальные перемены в социальной, политической и экономической жизни в стране и мире отражаются на условиях общественной жизни, затрагивают и усложняют быт каждого человека, изменяют социальную, культурную и бытовую ситуации, влияющие на формирование и развитие личности. Безусловно такие изменения отразились и на системе образования. В ней создается новая образовательная среда, в общем виде определяемая как психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, и которую традиционно рассматривают как сферу социальной жизни, и как фактор образования, обеспечивающий педагогические условия равновесия опыта взаимодействия учащихся с внешним миром и внутренней средой их развития.

В словаре Д.Н. Ушакова «среда» - это совокупность природных или социальных условий, в которых протекает развитие и деятельность человеческого общества. Это социально-бытовая обстановка, в которой живет человек, окружающие условия; совокупность людей, связанных общностью условий, обстановки.

Под средой можно понимать некую совокупность возможностей, объектов, предметов, взаимосвязей, условий, факторов, обстоятельств, ограничений и свобод, окружающих индивида, определяющих его состояние и деятельность. Исходя из широты определения понятия, многие

авторы трактуют его не однозначно, делая больший упор на отдельные аспекты его сущности.

В.В. Рубцов определяет понятие «среда» как мир человека, существующий в его взаимодействии, взаимосвязях, общении с другими людьми, тем самым автор придает особую роль социальной общности как среды человека [63]. По мнению В.В. Рубцова среда есть некое проявление взаимоотношений между субъектами, и она строится на взаимномприятии и неприятии, общих интересах, взаимодействии и взаимовлиянии.

В.А. Ясвин считает, что «среда» - это естественное и социальное окружение человека, обладающее комплексом влияний и условий. Среда - это возможность развития личности человека [80]. Среда имеет не только социальную сторону, она характеризуется и физическим окружением субъекта, которое так же оказывает влияние на человека и во взаимодействии подвергается влиянию с его стороны, что так же является условием развития личности.

В.А. Ясвин в образовательной среде выделяет такие **компоненты** как:

1. Пространственно-архитектурный (предметно-бытовое, пространственное окружение педагога и ученика).
2. Социальный (определяется особой формой детско-взрослой общности).
3. Психодидактический (содержание образовательного процесса, осваиваемые ребенком способы действий, организация обучения).

Среда определяется окружающей человека действительностью. Такой действительностью является окружающий физический мир и мир социальный. Оба фактора и физический, и социальный оказывают на человека непосредственное влияние. Одним из проявлений социального фактора является образование. В педагогике выделено понятие «образовательная среда». И это более узкое понятие тоже вмещает в себе физическую и социальную составляющие. Авторы и это понятие трактуют

не однозначно, по-разному подходят к этому вопросу. С одной стороны, образовательная среда является подсистемой социокультурной среды, образованная совокупностью факторов, условий, обстоятельств, как целостная система педагогических условий формирования и развития психологически здоровой личности. С другой стороны, она является категорией, определяющей и характеризующей развитие личности человека, содержащей свое целевое назначение и функционал.

Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др. рассматривают социальную среду неотъемлемой частью жизни человека. Они видят непрерывным взаимодействие между человеком и социальной средой и связывают это взаимодействие напрямую со становлением личности. Согласно их работ социальная среда формирует качества личности человека как активного и сознательного субъекта отношений и человеческой истории. С момента своего рождения человек находится в конкретной жизненной среде и пребывает с ней в постоянном взаимодействии и взаимовлиянии.

Поскольку человек находится в непрерывном взаимодействии с окружающей его средой, она постоянно оказывает на него влияние, формирует его настроение, реакции, взгляды, влияет на принимаемые решения, формирование образа жизни, отношение к окружающему миру и самому себе. Человек, как и все живые организмы, приспосабливается к окружающей среде, поэтому переоценить значение среды в жизни человека невозможно.

Как социокультурный феномен образовательная среда связана с такими понятиями, как система социальных ценностей и норм, формируемыми в образовательной деятельности. Образовательная среда оказывает влияние не только на субъекты педагогического процесса, но и на всех членов общества. При этом она может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние с точки зрения личности и общества. В образовательной среде школы создаются условия не только

для развития социальной культуры школьников, но и для гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, социализации, формирования нравственных ориентаций и образов-идеалов личности. Школьная среда может иметь и деструктивный характер, обусловленный личностными особенностями субъектов образовательного процесса, не высоким профессионализмом преподавательского состава, ложными целями и ценностями.

Как педагогический фактор образовательная среда предоставляет и обеспечивает всем субъектам образовательного процесса возможности, направленные на реализацию и удовлетворение их потребностей в области образования и генерации этих потребностей в социальные общечеловеческие ценности, что актуализирует процесс саморазвития личности. Психологической сущностью образовательной среды является совокупность деятельностных и коммуникативных актов и взаимоотношений участников образовательного процесса. В свои школьные годы, еще с детского до юношеского возраста человек попадает под влияние образовательной среды в рамках учебного заведения школы. Школьную среду В.А. Ясвин характеризует как институционально ограниченную совокупность возможностей для развития личности школьников, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества.

Во многих исследованиях зарубежных авторов образовательная среда оценивается с точки зрения «эффективности школы». Она представлена в виде социальной системы, обладающей свойственным эмоциональным климатом, гарантиями личностного благополучия, особенностями микрокультуры, высоким качеством воспитательно-образовательного процесса. (К. Маклафлин, D. Hopkins, K. Reid). При этом эффективность и безопасность образовательной среды определяется

уровнем развития в ней социальных отношений между субъектами, качеством пространственно-предметного окружения и качеством взаимосвязей между социальными компонентами, субъектами и пространственно-предметным окружением в этой среде.

По мнению В.И. Слободчикова среда, понимаемая как совокупность условий и обстоятельств для образования, не существует как нечто изначальное и однозначное. Среда берет начало там, где происходит встреча субъектов, где они совместно начинают ее проектировать и создавать как результат и ресурс своей совместной деятельности и где между субъектами образования начинают формироваться выстраиваться определенные взаимосвязи и отношения [67]. По мнению В.И. Слободчикова среду невозможно характеризовать до тех пор, пока не проявились взаимоотношения между субъектами. Именно взаимоотношения и совместная деятельность определяют критерии среды.

Дж. Гибсон, американский психолог выделяет категорию **«возможность»** как особое единство свойств и характеристик самой образовательной среды, так и субъекта отношений. «Возможность» как условие присутствует и в среде, и у субъекта. Дж. Гибсон так же обращает внимание на то, что субъект должен обладать свойствами схожими со свойствами среды [21].

Если рассматривать образовательную среду с позиции предоставления ею возможностей, то можно выделить ее способность обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного и безопасного саморазвития как один из ее критериев. Речь идет о взаимодействии школьника со своей образовательной средой, где он, проявляя соответствующую активность, становится реальным субъектом своего развития, субъектом образовательной среды, а не остается объектом влияния ее условий и факторов. 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.

Принимая во внимание тот факт, что образовательная среда современной школы является открытой системой, отражающей все принципы и закономерности развития внешней социальной среды, нужно признать, что проблемы культурного, социального и нравственного характера, отражаются и в ней, являются частью деструктивного влияния на личность. В современном социуме появились новые агенты социализации и новые социальные факторы влияния на становление человека. Эти агенты в большинстве случаев оказывают негативное влияние на развитие личности ребенка, формирование его взглядов и мировоззрения. Это влияние становится причиной возникновения ситуаций, нарушающих безопасность образовательной среды, что ведет к ограничению возможностей для личности в полном удовлетворении своих потребностей в том числе и познавательных. Из совокупности основных социальных проблем, характерных для современного общества, особую опасность представляют те, что затрагивают процессы формирования личности подрастающего поколения и оказывают непосредственное влияние на систему ценностей и отношения детей, подростков и молодежи к социальным явлениям, другому человеку и себе самому. Поэтому среда в которой находится субъект прежде всего должна быть безопасна как для него самого, так и для себя.

Вопрос безопасности образовательной среды стал более актуальным в последние годы. Это связано с возросшим риском отрицательного воздействия окружающей среды на человека. Психологическая безопасность образовательной среды - одно из самых важных условий для успешного учебного процесса, для формирования личности и осуществления личностью познавательной деятельности.

Современный школьник испытывает на себе влияние не одной среды. В течении не продолжительного времени (суток), он переходит из одной среды в другую и не один раз. В современном мире дети уже с рождения воспитываются в семьях с разным социальным статусом, с разными взглядами, ценностями и традициями. Члены семьи оказывают непосредственное, активное, порой даже бездействием, влияние на зачатки формирования мировоззрения ребенка. И вот, уже имея определенные представления о жизни, основанные на рассказах, поведенческих реакциях и отношениях с матерью, он сталкивается с некоторыми противоречиями со взглядами и идеалами отца. Затем школьник встречает сверстников – и снова противоречия, снова отличные от его, взгляды, другие отношения, условия комфорта, идеи и цели. Конечно он уже научился приспосабливаться, но только ценой больших усилий, где-то не вспомнив о своих принципах, где-то вопреки им. Все это оказывает деструктивное влияние на психологическое состояние ребенка. Таким образом мы непосредственно сталкиваемся с понятием «психологической безопасности» и будем рассматривать его в контексте условий формирования образовательной среды.

Психологическую безопасность образовательной среды И.А. Баева рассматривает как 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 [9].

Характеристиками безопасной образовательной среды по И.А. Баевой являются:

- отсутствие проявлений психологического насилия в среде, во взаимодействии всех участников образовательного процесса;
- удовлетворение основных потребностей в личностно-доверительном общении;

- Высокий уровень референтной значимости образовательной среды.

Понятие «**безопасность**» в научных исследованиях определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов государства, общества и личности от внешних и внутренних угроз.

Участники образовательной среды образовательных учреждений и сама среда могут подвергаться как внутренним, так и внешним угрозам.

Можно выделить следующие **угрозы психологической безопасности образовательной среды:**

1. Непризнание референтной значимости образовательной среды образовательного учреждения. Следствие: ребенок отрицает ценности и нормы образовательного учреждения, стремится «покинуть» его.

2. Отсутствие удовлетворенности в личностно-доверительном общении. Следствие: эмоциональный дискомфорт; нежелание высказывать свою точку зрения и мнение; неуважительное отношение к себе; потеря личного достоинства; нежелание обращаться за помощью, игнорирование личных проблем и затруднений окружающих его детей и взрослых; невнимательность к просьбам и предложениям.

3. Психологическое насилие в процессе взаимодействия. Психологическое насилие - физическое, психическое, духовное воздействие на человека (социально-организованное), которое понижает его нравственный, психический (т.е. моральный, коммуникативный) и жизненный статус (в том числе правовой, социальный), причиняя ему физические, душевные и духовные страдания. Следствие: получение ребенком психологической травмы.

4. Эмоциональное выгорание педагогов образовательного учреждения. Следствие: профессиональная деформация; угроза психическому здоровью.

5. Неразвитость системы психологической помощи в образовательном учреждении. Следствие: неэффективность

психологического сопровождения участников образовательного пространства; угроза психическому и физическому здоровью.

Таким образом, психологически безопасной образовательной средой образовательного учреждения можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют высокий уровень удовлетворенности, положительное отношение к среде, признают ее ценности, цели и задачи.

И.А. Баева, А.А. Климанова и другие наряду с понятием «психологическая безопасность среды» рассматривают понятие «психологическая безопасность личности». Здесь ученые имеют схожую точку зрения идеями «теории возможностей» Дж. Гибсона. Речь идет о том, что, с одной стороны, среда предоставляет субъекту возможности и подталкивает его к активным действиям. С другой стороны, субъект должен быть готов воспользоваться предложенными средой возможностями. Таким образом вторая сторона медали, «психологическая безопасность личности» проявляется в:

- способности личности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями;
- сопротивляемости личности деструктивным воздействиям;
- переживании защищенности в конкретной жизненной ситуации.

Я. Корчаком и П.Ф. Лесгафтом изучены и представлены «типы образовательной среды» и «типы школьника».

Образовательная среда, в которой идет формирование личности ребенка, может быть отнесена к одному из **четырёх основных типов**, выделенных Я. Корчаком:

- 1) «догматическая образовательная среда», - способствует развитию пассивности и зависимости ребенка. В этой среде личность ребенка характеризуется пассивностью в своих действиях, взглядах, инертностью и зависимостью от действий и мнений окружающих.

Внешнее спокойствие нередко переходит в отрешение, апатию. Сильная личность в такой среде, активнее противопоставляет свои интересы интересам окружающих. В таких случаях нередко возникают конфликтные ситуации. Такая среда перестает выполнять свою воспитывающую функцию. Она превращается в инструмент, разрушающий личность;

2) «карьерная образовательная среда» - способствует развитию активности, но также развивает и зависимость ребенка. В такой среде ребенок отождествляет себя и свои заслуги с заслугами референтов. В этом случае личность теряет часть своей не идентичности, старается подражать. Основными чертами личности ребенка, формирующейся этой среде становится стремление к достижению результата при помощи хитрости, связей, подкупа, шантажа и т.п.;

3) «безмятежная образовательная среда», способствует свободному развитию личности ребенка, но и обуславливает формирование его пассивности. По мнению Я. Корчака в подобной среде формируется личность ребенка, которую всегда все устраивает, она довольна тем что у нее есть и не имеет желания чего-то большего. Жихненная пассивность и не способность к напряженной борьбе являются основными чертами такого ребенка. Встречаясь с трудностями и препятствиями, ребенок предпочитет самоустраниться от их разрешения, продолжая скрываться в своем иллюзорном мире. По мнению Я. Корчака в такой среде работа никогда не служит какой-либо идее, не является самоцелью. Работа здесь лишь средство для обеспечения себе удобств, комфортных условий;

4) «идейная или творческая образовательная среда», способствующая свободному развитию активного ребенка. Идейная среда формируется в творческих группах, как правило на стадии становления и развития. Важнейшим условием формирования идейной среды является наличие авторитетного лидера, навязывающего свою точку зрения и критикующего все начинания и проявления стремлений личности.

Характеристиками личности, сформированной в идейной среде являются активность освоения и преобразования окружающего мира, высокая самооценкой, открытость и свобода в своих суждениях и поступках.

Тип образовательной среды оказывает непосредственное и неоспоримое влияние на формирование личности школьника. Попав в определенного типа среду, школьник, подвержен влиянию со стороны среды, примеряет на себе ее цели и задачи. Наряду с типами образовательной среды ученые рассматривают и типы личности.

П.Ф. Лесгафтом было выделено шесть «школьных типов»: «честолюбивый», «добродушный», «лицемерный», «угнетенный», «мягко-забитый», «злостно-забитый». «Нормальный тип» - был рассмотрен им в качестве педагогического идеала.

Рассмотрим эти **«школьные типы»**:

1. «честолюбивый тип» - школьники такого типа всегда обладают сдержанностью и уверенностью в себе. Они настойчивы и упорны в труде наедине, чтобы потом показать всем результат своего труда, блеснув своими знаниями и умениями. Такие дети всегда придут на помощь товарищам. Их жизнь наполняет смыслом оправданная похвала, в то время как несправедливые наказания, приводят их к апатии. Такие дети как правило не имеют своего мнения, но всегда готовы блеснуть чужими знаниями. Они способны полностью сосредотачиваются на деле, используя для достижения цели все ресурсы, чтобы в перспективе стать признанными и успешными.

2. «добродушный тип» - к нему относятся дети привыкшие рассуждать по каждому поводу, над каждым новым явлением и при дальнейшем своем развитии мыслят более отвлеченным образом. Ученическая деятельность школьников этого типа отличается всегда большой самостоятельностью и правдивостью. У детей этого типа сильно развиты умственные способности, но при этом слабо выражена физическая

активность. Недостаток физической активности приводит их в состояние апатии. Таким детям не нужно ничего объяснять, втолковывать и обязывать к чему-либо, они всегда понимают, что от них требуется.

3. «лицемерный тип» - эти дети всегда прибегают к более легким способам достижения личных выгод и избегают более трудной деятельности, связанной с трудом и усердием. Дети такого типа легко поддаются влиянию, и с легкостью усваивают внешние проявления окружающих. П.Ф. Лесгафт определяет лицемерный тип как активный с выраженной долей самостоятельности и, в то же время, как подражающий, имея в виду отсутствие личностной самостоятельности, с высокой долей зависимости поведения ребенка от референтных взрослых.

4. «угнетенный» - рассматривается как самостоятельный и в то же время пассивный. Дети такого типа отличаются большой искренностью, они ответственны, всегда видят свои недостатки и во всех неудачах винят себя. Они не находят в себе никаких талантов и способностей, не берутся за занятия, в которых требуется проявлять инициативу и самостоятельность.

5. «мягко-забитый тип» - такие дети всегда пассивны. Они зависимы от взрослых. Школьники такого типа проявляют активность только в ответ на чьи-либо действия. Они во всем полагаются на взрослых.

6. «злостно-забитый тип» - Дети этого типа в отличие от детей «мягко-забитого типа» обладают более выраженной самостоятельностью. Взрослые для них уже менее авторитетны. Однако, его активность все же зависит от доминирующего положения окружающих его людей.

«Нормальный тип» - такие дети всегда самостоятельны и активны. Они идут к цели своими собственными силами используя ресурсы, предоставленные средой. Школьники «нормального типа» легко адаптируются к среде, правильно расставляют приоритеты. Это идеальный тип школьника в педагогической среде.

Как видно из рассматриваемых Я. Корчаком типов «образовательной среды» и предоставленных П.Ф. Лесгафтом «школьных типов», сформированных еще под влиянием семьи, в образовательном учреждении мы сталкиваемся с разными детьми и возможностями формирования различных сред. В формировании безопасной образовательной среды в аспекте психологической безопасности необходимо учитывать все эти типы.

Одной из основных задач в формировании безопасной образовательной среды в школе является создание усилиями всех участников педагогического процесса таких условий, которые бы в полной мере удовлетворяли потребности каждого участника образовательного процесса, учитывая индивидуальные особенности их психики. Однако, учитывая те самые особенности участников образовательного процесса, которые в разных типах могут не просто отличаться, а скорее противоположны, можно сделать вывод, что такой универсальной среды быть не может. Следовательно, подобрав тип среды по Я. Корчаку, наиболее соответствующий поставленным перед образованием целям и задачам, обеспечив «возможности» и оказав влияние на субъекты среды, скорректировав их «способности» воспользоваться этими «возможностями», можно добиться максимального результата в достижении цели.

Таким образом психологически безопасная образовательная среда – возможна в результате комплексного, системного, длительного специально организованного психолого-педагогического процесса по ее формированию. Такая образовательная среда будет способствовать удовлетворению и развитию социальных потребностей ребенка, сохранению и повышению уровня его самооценки, а также обеспечивать более полное раскрытие его личностных потенциалов.

1.2 Референтность образовательного процесса как аспект психологической безопасности образовательной среды в школе

Психологическая безопасность и комфортность среды представляет собой состояние образовательной среды, свободное от проявлений насилия, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [9].

Значительной угрозой психологической безопасности образовательной среды является непризнание ее референтной значимости, вследствие чего учащийся не признает ценности и нормы образовательного учреждения, отрицает цели и задачи образовательного процесса, стремится его покинуть.

Впервые понятие «**референтность**» применил американский психолог Г. Хаймен. Он утверждал, что суждения людей о себе во многом зависят от того, как они характеризуют группу частью которой являются. Оно получило широкую известность во всем мире. Разными исследователями это понятие трактовалось по-разному.

Референтность [от лат. *referens* — сообщающий] — один из видов отношений межличностной значимости, которые обуславливают специфический характер взаимодействия личности с другим человеком или группой лиц, это качество личности или группы, состоящее в их

способности оказывать определяющее влияние на формирование мнений, суждений, оценок отдельного человека или группы, а также их поведения.

Позже Т. Ньюком американский социолог и психолог определял, что референтная группа та, с которой индивид имеет психологические сходства. Имея психологическую похожесть, индивид примеряет на себя поведенческие характеристики членов группы, отождествляет себя с группой. Таким образом он начинает считать цели группы своими и признает их. Его коллега М. Шериф окончательно утвердил понятие «референтная группа» в американской психологии. Он акцентировал внимание на то, что референтная группа и группа в которой индивид в силу ряда причин вынужден состоять, не всегда, скорее даже чаще не совпадают. У индивида могут быть интересы, мотивы и взгляды совершенно противоположные групповым. И уж в этом случае мы вряд ли добьемся признания индивидом целей группы.

Обобщив все исследования в области референтных групп, Г. Келли пришел к выводу, что понятием «референтная группа», как правило, обозначаются **два вида различных отношений между индивидом и группой**, с одной стороны, связанных с **мотивационными**, а, с другой стороны - с **перцептивными** процессами. Принимая во внимание то, что термин «референтная группа» можно применять для двух разных типов групп, Г. Келли говорит о том, что референтная группа может выполнять различные функции в формировании социальных установок индивида.

Рассматривая референтную группу с позиции перцептивных процессов, мы подразумеваем пассивное влияние на индивида. Говоря о референтности образовательной среды, транслируя определенные установки в ней, мы ожидаем их влияния на школьника, как он интерпретирует эти установки исходя из направленности своих, как сопоставит со своими и в какой степени примет. Мы считаем, что опираться лишь на такой подход в системе образования не приемлемо. Безусловно все в среде должно быть отражено с позиции «для

подражания». Поскольку образовательный процесс – система с четко выраженными целями и задачами, ограниченными во времени, на наш взгляд основным подходом в формировании референтной значимости среды будет тот, который основан на мотивационных процессах. На наш взгляд школьника необходимо мотивировать на активное участие в образовательном процессе. Он должен не только соглашаться с целями и задачами среды, не только принимать их, но и стать активным участником процесса по выполнению этих задач и достижению этих целей.

Вопросам референтности групп также уделяли внимание такие исследователи как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, М.Ю. Кондратьев.

Согласно концепции Л.С. Выготского, ученик становится частью и приобщается к системе ценностей образовательной среды не напрямую, а через субъектов-посредников – референтов. Посредниками могут стать родители, одноклассники, педагоги или малые группы, обладающие необходимой ученику информацией. Личности и группы, являющиеся референтами, ретранслируют культурно-исторический опыт, в котором ученик нуждается и который, в силу своего актуального психического состояния и личностного развития, он способен принять, в актуальных условиях процесса социализации [17]. На референтность образования оказывают влияние: государственные программы, нормативно правовая база, администрация образовательных учреждений, педагогический состав. Привить ученику желание учиться сложная задача и она тяжелым грузом ложится на плечи педагогического состава и администрации школы. Ведь администрация и педагоги непосредственно вступают во взаимодействие с учениками, именно они со своей стороны, действуя соответственно целям и задачам образовательного процесса, используя все свои внутренние ресурсы, оказывают решающее влияние на формирование взглядов современного подрастающего поколения. И в первую очередь задача по приобщению ученика к системе ценностей образования, лежит на

педагоге. А для успешного выполнения своих задач, педагог должен стать референтом для ученика.

М.Ю. Кондратьев выделил основные стадии становления авторитета педагога для учащихся (педагог - источник информации, педагог - референтное лицо, педагог - авторитетное лицо) [41].

Е.В. Щедрина разработала специальную экспериментальную процедуру - референтометрию, для определения референтности индивида для других членов группы. Методика позволяет в короткое время получать данные о межличностных отношениях в группе, их особенностях, о статусной структуре группы, взаимности предпочтений субъектов, сформированных на основе ценностных ориентаций малых группах.

Согласно концепции Л.С. Выготского и теории М.Ю. Кондратьева, быть лишь носителем и транслятором информации педагогу недостаточно. Он должен стать значимым и авторитетным для ученика. Ученые рассматривают референтность педагога, его авторитет как особое условие, при котором школьники начинают признавать ценности образовательного процесса опосредованно через своего педагога.

Мы будем рассматривать референтность образовательного процесса во взаимосвязи: **«среда готова дать – субъект готов принять»**. В этом нам представляется интересной «теория возможностей» Дж. Гибсона.

Дж. Гибсон выделяет категорию «возможность» как особое единство свойств и характеристик самой образовательной среды, так и субъекта отношений. «Возможность» как условие присутствует и в среде, и у субъекта. Дж. Гибсон так же обращает внимание на то, что субъект должен обладать свойствами схожими со свойствами среды [21].

В такой концепции между ребенком и образовательной средой происходит диалог как между равными субъектами развития. В результате диалога субъекты взаимно влияют друг на друга. Среда предоставляет школьнику возможности для формирования и развития личности, а школьник в свою очередь, оказывает влияние на нее, исходя из своих

возможностей, мотивации и активности, с которыми он воспринимает предоставленные средой возможности. Чем больше и полнее личность использует возможности, предоставленные средой, тем успешнее и активнее происходит ее саморазвитие. В процессе более активного использования возможностей среды, происходит «погружение» личности в среду. Она начинает жить нормами и принципами среды, признавать ее цели и задачи. Референтная значимость среды растет.

Образовательная среда являет собой систему возможностей необходимых для эффективного саморазвития личности. Чтобы использовать возможности среды, ребенок проявляет активность, вступает во взаимодействие со средой, становится реальным субъектом своего развития. Он перестает быть лишь объектом влияния. Теперь и он может оказывать влияние на среду помогая ей становиться «удобной» Образовательная среда, представляя ту или иную возможность, позволяющую удовлетворить определенную потребность, «провоцирует» субъекта проявлять активность.

Принцип «среда готова дать – субъект готов принять» проходит тонкой линией вдоль всего нашего исследования. Таким образом мы обратили внимание как на создание условий, повышающих референтную значимость образовательного процесса, так и на способность и готовность субъекта принять эти условия и соответствовать им. Можно создать все условия для развития личности, но при этом не научить использовать их. В таком случае процесс адаптации субъекта в среде может затянуться и не привести к ожидаемым результатам. Например, если дать впервые ребенку коробок спичек и поставить перед ним свечу, не объяснив цели, задачи, принципы взаимодействия данных объектов, его роль в этом взаимодействии, ожидаемый результат, возможные риски, то с большой долей вероятности мы не получим ничего кроме разбросанных спичек и сломанной свечи в лучшем случае, а в худшем – мы получим пожар. Таким образом в процессе формирования безопасной образовательной среды

влияние нужно оказывать как на объекты среды, принципы отношений, так и на субъекты, их готовность и способность быть частью группы.

В отечественной педагогике проблемами развивающей среды занимались многие ученые: П.П. Блонский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др. Во многих исследованиях того времени последовательно и обстоятельно доказывается, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, не его черты (качества) и даже не его поведение, а условия, среда его существования – предметы, люди, их межличностные отношения, деятельность. Однако, предоставляя детям возможность оказывать влияние на образовательный процесс не стоит так же забывать о внешнегрупповом управлении. Огромное внимание уделял проблемам педагогики В.В. Зеньковский. Он создал целостную философско-педагогическую систему на основе специфической формы православного антропологизма. В.В. Зеньковский считал: «Если человек зависит от природы, от социальной среды, то все же бесспорным является в нем факт свободы. Но акты свободы, коренясь в метафизической глубине человека, получают свою творческую силу лишь при сочетании с благодатной помощью «свыше», - без этого они бессильны и почти всегда отдают человека во власть зла» [28]. В.В. Зеньковский, выдел в религии «спасательный круг», с помощью которого можно и нужно управлять творческим развитием личности, направлять его по пути созидательному, благодетельному, воспитывать высокие человеческие качества. Анализируя подходы к формированию безопасной образовательной среде как к развивающей, мы пришли к тому, что оставлять ребенка наедине со средой без оказания на него должного влияния, на формирование у него отношения к среде, не эффективно и даже опасно.

Таким образом референтность образовательной среды – это принятие субъектом норм, принципов, целей, задач группы, следование им и ощущение себя частью этой группы. Исходя из этого субъект должен

принять на себя отведенную ему роль в субъект-субъектных и субъект-объектных взаимоотношениях в группе и среде.

И.А. Баева разработала структурную модель психологически безопасной образовательной среды. В своей модели она рассматривает психологически безопасную образовательную среду как условие формирования и развития психологически здоровой личности. Безусловно одной из основных задач образования является создание условий для гармоничного, безопасного, всестороннего развития психологически здоровой личности.

И.А. Баева показывает, что психологически безопасная образовательная среда возможна в условиях референтной значимости, удовлетворении потребности личности в личностно-доверительном общении и психологической защищенности. В этих условиях личность будет психологически здорова. Средствами формирования психологически безопасной среды являются: отказ от психологического насилия, сотрудничество и доверительный диалог [9]. И.А. Баева считает референтную значимость одним из условий формирования психологически безопасной образовательной среды.

Многие ученые рассматривают безопасность образовательной среды с точки зрения ее безопасности для субъекта, в нашем случае – школьника. Отсюда и референтность они рассматривают с позиции оказания перцептивного влияния средой на школьника. Среда должна быть удобной. Это в свою очередь неминуемо умаляет фундаментальные цели и задачи образовательного процесса. В своем исследовании мы будем рассматривать формирование безопасной образовательной среды в школе с позиции безопасности для самой среды. Образовательная среда содержит в себе четкие цели и задачи и в случае непризнания этих целей и задач субъектом, среда будет работать не эффективно, то есть перестанет выполнять в полном объеме стоящие перед ней задачи. Мы будем опираться на формирование в среде установок, побуждающего характера,

то есть будем рассматривать ее влияние на школьника как мотивационный процесс, который приведет субъекта к активной деятельности, вовлечет его в процесс достижения поставленных целей.

Таким образом мы установили объект нашего исследования: процесс формирования безопасной среды в образовательной организации путем повышения референтной значимости среды.

1.3 Технологическая модель референтной образовательной среды

Психологически безопасная образовательная среда должна обладать определенными характеристиками:

- отсутствие проявлений психологического насилия в среде, во взаимодействии всех участников образовательного процесса;
- удовлетворение основных потребностей в личностно-доверительном общении;
- Высокий уровень референтной значимости образовательной среды [9].

Поскольку среда обладает характеристиками, то и все объекты, субъекты, а также субъект-субъектные и субъект-объектные взаимоотношения тоже должны обладать заданными характеристиками, соответствующими условиям безопасности среды.

С целью задания таких характеристик, мы, взяв за основу технологическую модель психологически безопасной образовательной среды И.А. Баевой, разработали технологическую модель референтной образовательной среды. Моделируя педагогические условия формирования референтно значимой среды, мы руководствовались принципом соответствия характеристик субъекта и среды, отраженным в «теории возможностей» Дж. Гибсона и рассматривали характеристики среды с позиции ее перцептивного влияния на субъект по Г. Келли, а характеристики самого субъекта в качестве сформированных под

мотивационным влиянием референтного лица от среды, педагога. Модель референтно значимой образовательной среды показана на рисунке 1.



Рисунок 1. Технологическая модель референтной образовательной среды.

Разработанная нами модель включает условия среды, обеспечивающие высокий уровень ее референтной значимости. Эти условия являются характеристиками референтно значимой среды. Поскольку мы рассматриваем референтность среды во взаимодействии «среда готова дать – субъект готов принять», условия или возможности делятся на предоставленные средой, те, которые среда готова «дать» субъекту для его развития и, те, которые субъект готов «принять».

Категория «дать» включает в себя характеристики среды, предоставляющие возможность субъекту для использования полного набора ресурсов среды, обеспечивающего при этом его права и личные свободы, удовлетворяющего его базовые, социальные и духовные потребности. К таким характеристикам мы отнесли следующие:

- соответствие ценностей среды личным (идеи, мировоззрение);
- приемлемость ценностей среды (зона комфорта);
- актуальность ценностей среды (своевременность);
- гибкость среды (многовариантность);
- неоднородность среды;
- удовлетворенность в личностно-доверительном общении;
- отсутствие психологического насилия;
- признание средой личности;
- возможность самовыразиться;
- возможность самоутвердиться;
- конкурентоспособность среды;
- авторитетность среды;
- приглядность среды.

Рассмотрим подробнее эти характеристики.

Соответствие ценностей среды личным. По своей направленности среда может быть конструктивной и деструктивной, религиозной и атеистической, нравственной и безнравственной, созидательной и разрушительной и т.д. Среда должна иметь ценности схожие с жизненными ценностями субъекта. Например, образовательным учреждением транслируются такие ценности как честолюбие, личная свобода, неприкосновенность. Такие ценности присущи практически каждому человеку с раннего возраста. В такой среде честолюбивый человек будет чувствовать себя психологически комфортно.

Приемлемость ценностей среды (зона комфорта). Ценности, в которых школьник нуждается могут быть реализованы в образовательной

организации не в полном объеме. Но при этом реализуемые ценности не должны выходить из зоны комфорта субъекта. Они не должны противоречить взглядам школьника и общепринятым человеческим ценностям. Так, например, в школе обеспечены равные права для адептов различных религиозных конфессий. Так же, как и в государстве, в образовательной среде нет обязательной или государственной религии. Дети всех вероисповеданий имеют равный доступ к образованию и равные права. Этим принципом обеспечивается доступность образования. Ценности, транслируемые образовательным учреждением, не вступают в конфликт с ценностями личности и являются приемлемыми.

Актуальность ценностей среды (своевременность). Система ценностей образовательной среды должна учитывать интересы возрастных групп субъектов, соответствовать передовым направлениям развития. С этой целью школа разделена на начальную, основную и среднюю, где постепенно трансформируется подход к обучению, своевременно учитывая меняющиеся с возрастом потребности учеников. При этом основные общечеловеческие ценности на правах преемственности соответствуют всем ступеням школы.

Гибкость среды (многовариантность). Создание в образовательной системе условий выбора, дающих каждому участнику образовательного процесса шанс в достижении успеха. Многоступенчатость профессиональной подготовки предусматривает последовательный переход со ступени на ступень. Такая система основывается на профессиональном самоопределении старшего школьника. Профессиональное самоопределение в условиях учебного заведения с личным выбором профильных предметов связано со сформированностью ценностно-мотивационной сферы школьников, самой оценкой собственных интеллектуальных и учебных возможностей и профессиональной ориентацией. Ученик уже на школьной скамье определяется с направленностью своей будущей профессиональной

деятельности, а условия среды позволяют ему реализовать свои потребности в получении необходимых для этого знаний, умений, и навыков в полной мере.

Неоднородность среды. Образовательная среда должна содержать в себе урочную деятельность, внеурочную деятельность, дополнительное образование, вовлекать семью в образовательный процесс. Образовательный процесс не должен быть однородным. В процессе учебного времени должны меняться род деятельности, виды уроков, декорации. Вовлеченность школьника в разнообразие видов деятельности, мотивирует его к более активным действиям, направленным на саморазвитие.

Удовлетворенность в личностно-доверительном общении. В образовательной среде должен быть реализован принцип открытости. Ученик должен быть услышан и понят. Он должен видеть в педагогах и старших наставниках опору, своевременно получать психологическую помощь, не оставаться наедине со своими проблемами.

Отсутствие психологического насилия. Безопасная образовательная среда должна обеспечивать жизнь и здоровье как физическое, так и психологическое каждого участника образовательного процесса. Ребенок не должен быть унижен или оскорблен, ограничен в общении со сверстниками, не должны притесняться его права, предъявляться чрезмерные требования. Среда должна быть гармоничной, не наносящей психологические травмы. Образовательный процесс строиться таким образом, чтобы исключить травлю со стороны сверстников, неприязнь, чрезмерную критику.

Признание средой личности. Признание школьника в качестве активного деятеля в окружающей его среде. Это признание результатов его деятельности, не отвержение, поиск позитивных моментов, обращение на них внимания. Признание целей и интересов ученика, его взглядов и мировоззрения.

Возможность самовыразиться. Образовательная среда должна обеспечивать школьнику возможность быть услышанным, увиденным, внешней реализации внутренних состояний, переживаний, смыслов и потребностей человека, своеобразная свобода проявления любых внутренних процессов во внешней реальности, игнорируя многие условности, способствовать раскрытию его творческого потенциала в любом виде деятельности. Искусство самовыражения может принимать творческие и протестные формы, некоторые осознают собственную потребность предъявления в мире, другие же делают это бессознательно.

Возможность самоутвердиться. В образовательной среде создаются условия для реализации потребности индивидуума в самоосознании себя на желаемом уровне в социальной, психологической и физической сфере. В школе это реализуется посредством распределения ролей, выделения заслуг и достижений, делегирование полномочий, закрепление обязанностей.

Конкурентоспособность среды. Преимущество образовательной среды по отношению к другим средам. Среда должна обладать характеристиками, удовлетворяющими потребности субъекта в большей или равной степени с другой референтной средой. Она должна содержать широкий спектр возможностей для развития личности и реализации ею своих личных желаний.

Авторитетность среды. Образовательная среда должна себя зарекомендовать как среда где осуществляются грандиозные проекты, как кузница перспективных выпускников, обладать высоким статусом. Это придает школьнику чувство самоудовлетворенности, он начинает чувствовать себя частью чего-то великого, защищенность и перспективность, смело смотрит в будущее, что придает ему сил к раскрытию своего потенциала, вдохновляет на новые свершения.

Приглядность среды. Образовательная среда должна быть эстетически приглядной, сбалансированной и гармоничной, удобной, не

создающей препятствий в достижении желаемых результатов, функциональной, обладающей всем набором возможностей, необходимых для совершенствования личности.

Все это характеристики, которыми должна обладать образовательная среда, из категории «что она может дать». В процессе формирования образовательной среды, мы влияем на ее характеристики и придаем ей требуемый вид, создаем условия, наиболее подходящие для развития и саморазвития личности.

Как уже было сказано выше: поскольку среда обладает характеристиками, то и все объекты, субъекты, а также субъект-субъектные и субъект-объектные взаимоотношения тоже должны обладать заданными характеристиками, соответствующими условиям безопасности среды.

Рассмотрим какими же характеристиками должен обладать субъект образовательной среды.

- информированность;
- обученность;
- мотивация;
- ответственность;
- самоорганизация;
- коллективизм (социальная адаптация);
- воля к самовыражению и самоутверждению;

Рассмотрим теперь подробнее характеристики субъекта, которыми он должен обладать согласно, разработанной нами модели референтной образовательной среды.

Информированность. Школьник должен быть информирован о целях и задачах образовательной среды, о том почему в жизни ему пригодятся знания, с чем он может столкнуться, вступив во взрослую жизнь, какие перспективы открываются перед образованным человеком. Необходимо довести до него информацию о всех формах, видах,

инструментах, с помощью которых он может приобрести знания и развиваться как личность. Он должен знать, как учиться.

Обученность. Школьника необходимо обучить, привить навыки пользования всеми возможностями и инструментами образовательной среды, возможностями взаимодействия со средой, со всеми ее участниками, влиянию на субъект-объектные и субъект-субъектные отношения.

Мотивация. – это побуждение к какому-либо действию; это процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность. Как правило мотивация школьников рассматривается с двух сторон: она может быть внутренней и внешней. Более высоким уровнем обладает внутренняя мотивация. Она побуждает в человеке внутреннее личное стремление, не зависимое от влияния на него окружающей среды, быть частью чего-то более величественного. На этом уровне мотивации находятся как правило более зрелые люди, осознавшие свои высокие цели, свой долг перед обществом и признавшие высокие идеалы человека благодетельного, олицетворяющего собой творца. Человек, как существо социальное, прежде всего ориентирован на внешнюю мотивацию. Ученик с юного возраста уже нуждается в причастности к той или иной группе в школе, к признанию его членами группы, оценке его действий и поступков. Ему достаточно сложно самому себя замотивировать, Он видит свой успех в личных достижениях, которые не всегда оцениваются окружающими. Однако когда личные достижения повышают статус группы и оцениваются не только как личные, но и как успехи группы и при этом все члены группы признают их как неоценимый вклад в общее дело, ученик и каждый член группы чувствуют эмоциональный подъем. Этот подъем и мотивирует всю группу на новый прорыв, новые достижения.

Ответственность. Различают внешние формы контроля, обеспечивающие возложение на субъекта ответственности за результаты его деятельности и поведения, и внутренние формы — саморегуляцию его

поведения (чувство ответственности). Чувство ответственности играет важную роль: позитивная форма как ощущение своей значимости, способности благотворно повлиять на ход дел, и негативная — неуверенность в своих силах. Развитие чувства личной ответственности — одна из важных задач нравственного воспитания. Понимание того, что общество предъявляет к субъекту определенные требования, неизбежно формирует в человеке чувство ответственности, хочет он того или нет, нравится это ему или не нравится. Задача педагога: повлиять на школьника так, чтобы его чувство ответственности приобрело позитивную форму.

Самоорганизация. Самоорганизация личности включает в себя развитие воли, интеллекта с помощью самодисциплины, самообразования, приобретения навыков и выработки устоявшихся привычек для выполнения поставленных задач. Это ответственность за свои действия, критическая их оценка, расстановка жизненных приоритетов, способность выделить главное.

Коллективизм (социальная адаптация). Коллективизм — свойство личности выражающее уровень социального развития человека. Он проявляется в личной ответственности за результаты общего дела, за группу, подразумевает постоянные действия на благо общества. Большую роль здесь играют общественные интересы личности, стремление человека к общению с окружающими и совместной работе с ними. Важным качеством в коллективе является умение сочетать общественные интересы с личным и умение предпочесть личным интересам интересы коллектива.

Воля к самовыражению и самоутверждению. Самовыражение тесно связано с таким моментом, как принятие себя. Школьник должен признать себя, свои цели, задачи, свои способности, он не должен бояться ответственности перед окружающими, Он должен быть готов реализовать свой потенциал. Стремление индивида к достижению и поддержанию определенного общественного статуса — самоутверждение. Оно часто выступает как доминирующая потребность. Это стремление проявляется в

реальных достижениях личности либо в отстаивании своей значимости перед другими лишь на словах.

Таким образом мы рассмотрели все характеристики, все требования, предъявляемые к среде и к субъекту. Все они в нашей модели референтной образовательной среды существуют тесной взаимосвязи. Среда готова и способна «дать», но готов ли и способен ли «взять» ученик. И здесь огромное значение играет влияние на ученика. Привить ученику желание учиться сложная задача и она тяжелым грузом ложится на плечи педагогического состава и администрации школы. Ведь администрация и педагоги непосредственно вступают во взаимодействие с учениками, именно они со своей стороны, действуя соответственно целям и задачам образовательного процесса, используя все свои внутренние ресурсы, оказывают решающее влияние на формирование взглядов современного подрастающего поколения. И в первую очередь задача по приобщению ученика к системе ценностей образования, лежит на педагоге. А для успешного выполнения своих задач, педагог должен стать референтом для ученика.

Предметом нашего исследования будет: содержание модели, методики и педагогические условия повышения референтной значимости образовательного процесса.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Проанализировав психолого-педагогическую литературу и исследования отечественных и зарубежных ученых, мы выяснили, что понятие среда трактуется разными учеными с разных позиций, нет однозначного определения понятия «образовательная среда». В формировании безопасной образовательной среды особую роль мы отвели референтной значимости среды, как аспекту психологической безопасности среды. Понятие «референтность» также рассматривается учеными по-разному. Одни рассматривают референтность субъекта в группе, по отношению к другим участникам, другие – как признание индивидом целей и задач группы или среды. Референтность среды бывает двух типов. Как мы определили – активный тип – основан на мотивационном влиянии среды на субъект и пассивный тип – перцептивное влияние среды на индивида. Проанализировав оба типа референтности среды, мы пришли к выводу, что особое внимание всегда уделялось пассивному типу, в то время как на наш взгляд нужно уделить достаточно внимания активному типу. Мы рассматривали безопасность образовательной среды в большей степени с позиции безопасности для самой среды. Изучив литературу, мы также выяснили, что большинство ученых рассматривают безопасность среды с позиции ее удобства для субъекта. Такой подход умаляет значимость среды, ее авторитетное влияние. Если учитывать только удобство среды для субъекта, это приведет к тому, что школьник будет использовать все предоставленные средой ресурсы исключительно в своих личных целях. В настоящее время

сложилась такая практика, когда цели учеников и цели образовательной системы не совпадают. Если школьник будет следовать только своим целям, то система образования не эффективно выполнит поставленную перед ней задачу и неминуемо встанет вопрос о необходимости ее существования. Учитывая вышеизложенное, мы создали модель референтно значимой образовательной среды, на наш взгляд удовлетворяющую потребность в условиях для формирования безопасной образовательной среды.

Таким образом мы сделали вывод, что формирование безопасной образовательной среды в школе – процесс сложный, емкий и неоднозначный, выявили связанные с этим противоречия, наметили тему и научный аппарат, определили цели. В результате теоретической части исследования мы выдвинули гипотезу: формирование безопасной образовательной среды в школе будет эффективным, если:

- разработана технологическая модель референтно значимой образовательной среды;
- определены и уточнены критерии и показатели сформированности безопасной среды в образовательной организации;
- выделены психолого-педагогические условия реализации модели в образовательном процессе;
- разработана методика «рейтинговая система оценивания успеваемости, дисциплины и социальной активности» учеников общеобразовательной школы.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.

2.1 Выявление уровня развития интереса к обучению у учащихся общеобразовательной школы как критерия оценки, сформированной безопасной образовательной среды

В формировании безопасной образовательной среды в школе огромную роль играет уровень референтной значимости образовательного процесса. Педагогическими условиями формирования высокого уровня референтной значимости в свою очередь являются: референтность в группе, удовлетворенность потребности в личностно-доверительном общении, психологическая защищенность ученика. В развитии учебной мотивации современного школьника так же большое значение играет формирование мотивации учения.

С целью выявления уровня развития интереса к обучению у учащихся общеобразовательной школы как критерия оценки, сформированной безопасной образовательной среды, нами были определены критерии и показатели оценки уровня референтной значимости образовательного процесса как аспекта психологической безопасности образовательной среды. В качестве критериев нами были определены:

- мотивационный,

- когнитивный,
- деятельностный.

Мотивационный критерий направлен на выявление наличия и степени побуждения школьников к деятельности и включает в себя показатели:

- уровней мотивации к познавательной, социальной и учебной деятельности,
- уровня школьной мотивации,
- преобладающих мотивов участия школьников в деятельности.

Когнитивный критерий направлен на выявление уровня самооценки восприятия и интерпретации своего положения в группе и включает в себя показатели:

- выявление уровня самооценки учащихся,
- оценивание социальной адаптированности учащихся,
- оценивание степени интеграции группы, ее сплочения в единое целое.

Деятельностный критерий направлен на выявления функциональных способностей и включает в себя:

- навыки и умения объективно оценивать уровень своей успеваемости, прогнозирования и контроля результата.

Для установления уровня референтной значимости образовательного процесса был проведен констатирующий эксперимент, цель которого: выявление уровня познавательной и социальной мотивации учащихся; скрининговая оценка уровня школьной мотивации учащихся, отражающая отношение детей к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию; выявление мотивов поведения учащихся; выявление уровня самооценки учащихся; выявление уровня социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся; определение индекса групповой сплоченности -

степени интеграции группы, ее сплоченности в единое целое. Для этого мы использовали уже имеющиеся авторские методики.

В педагогике выделяются два основных вида мотивов учебной деятельности: познавательные и социальные. Познавательные мотивы направлены на учебную деятельность, процесс познания учебного материала, усвоение учебной программы, приобретение знаний, умений и навыков. Наряду с познавательными мотивами выделены и социальные, которые направлены на взаимодействие с окружающими людьми, малыми и средними группами. Безусловно эти мотивы не могут быть развиты в одинаковой степени и находятся на разных уровнях, поскольку они основаны на различных личностных побуждениях.

Мотивация учебной деятельности: уровни и типы (разработка Домбровской И.С.).

Цель: выявление уровня познавательной и социальной мотивации учащихся.

В опросе приняли участие ученики 6 (12-13 лет) класса в количестве 20 человек – экспериментальная группа; и 20 человек – контрольная группа. По гендерному признаку равное количество участников эксперимента.

В ходе проведения анкетирования на констатирующем этапе по экспериментальной группе нами были получены результаты, отраженные в таблице 1, а по контрольной группе в таблице 2.

Таблица 1 - Данные опроса экспериментальной группы на предмет выраженности познавательной и социальной мотиваций

вид мотивации	уровень мотивации	пол	кол-во чел.	% от подгруппы	% от общего числа	% уровня мотивации
Познавательная	высокая	муж	1	10,00%	5,00%	5,00%
		жен	1	10,00%	5,00%	
	средняя	муж	7	70,00%	35,00%	35,00%
		жен	7	70,00%	35,00%	

	низкая	муж	2	20,00%	10,00%	10,00%
		жен	2	20,00%	10,00%	
Социальная	высокая	муж	1	10,00%	5,00%	5,00%
		жен	1	10,00%	5,00%	
	средняя	муж	6	60,00%	30,00%	30,00%
		жен	6	60,00%	30,00%	
	низкая	муж	3	30,00%	15,00%	15,00%
		жен	3	30,00%	15,00%	

Таблица 2 - Данные опроса контрольной группы на предмет выраженности познавательной и социальной мотиваций

вид мотивации	уровень мотивации	пол	кол-во чел.	% от подгруппы	% от общего числа	% уровня мотивации
Познавательная	высокая	муж	1	10,00%	5,00%	7,50%
		жен	2	20,00%	10,00%	
	средняя	муж	7	70,00%	35,00%	32,50%
		жен	6	60,00%	30,00%	
	низкая	муж	2	20,00%	10,00%	10,00%
		жен	2	20,00%	10,00%	
Социальная	высокая	муж	1	10,00%	5,00%	5,00%
		жен	1	10,00%	5,00%	
	средняя	муж	5	50,00%	25,00%	27,50%
		жен	6	60,00%	30,00%	
	низкая	муж	4	40,00%	20,00%	17,50%
		жен	3	30,00%	15,00%	

Далее отразили полученные результаты на диаграммах. Уровни познавательной мотивации по экспериментальной группе отражены на диаграмме 1, а уровни познавательной мотивации по контрольной группе на диаграмме 2.

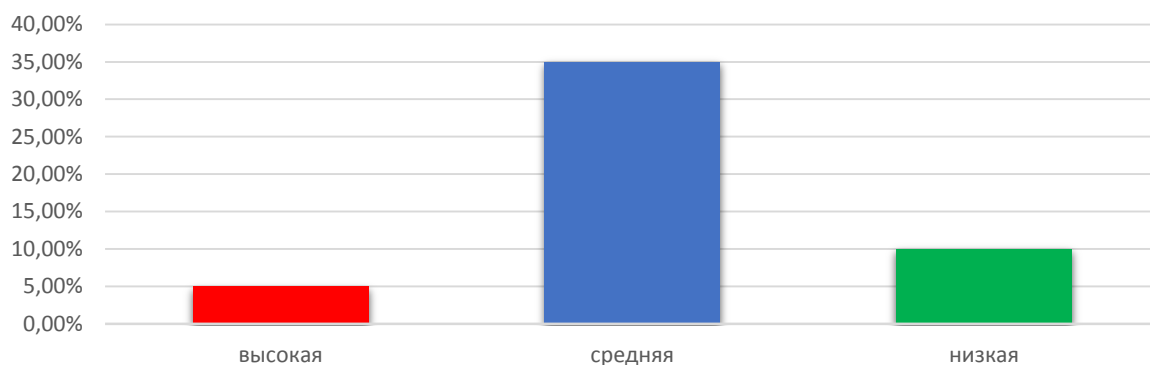


Диаграмма 1. Уровни познавательных мотивов по экспериментальной группе



Диаграмма 2. Уровни познавательных мотивов по контрольной группе

На представленных диаграммах видно, что уровни познавательных мотивов в экспериментальной и контрольной группах приблизительно одинаковы.

Уровни социальной мотивации по экспериментальной группе представлены на диаграмме 3, а по контрольной группе на диаграмме 4.

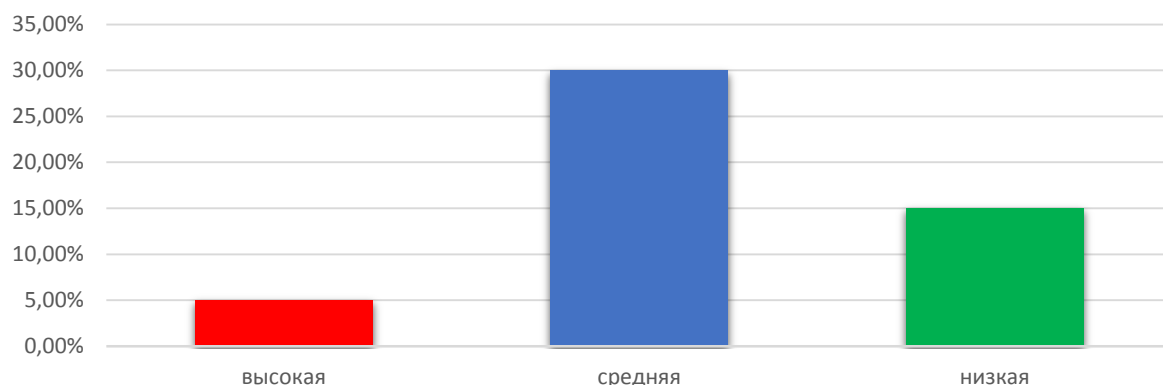


Диаграмма 3. Уровни социальных мотивов по экспериментальной группе

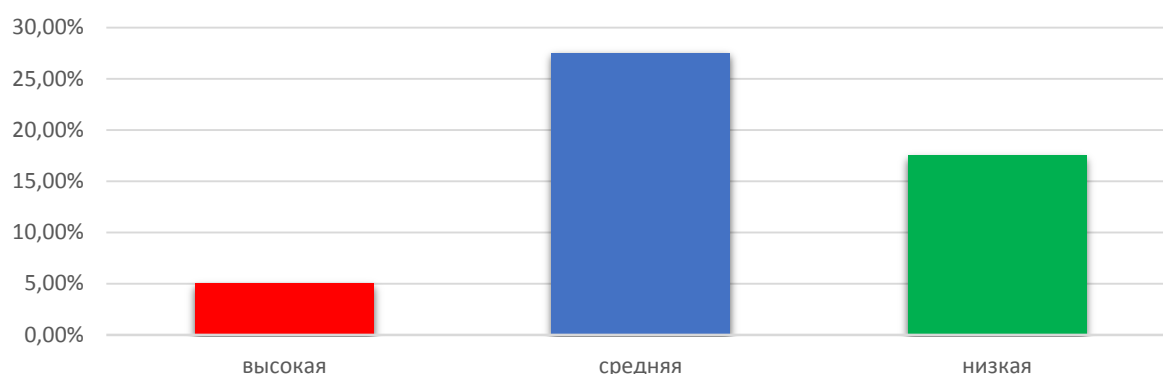


Диаграмма 4. Уровни социальных мотивов по контрольной группе

На представленных диаграммах видно, что уровни социальных мотивов в экспериментальной и контрольной группах приблизительно одинаковы.

По результатам опроса можно сделать вывод, что и социальная и познавательная мотивации в экспериментальной и контрольной группах выражены в средней степени приблизительно одинаково. Высокий уровень выражен менее всего. В основном опрашиваемые имеют средний уровень выраженности мотивов. Есть и не большая часть респондентов со слабо выраженными познавательными и социальными мотивами.

Анкета для определения школьной мотивации (Н.Г. Лусканова).

Цель: скрининговая оценка уровня школьной мотивации учащихся, отражающая отношение детей к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию; выявление мотивов поведения учащихся.

В опросе приняли участие ученики 6 (12-13 лет) класса в количестве 20 человек – экспериментальная группа; и 20 человек – контрольная группа. По гендерному признаку равное количество участников эксперимента.

В ходе проведения анкетирования на констатирующем этапе нами были получены данные по экспериментальной группе, представленные в таблице 3, и по контрольной группе – в таблице 4.

Таблица 3 - Данные опроса экспериментальной группы на предмет уровня сформированности школьной мотивации

	ФИО	пол	балл	высокий уровень школьной мотивации	хорошая школьная мотивация	положительное отношение к школе	низкая школьная мотивация	негативное отношение к школе
1	Алина С	жен	13				1	
2	Арина М	жен	20		1			
3	Виктория А	жен	27	1				
4	Екатерина Б	жен	18			1		
5	Екатерина Ц	жен	17			1		
6	Елизавета К	жен	15			1		
7	Любовь М	жен	13				1	
8	Наргиза А	жен	27	1				
9	Сагдиана А	жен	12				1	
10	София Х	жен	11				1	
11	Алексей А	муж	7					1
12	Алим Д	муж	16			1		
13	Анатолий А	муж	17			1		
14	Артем Н	муж	23		1			

15	Данил Г	муж	13				1	
16	Дмитрий О	муж	16			1		
17	Максим А	муж	18			1		
18	Максим Г	муж	26	1				
19	Никита Б	муж	19			1		
20	Олег П	муж	9					1
Итого %				15,00%	10,00%	40,00%	25,00%	10,00%

Таблица 4 - Данные опроса контрольной группы на предмет уровня сформированности школьной мотивации

	ФИО	пол	балл	высокий уровень школьной мотивации	хорошая школьная мотивация	положительное отношение к школе	низкая школьная мотиваци я	негативное отношение к школе
1	Алиса Б	жен	13				1	
2	Алиса К	жен	12				1	
3	Анастасия Е	жен	15			1		
4	Вероника Ч	жен	11				1	
5	Виктория А	жен	22		1			
6	Виктория Х	жен	15			1		
7	Дарья Б	жен	15			1		
8	Екатерина А	жен	17			1		
9	Елена Ц	жен	15			1		
10	Любовь Р	жен	16			1		
11	Егор М	муж	16			1		
12	Виктор Р	муж	18			1		
13	Арсений Г	муж	26	1				
14	Артем М	муж	9					1
15	Кирилл Д	муж	8					1
16	Максим Ш	муж	13				1	
17	Григорий К	муж	15				1	
18	Илья М	муж	18			1		
19	Никита С	муж	16			1		
20	Лев М	муж	16			1		
Итого %				5,00%	5,00%	55,00%	25,00%	10,00%

Далее отразили полученные результаты на диаграммах. Уровни школьной мотивации по экспериментальной группе отражены на диаграмме 5, а уровни школьной мотивации по контрольной группе на диаграмме 6.

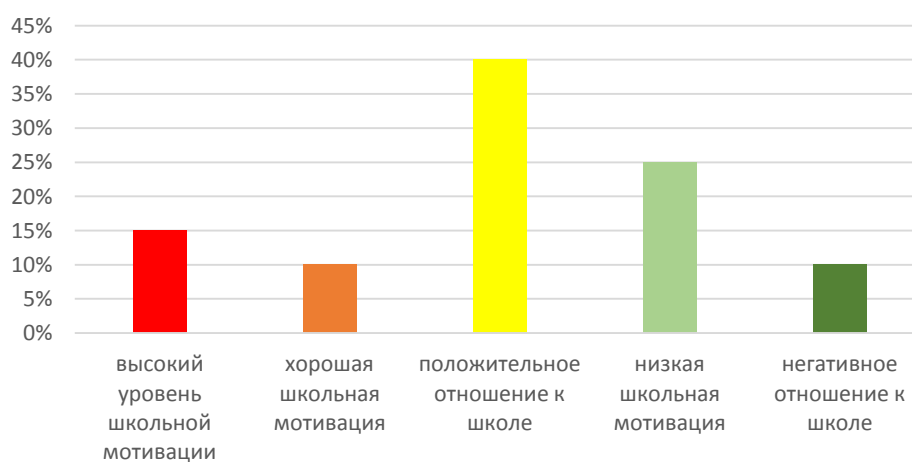


Диаграмма 5. Уровни школьных мотивов по экспериментальной группе

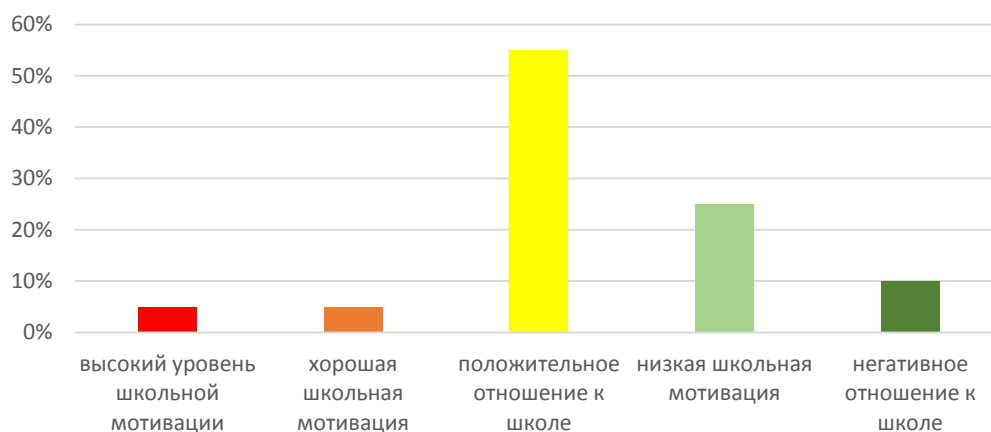


Диаграмма 6. Уровни школьных мотивов по контрольной группе

По результатам опроса можно сделать вывод, что в экспериментальной и контрольной группах уровень положительного отношения к школе выше среднего. Высокий уровень в экспериментальной группе несколько выше чем в контрольной. 35% респондентов как в контрольной, так и в экспериментальной группах имеют низку школьную мотивацию. Это указывает на то, что образовательная среда имеет низкий уровень референтной значимости для испытуемых.

Методика изучения мотивов участия школьников в деятельности (подготовлена по материалам Л.В. Байбородовой)

Цель: выявление мотивов поведения учащихся.

В опросе приняли участие ученики 6 (12-13 лет) класса в количестве 20 человек – экспериментальная группа; и 20 человек – контрольная группа. По гендерному признаку равное количество участников эксперимента.

В результате проведения анкетирования на констатирующем этапе нами были получены следующие данные:

по экспериментальной группе

- коллективные мотивы – 27%
- личностные мотивы – 39%
- престижные мотивы – 34%

по контрольной группе

- коллективные мотивы – 32%
- личностные мотивы – 35%
- престижные мотивы – 33%

Преобладающие мотивы по экспериментальной группе отразили на диаграмме 7, а по контрольной группе – на диаграмме 8

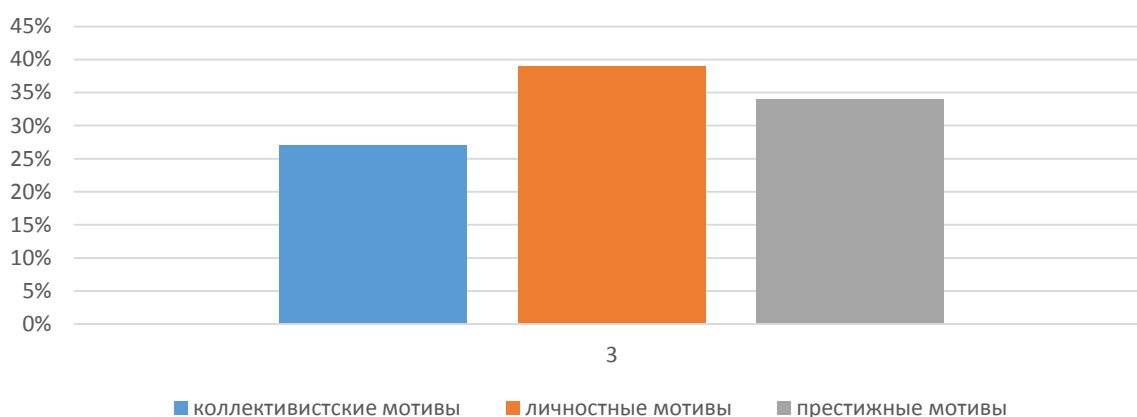


Диаграмма 7. Уровни преобладающих мотивов по экспериментальной группе

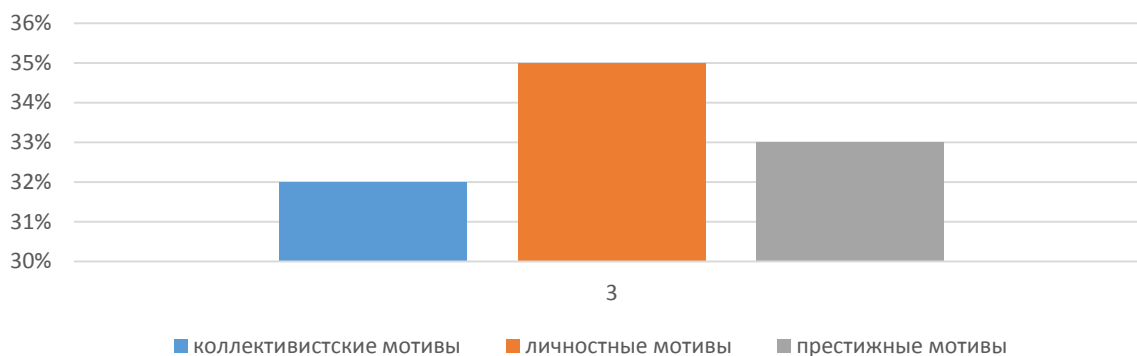


Диаграмма 8. Уровни преобладающих мотивов по контрольной группе

По результатам опроса можно сделать вывод, что в экспериментальной и контрольной группах коллективные мотивы выражены в меньшей степени чем личностные и престижные мотивы.

**Анкета учащимся по выявлению уровня самооценки
(по Р.В. Овчаровой)**

Цель: выявление уровня самооценки учащихся.

В опросе приняли участие ученики 6 (12-13 лет) класса в количестве 20 человек – экспериментальная группа; и 20 человек – контрольная группа. По гендерному признаку равное количество участников эксперимента.

В результате проведения анкетирования на констатирующем этапе нами были получены данные, которые мы записали в таблицах. Данные по баллам, набранным респондентами экспериментальной группы мы отразили в таблице 5, а по респондентам контрольной группы – в таблице 6.

Таблица 5 - Данные по баллам, набранным респондентами экспериментальной группы

	ФИО	пол	балл
1	Алина С	жен	8
2	Арина М	жен	17
3	Виктория А	жен	26
4	Екатерина Б	жен	18
5	Екатерина Ц	жен	14
6	Елизавета К	жен	12
7	Любовь М	жен	11
8	Наргиза А	жен	18
9	Сагдиана А	жен	11
10	София Х	жен	16
11	Алексей А	муж	9
12	Алим Д	муж	16
13	Анатолий А	муж	14
14	Артем Н	муж	13
15	Данил Г	муж	12
16	Дмитрий О	муж	15
17	Максим А	муж	11
18	Максим Г	муж	26
19	Никита Б	муж	24
20	Олег П	муж	8

Усредненный показатель самооценки респондентов экспериментальной группы составил:

- высокий – 3 человека 15%
- средний – 9 человек 45%
- низкий – 8 человек 40%

Таблица 6 - Данные по баллам, набранным респондентами контрольной группы

	ФИО	пол	балл
1	Алиса Б	жен	7
2	Алиса К	жен	12
3	Анастасия Е	жен	14
4	Вероника Ч	жен	11
5	Виктория А	жен	25
6	Виктория Х	жен	15
7	Дарья Б	жен	15
8	Екатерина А	жен	18
9	Елена Ц	жен	13
10	Любовь Р	жен	12
11	Егор М	муж	17
12	Виктор Р	муж	14
13	Арсений Г	муж	28
14	Артем М	муж	11
15	Кирилл Д	муж	9
16	Максим Ш	муж	10
17	Григорий К	муж	17
18	Илья М	муж	9
19	Никита С	муж	15
20	Лев М	муж	12

Усредненный показатель самооценки респондентов контрольной группы составил:

- высокий – 2 человека 10%
- средний – 9 человек 45%
- низкий – 9 человек 45%

Уровень самооценки по экспериментальной группе отразили на диаграмме 9, а по контрольной группе – на диаграмме 10.



Диаграмма 9. Уровни самооценки по экспериментальной группе



Диаграмма 10. Уровни самооценки по контрольной группе

По результатам опроса можно сделать вывод, что в экспериментальной группе и в контрольной, уровни самооценки выражены приблизительно в равной степени.

Методика изучения социализированности (социальной адаптированности, активности, автономности, нравственной воспитанности) личности учащихся (по М.И. Рожкову)

Цель: выявление уровня социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся.

В опросе приняли участие ученики 6 (12-13 лет) класса в количестве 20 человек – экспериментальная группа; и 20 человек – контрольная группа. По гендерному признаку равное количество участников эксперимента.

В результате проведения анкетирования на констатирующем этапе нами были получены данные, которые мы занесли в таблицы. Результаты

опроса по выявлению уровней социализированности экспериментальной группы мы занесли в таблицу 7, а контрольной – в таблицу 8.

Таблица 7. Данные по социализированности респондентов экспериментальной группы

показатель	высокая	средняя	низкая
адаптированность	35,0%	40,0%	25,0%
автономность	25,0%	50,0%	25,0%
социальная активность	15,0%	35,0%	50,0%
нравственность	25,0%	45,0%	30,0%

Таблица 8. Данные по социализированности респондентов контрольной группы

показатель	высокая	средняя	низкая
адаптированность	30,0%	40,0%	30,0%
автономность	25,0%	45,0%	30,0%
социальная активность	25,0%	65,0%	10,0%
нравственность	25,0%	50,0%	25,0%

Уровни социализации по экспериментальной группе отразили на диаграмме 11, а по контрольной группе – на диаграмме 12.

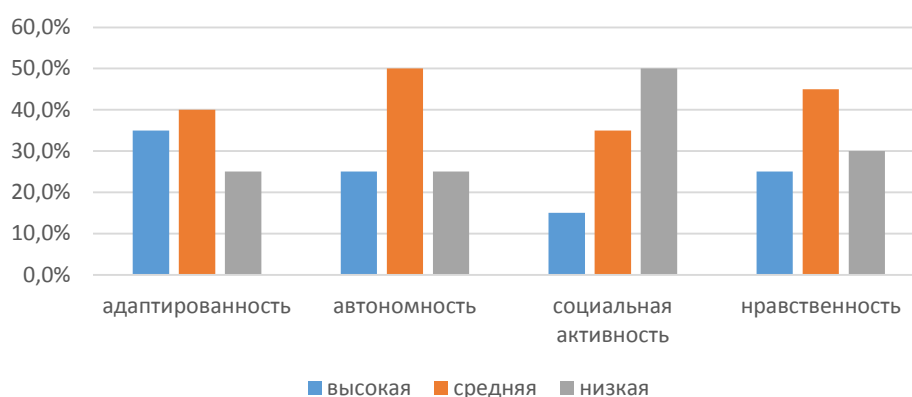


Диаграмма 11. Уровни социализации респондентов экспериментальной группы

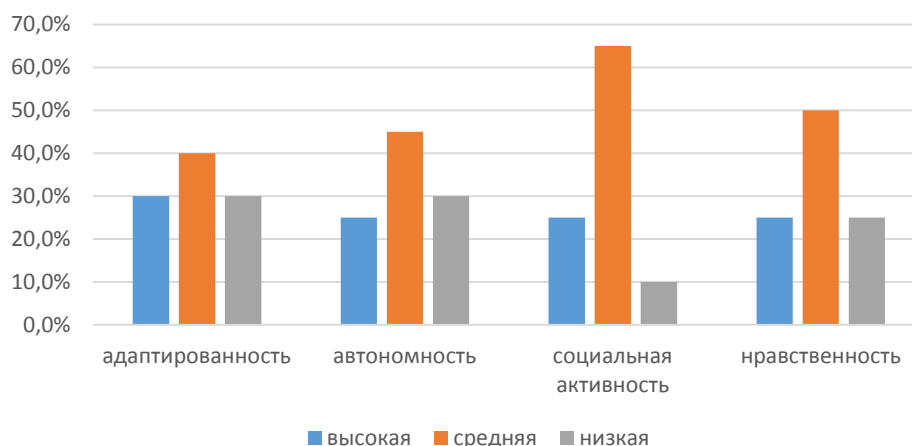


Диаграмма 12. Уровни социализации респондентов контрольной группы

По результатам опроса можно сделать вывод:

- уровень адаптивности в экспериментальной группе с преобладанием высокого и среднего уровня, в контрольной же группе преобладает средний уровень, а высокий и низкий занимают равные позиции,
- в экспериментальной группе ярко выражен средний уровень автономности, когда в контрольной этот показатель несколько ниже,
- социальная активность в экспериментальной группе на низком уровне, в контрольной – преобладает средний уровень,
- уровень нравственности в обеих группах имеет приблизительно одинаковые показатели выше среднего.

Методика на определение индекса групповой сплоченности

К.Э. Сишора «Психометрический тест К.Э. Сишора»

Цель: определение индекса групповой сплоченности - степени интеграции группы, ее сплоченности в единое целое.

В опросе приняли участие ученики 6 (12-13 лет) класса в количестве 20 человек – экспериментальная группа; и 20 человек – контрольная группа. По гендерному признаку равное количество участников эксперимента.

В результате проведения анкетирования на констатирующем этапе нами были получены следующие данные:

по экспериментальной группе

- высокий уровень – 5%
- выше среднего – 15%
- средний уровень – 35%
- ниже среднего – 30%
- низкий уровень – 15%

по контрольной группе

- высокий уровень – 5%
- выше среднего – 20%
- средний уровень – 45%
- ниже среднего – 20%
- низкий уровень – 10%

Уровни групповой сплоченности по экспериментальной группе отразили на диаграмме 13, а по контрольной группе – на диаграмме 14.

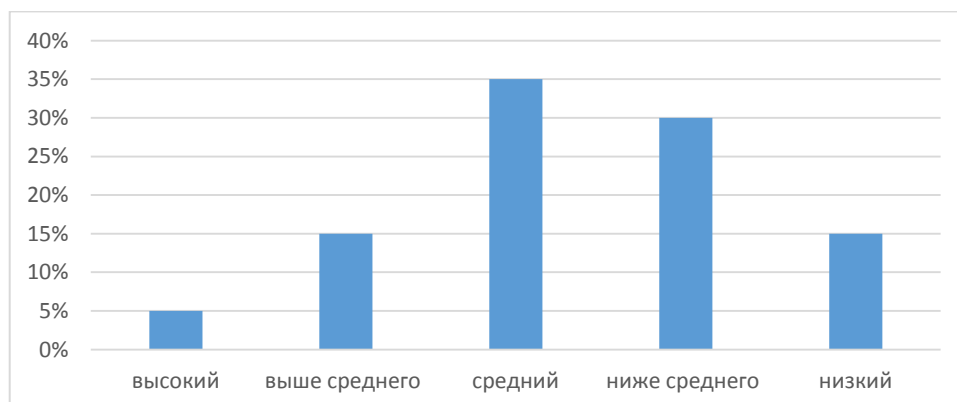


Диаграмма 13. Уровни групповой сплоченности респондентов экспериментальной группы



Диаграмма 14. Уровни групповой сплоченности респондентов контрольной группы

Из результатов опроса можно следует: средний индекс групповой сплоченности в контрольной группе немногим выше чем в экспериментальной.

Все действия человека исходят из его мотивов и направлены на удовлетворение его потребностей. Мотив побуждает человека к конкретному действию. Невозможно понять почему человек стремится к той или иной цели, понять истинный смысл его действий, не зная его мотивов. Учебная мотивация является частным случаем мотивации. Она определяется целым рядом специфических для образования факторов. Во-первых - она формируется образовательной системой, образовательным процессом учреждения, где осуществляется эта учебная деятельность. Во-вторых особенностями субъекта, такими как: пол, возраст, способности, самооценка, взаимодействие с другими учениками и т. д. В-третьих - особенностями педагога и его отношением к ученику. В-четвертых, спецификой и особенностями учебного предмета.

Анализируя связь учебной мотиваций с другими мотивами подростков, можно сделать вывод о том, что учебная мотивация находится тесно связана с такими мотивами как: познавательная и социальная мотивация, поведенческие мотивы, мотивация саморазвития, мотивация достижения успеха, внешние мотивы. Наибольшее влияние на учебную

мотивацию оказывает социальная мотивация. Мотивы взаимно обуславливают друг друга; подростки, имеющие высокую учебную мотивацию, обладают и высокими показателями выраженности других мотивов. Это позволяет использовать широкий спектр различных методов косвенного стимулирования развития учебной мотивации у подростков путем стимулирования развития других мотивов.

Такие факторы, как самооценка и учебный интерес в достаточно высокой степени влияют на мотивационную сферу подростков. Поэтому мы решили на формирующем этапе эксперимента оказывать воздействие именно на эти факторы и опосредованно, через другие мотивы, развивать учебную мотивацию учеников и тем самым повышать уровень референтной значимости образовательной среды

По результатам проведенного констатирующего эксперимента можно сделать вывод, что мотивы и интересы подростков в однотипных группах различаются между собой не в значительной степени.

2.2 Реализация модели и психологических условий организации образовательной среды в среднем звене общеобразовательной школы

Референтность образовательного процесса, как один из аспектов психологической безопасности подразумевает признание членами группы и группой в целом целей, задач и требований процесса обучения. Неотъемлемой частью в формировании референтности образовательного процесса является мотивирование учащихся на получение знаний.

Мотивация учащихся принимает две стороны: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя мотивация — это более высокий уровень, побуждающий в человеке личное стремление, не зависящее от влияния на него окружающей среды, быть частью чего-то более величественного, этот уровень присущ более зрелым людям, осознавшим свои высокие цели, свой долг перед обществом и признавшим высокие идеалы человека благодетельного, олицетворяющего собой творца. Человек как существо

социальное прежде всего ориентирован на внешнюю мотивацию. Как человек не представляет свою жизнь вне общества, так и ученик, в юном, еще не зрелом возрасте, нуждается в причастности к той или иной группе в школе, к признанию его членами группы, оценке его действий и поступков. Ученику достаточно сложно себя замотивировать, В личных достижениях он видит свой успех, который не всегда оценивается окружающими людьми. Однако, когда личные достижения повышают статус группы и эти достижения оцениваются не только как личные, но и как успехи группы, при этом все члены группы признают их как неоценимый вклад в общее дело, ученик и каждый член группы чувствуют эмоциональный подъем, который в свою очередь и мотивирует всю группу на новый прорыв, новые достижения.

В рамках федеральных программ, для того чтобы ученики могли стать членами той или иной группы и соотносить себя с ней создаются школьные самоуправления, избираются президенты общим голосованием, назначаются члены парламента. Пробуждается интерес учеников. Теперь они члены созданных групп и готовы к реализации собственного потенциала. В рамках целей и задач группы, дети могут развивать свои и де и творческие способности, проявлять инициативы, вырабатывать самостоятельность наряду с работой в сплоченном коллективе. А.С. Макаренко создал первую в истории человечества колонию для беспризорников. Ее идеалом стал некий симбиоз личных и коллективных интересов, любви и требовательности. Коллективный созидательный труд, и удовлетворение как личных, так и коллективных потребностей стали идеологией колонии. Основой новаторской педагогической деятельности А.С. Макаренко стало уважение к личности ребенка. Он обращал внимание на потенциальные возможности ребенка признавать хорошее и становиться лучше. А.С. Макаренко разработал законченную теорию организации и воспитания детского коллектива и личности в коллективе и

через коллектив. Главной задачей воспитательной работы он видел правильную организацию коллектива [50].

Настоящий коллектив должен иметь общую цель, подчеркнул А.С Макаренко, он должен заниматься разносторонней деятельностью. В коллективе должны быть органы управления, направляющие его деятельность. Движение вперед и осознание его перспективы являлось важнейшим условием сплоченности и развития коллектива. [50].

В ходе констатирующего эксперимента нами было установлено, что наибольшее влияние на учебную мотивацию оказывает социальная мотивация, одним из факторов которой является самооценка, сопоставление себя с другими членами группы. Опираясь на эти выводы, мы разработали систему мотивации в виде рейтинга членов группы по результатам их учебной и социальной деятельности.

Мы установили, что все виды и уровни мотивации взаимосвязаны между собой и оказывают друг на друга влияние. Учебная мотивация тесно связана с социальной мотивацией, познавательной, мотивацией саморазвития и достижения успеха, внешними мотивами. Социальная мотивация оказывает большое влияние на учебную. Наша задача мотивировать учеников на личный рост в группе.

На современном этапе развития педагогика меняет свои приоритеты и ведущие принципы. Присущее авторитарной педагогике, одностороннее воздействие замещается взаимодействием педагогов и учащихся, основанным на взаимоприятии, поддержке и доверии.

Важной личностной характеристикой участников педагогического процесса является возможность влиять друг на друга не только в отношении познавательной деятельности, но и в формировании нравственных и волевых качеств, личных переживаний. Решая проблемы, связанные с успеваемостью, дисциплиной или социальной активностью, ученику необходимо обладать определенными чертами характера,

навыками и умениями, на которые в процессе взаимодействия оказывается влияние, и они корректируются. Педагог всегда находится рядом, готов помочь ученику в выборе правильного пути, принятии правильного решения, он всегда подскажет правильный алгоритм действий, укажет на недочеты и возможные последствия и ошибки. Педагог всегда оценит успехи, поддержит и вдохновит на новые победы.

Профессиональная деятельность педагога обусловлена необходимостью непосредственного обращения к ученику, предъявления к нему определенных требований, таким образом оказывая прямое воздействие на него. Конфликтные ситуации возникают чаще всего именно из-за вмешательства в мир ученика, осложняя взаимопонимание между учеником и педагогом. Исходя из этого более эффективным в ряде случаев бывает влияние не на самого ученика, а на его окружение. Влияя на окружение, и обстоятельства жизни ученика, педагог в нужном направлении меняет его самого.

Референтное лицо в коллективе будет хорошим подспорьем в косвенном влиянии педагога на ученика. Действуя через референтное лицо, педагог в большинстве случаев решает большинство вопросов. Члены группы, как правило прислушиваются к лидерам, обращают внимание на их действия, реакции, копируют их поведение. Педагогу всегда нужны союзники – лидеры. В нашей рейтинговой системе эти лидеры-союзники, под чутким руководством педагога, задают темп всему процессу. Взаимодействие участников педагогического процесса имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную. Педагог и ученики в процессе взаимодействия воспринимают функции и роли друг друга, а также индивидуальные, личностные качества. Педагог является неформальным центром, координирующим взаимодействие через референтных лиц, которые своим примером и опытом оказывают непосредственное влияние на учеников.

Личностные и ролевые установки педагога проявляются в его профессиональной деятельности, при этом преобладание какой-либо из установок обуславливает соответствующий эффект влияния его личности на личность ученика.

Функционально-ролевая сторона взаимодействия педагога с учащимся обусловлена объективными условиями педагогического процесса. Это контроль знаний, успеваемости, требования соблюдения правил поведения. Личность педагога в этом случае второстепенна и оказывает меньшее влияние в рамках педагогического процесса. Результаты ученической деятельности, отраженные в рейтинговой системе, говорят сами за себя, педагог лишь координирует действия учеников, подсказывает алгоритм действий, как можно решить ту или иную проблему, о возможных последствиях и результатах.

Взаимодействие, при котором личностные установки педагога через функционально-ролевое взаимодействие влияют на личность ученика и корректируют его поведение, будет самым оптимальным. Здесь педагог выступает зрителем, он констатирует факты и результаты, доводит их до членов группы, обсуждает все моменты сложившейся ситуации, задает уточняющие и наводящие вопросы, выясняет мотивы тех или иных действий учеников, интересуется мнением их самих, проводит рефлексию, делится своим опытом. Подобное сочетание педагогических условий обеспечивает наряду с общесоциальным, передачу еще индивидуального опыта педагога. На практике с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности.

Механизмами преднамеренного влияния, когда педагог действует согласно целевой программе, являются убеждение и внушение. Убеждение выступает как метод формирования осознанных потребностей, побуждающих личность действовать в соответствии с принятыми в обществе или группе ценностями и нормами.

Разработанная нами рейтинговая система оценивания направлена на косвенное взаимодействие, педагог находится вне этой системы, он лишь подталкивает учеников к конкретным действиям, мотивирует их на достижение результата, побуждает стремление к саморазвитию, осмысленным действиям, планированию своей учебной деятельности, тем самым вовлекая в учебный процесс. Она направлена на побуждение и стимулирование: стремлений учеников занимать более высокие позиции в общем рейтинге, быть первым, а не последним; соревновательного духа; возможности и навыков объективной самооценки; к планированию своей учебной деятельности; общего интереса группы к повышению успеваемости.

Посредством рейтинговой системы, педагог отмечает «лидеров» и «отстающих» в таких номинациях, как «отличник учебы», «рост/падение к собственному результату», «дисциплина» и «социальная активность». Результаты приводятся в сравнении с предыдущим аналогичным периодом, делаются выводы, ставятся прогнозы и задачи на следующий период. Подведение итогов проводится как в коллективном порядке, так и в личной беседе с каждым учеником с постановкой конкретных задач на период.

Рейтинговая система оценивания успеваемости, дисциплины и социальной активности представляет собой рабочую программу в виде таблицы 9.

Таблица 9. Рейтинговая система оценивания успеваемости, дисциплины и социальной активности

Ф.И.О ученика				Рейтинг, балл			10,08
Предмет	Средняя оценка прошлой недели	Средняя оценка текущая	Охват предметов	Прирост / падение среднего балла		Дисциплина	Соц. активность
			Балл	Балл	Коэффициент личного роста	Балл	Балл

Английский язык	3,91	3,91	0,10	0,00	0,00	0,20	
Литература	5,00	4,64	0,10	-0,36	-7,20	0,20	
Математика	4,00	4,00	0,10	0,00	0,00	0,20	1,00
Информатика и ИКТ	3,50	3,50	0,10	0,00	0,00	0,00	
Биология	5,00	5,00	0,10	0,00	0,00	0,20	
География	4,50	4,67	0,10	0,17	3,78	0,00	
Музыка	3,50	3,67	0,10	0,17	4,86	0,20	
История	4,00	3,67	0,10	-0,33	-8,25	0,50	
Изобразительное искусство	3,67	3,67	0,10	0,00	0,00	0,20	
Технология	2,71	2,71	0,10	0,00	0,00	0,00	
Физическая культура						0,00	2,00
Русский язык	4,07	4,12	0,10	0,05	1,23	0,20	
Обществознание	3,40	3,56	0,10	0,16	4,71	0,20	
Итого	3,94	3,93	1,20	-0,14	-0,01	2,10	3,00

Таблица «Рейтинговая система оценивания успеваемости, дисциплины и социальной активности» включает в себя:

1 колонка - Учебные предметы, согласно учебного плана образовательного учреждения по параллели.

2 колонка - Средняя оценка прошлой недели по заданному предмету (взята из отчета по успеваемости АСУ РСО, на конец прошлой недели).

3 колонка - Средняя оценка, текущая, по заданному предмету (взята из отчета по успеваемости АСУ РСО, на конец текущей недели недели).

4 колонка - Охват предметов (балл выставляется по предмету, по которому ученик может быть аттестован, достаточно текущих оценок для аттестации).

5 колонка - Прирост/падение среднего балла по предмету (выражен в натуральной величине).

6 колонка - Коэффициент личного роста (рассчитывается исходя из личных результатов ученика).

7 колонка - Дисциплина (устанавливается по результатам поведения ученика на каждом предмете).

8 колонка - Социальная активность (устанавливается по результатам принятия участия в социальных общественных мероприятиях)

Последняя строчка - Итого (средний или суммарный показатель, рассчитанный по баллам, начисленным по учебным предметам.)

В шапке - Ф.И.О ученика и общий балл, составляющий рейтинг.

Средняя оценка прошлой недели по заданному предмету (взята из отчета по успеваемости АСУ РСО, на конец прошлой недели). Этот показатель отражает успеваемость ученика по предмету на конец прошлого периода (недели). Он показывает на какую итоговую (четвертную) оценку мог рассчитывать ученик по результатам своей учебной деятельности на конец прошлого периода. Этот показатель необходимо учитывать для отслеживания динамики активности ученика в учебной деятельности. В итоговой строке усредняется, в рейтинге не участвует.

Средняя оценка, текущая, по заданному предмету (взята из отчета по успеваемости АСУ РСО, на конец текущей недели недели). Показатель отражает текущее положение дел. Ученик реально оценивает на какую оценку по предмету он может рассчитывать в текущий момент. Владение этой информацией позволяет планировать свою учебную деятельность с целью улучшения показателей успеваемости. Показатель является стимулирующим активную деятельность учеников. В итоговой строке усредняется, является частью рейтинга.

Охват предметов (балл выставляется по предмету, по которому ученик может быть аттестован; достаточно текущих оценок для аттестации). Показатель необходим для мотивирования учеников на активную работу по предмету, не отсиживаться и избегать взгляда педагога, а готовиться к занятию и активно работать на уроке. В итоговой строке суммируется, является частью рейтинга.

Прирост/падение среднего балла по предмету (выражен в натуральной величине). Рассчитывается по формуле: $A = B - C$, где B - Средняя оценка, текущая, C - Средняя оценка прошлой недели. Показывает увеличение или падение среднего балла по предмету. Отражает реальный результат ученика по улучшению или ухудшению среднего балла по предмету. В итоговой строке суммируется (отрицательные показатели суммируются со знаком «-»), является частью рейтинга.

Коэффициент личного роста (рассчитывается исходя из личных результатов ученика). Рассчитывается по формуле: $A = B / C * 100 - 100$, где B - Средняя оценка, текущая, C - Средняя оценка прошлой недели. Выражается в проценте прироста\падения к личным показателям предыдущего периода. Показывает на сколько процентов ученик «прирос» или «упал» по отношению к предыдущим показателям по предмету. Учитывает личные особенности ученика, уравнивает шансы «отстающих» учеников перед «успевающими». В итоговой строке суммируется (отрицательные показатели суммируются со знаком «-»), является частью рейтинга.

Дисциплина (устанавливается по результатам поведения ученика на каждом предмете). Назначается исходя из установленных нормативов (пример: отсутствие дисциплинарных взысканий, наложенных учителем-предметником – «0,5» балла, наличие дисциплинарных взысканий – «0» баллов, наличие грубых дисциплинарных проступков – «- 0,5» балла. Данные о взысканиях берутся из личной карточки ученика. Общий балл состоит из баллов по предметам, что исключает однозначное суждение об

ученике и дает ему возможность понять необходимость повышения личной дисциплины, анализируя положение в рейтинге (на высокой дисциплине можно не плохо «заработать», на низкой – «прогореть»). В итоговой строке суммируется (отрицательные показатели суммируются со знаком «-»), является частью рейтинга.

Социальная активность (устанавливается по результатам принятия участия в социальных общественных мероприятиях). Присуждается индивидуально, согласно установленных нормативов, за участие в различных мероприятиях, олимпиадах, соревнованиях. Мотивирует учеников к активной социальной жизни. Побуждает в них интерес к деятельности, раскачивает, косвенно влияет на учебную мотивацию. В итоговой строке суммируется, является частью рейтинга.

Общий балл – рейтинг. Получен путем суммирования всех показателей, являющихся частью рейтинга. Является общим результатом ученической деятельности каждого ученика. Заносится в сводную таблицу класса (параллели, образовательного учреждения) в порядке ранжирования, с присвоением порядкового номера, который и будет являться местом ученика в общем рейтинге, отраженном в таблице 10.

Таблица 10. Сводная рейтинговая таблица класса

Ф.И.О ученика	было		стало		рост/ падение
	балл	место	балл	место	
	3,34	22	10,23	1	21
	3,36	21	9,91	2	19
	5,90	1	9,20	3	-2
	5,54	5	8,76	4	1
	4,17	16	7,42	5	11
	4,31	14	6,75	6	8
	5,09	8	6,32	7	1
	2,28	24	6,10	8	16
	5,83	3	5,87	9	-6
	3,58	19	5,83	10	9
	3,87	18	5,74	11	7
	4,27	15	5,73	12	3
	4,55	11	5,68	13	-2

	4,96	9	5,60	14	-5
	2,19	25	5,46	15	10
	4,53	12	5,15	16	-4
	5,84	2	4,98	17	-15
	5,65	4	4,82	18	-14
	3,50	20	4,71	19	1
	3,34	23	4,63	20	3
	5,52	6	4,24	21	-15
	5,14	7	4,12	22	-15
	4,38	13	3,95	23	-10
	3,90	17	3,71	24	-7
	4,94	10	3,36	25	-15

Описание таблицы «Сводная рейтинговая таблица класса»

1 колонка – Ф.И.О ученика

2 колонка – балл предыдущего периода (прошлой недели)

3 колонка – место в рейтинге прошлой недели

4 колонка – балл текущего периода

5 колонка – место в текущем рейтинге

6 колонка – рост/падение по отношению к предыдущему периоду

Анализируя показатели по каждому предмету, педагог, в личной беседе, отмечает успех ученика, где это актуально, обращает его внимание на те предметы по которым он «провалился», объясняет, как это отразилось на общем рейтинге, спрашивает о причине снижения результатов, о том, что помешало добиться успеха, а что могло бы помочь, какие действия ученик планирует предпринять, в какой срок, чтобы исправить ситуацию, что ему для этого понадобится. Педагог добивается конкретных ответов на конкретные вопросы и результаты беседы при ученике фиксирует в личном в его личном плане. Роль учителя здесь быть посредником между целями и условиями образовательной системы и возможностями, и способностями ученика. Он координирует взаимодействие субъекта со средой таким образом, чтобы были учтены и

удовлетворены потребности обеих сторон. При этом педагог не оказывает прямого влияния на ученика, лишь помогает ему справиться с поставленными задачами.

Особенностью формирования рейтинга ученика в нашей системе является то, что в ней **учитываются личный рост**: прирост или падение показателей к своим личным за прошлый период. Такой подход дает равные шансы быть отмеченным как ученикам уже достигшим высоких результатов, так и ученика с еще низкими результатами, мотивируя их к активным действиям, побуждая интерес и волю к победе.

В процессе обучения и тренировок работы с рейтинговой системой, ученик приобретает статус «управляющего своей успеваемостью и личностью в целом», он становится хозяином своих успехов, в нем пробуждается ответственность за свои поступки. Это вовлекает ученика в учебный процесс, делает его частью процесса, при этом ученик не чувствует давления со стороны, напротив он осознает свою роль в развитии своей личности.

Разработанная методика при неукоснительном следовании всем правилам, положительно отразится на успеваемости учеников за счет вовлечения их в педагогический процесс. Ученики получают возможность, под чутким руководством педагога, управлять своей успеваемостью и личным ростом. Они получают наставника в лице педагога, который всегда подскажет, поможет принять правильное решение. Ко всему прочему, ученики приобретут чувство ответственности перед самими собой, коллективом, наставником за результат своей деятельности. Поскольку в этот процесс будут вовлечены все члены группы (класса) во главе с наставником (педагогом) – он является уже не только личностным, но и коллективным, а это усиливает мотивы и ответственность.

Результатом внедрения рейтинговой системы должно стать вовлечение и глубокое погружение каждого ученика в учебный процесс, формирование и развитие личных качеств, развитие чувства

коллективизма, ответственности и приобретение статуса «управляющего своей успеваемостью и личностью в целом». Все это безусловно положительно отразится на референтности образовательного процесса.

2.3 Контрольный срез

С целью выявления эффективности разработанной нами модели референтной образовательной среды и психологических условий ее формирования, в завершении экспериментальной работы был проведен контрольный эксперимент, цель которого: выявление уровня познавательной и социальной мотивации учащихся; скрининговая оценка уровня школьной мотивации учащихся, отражающая отношение детей к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию; выявление мотивов поведения учащихся; выявление уровня самооценки учащихся; выявление уровня социальной адаптированности,

активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся; определение индекса групповой сплоченности - степени интеграции группы, ее сплоченности в единое целое. Анкетирование мы проводили по тем же методика, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Мотивация учебной деятельности: уровни и типы
(разработка Домбровской И.С.).

Цель: выявление уровня познавательной и социальной мотивации учащихся.

В опросе приняли участие ученики 6 (12-13 лет) класса в количестве 20 человек – экспериментальная группа; и 20 человек – контрольная группа. По гендерному признаку равное количество участников эксперимента.

В ходе проведения анкетирования на контрольном этапе по экспериментальной группе нами были получены результаты, отраженные в таблице 11, а по контрольной группе - в таблице 12.

Таблица 11. Данные опроса экспериментальной группы на предмет выраженности познавательной и социальной мотиваций

вид мотивации	уровень мотивации	пол	кол-во чел.	% от подгруппы	% от общего числа	% уровня мотивации
Познавательная	высокая	муж	2	20,00%	10,00%	15,00%
		жен	4	40,00%	20,00%	
	средняя	муж	7	70,00%	35,00%	32,50%
		жен	6	60,00%	30,00%	
	низкая	муж	1	10,00%	5,00%	2,50%
		жен	0	0,00%	0,00%	
Социальная	высокая	муж	4	40,00%	20,00%	20,00%
		жен	4	40,00%	20,00%	
	средняя	муж	5	50,00%	25,00%	27,50%
		жен	6	60,00%	30,00%	

	низкая	муж	1	10,00%	5,00%	2,50%
		жен	0	0,00%	0,00%	

Таблица 12. Данные опроса контрольной группы на предмет выраженности познавательной и социальной мотиваций

вид мотивации	уровень мотивации	пол	кол-во чел.	% от подгруппы	% от общего числа	% уровня мотивации
познавательная	высокая	муж	1	10,00%	5,00%	7,50%
		жен	2	20,00%	10,00%	
	средняя	муж	6	60,00%	30,00%	30,00%
		жен	6	60,00%	30,00%	
	низкая	муж	3	30,00%	15,00%	12,50%
		жен	2	20,00%	10,00%	
социальная	высокая	муж	1	10,00%	5,00%	7,50%
		жен	2	20,00%	10,00%	
	средняя	муж	5	50,00%	25,00%	27,50%
		жен	6	60,00%	30,00%	
	низкая	муж	4	40,00%	20,00%	15,00%
		жен	2	20,00%	10,00%	

Д
але
е
отр
ази
м
пол
уче
нн
ые
рез
ульт
тат
ы

на диаграммах. Уровни познавательной мотивации по экспериментальной группе отражены на диаграмме 15, а уровни познавательной мотивации по контрольной группе на диаграмме 16.

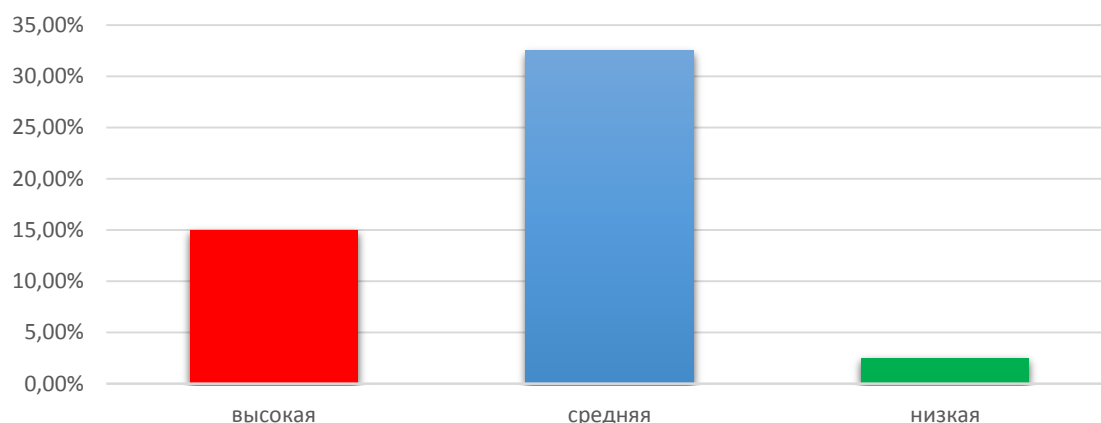


Диаграмма 15. Уровни познавательных мотивов по экспериментальной группе

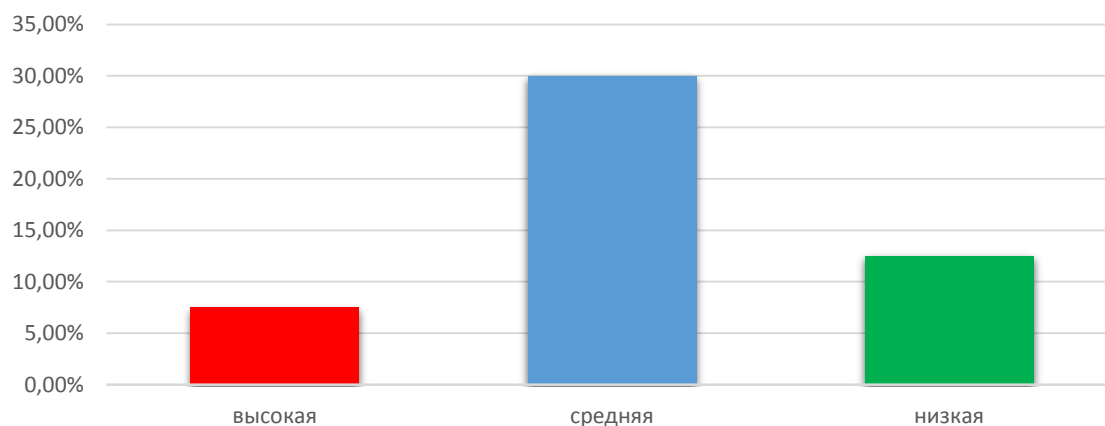


Диаграмма 16. Уровни познавательных мотивов по контрольной группе

На представленных диаграммах видно, что уровни познавательных мотивов в экспериментальной группе выше уровней познавательных мотивов в контрольной группе.

Уровни социальной мотивации по экспериментальной группе представлены на диаграмме 17, а по контрольной группе на диаграмме 18.



Диаграмма 17. Уровни социальных мотивов по экспериментальной группе



Диаграмма 18. Уровни социальных мотивов по контрольной группе

На представленных диаграммах видно, что уровни социальных мотивов в экспериментальной группе выше уровней социальных мотивов в контрольной группе.

Средний процент уровней мотивации по экспериментальной группе:

- высокий уровень – 35%
- средний уровень – 60%
- низкий уровень – 5%

Средний процент уровней мотивации по контрольной группе:

- высокий уровень – 15%
- средний уровень – 57,5%
- низкий уровень – 27,5%

Сравнение средних показателей контрольного этапа по мотивации учебной деятельности: уровни и типы - мы отразили на диаграмме 19.



Диаграмма 19. Сравнение средних показателей контрольного этапа
Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов по экспериментальной и контрольной группам в динамике мы отражены на диаграмме 20.

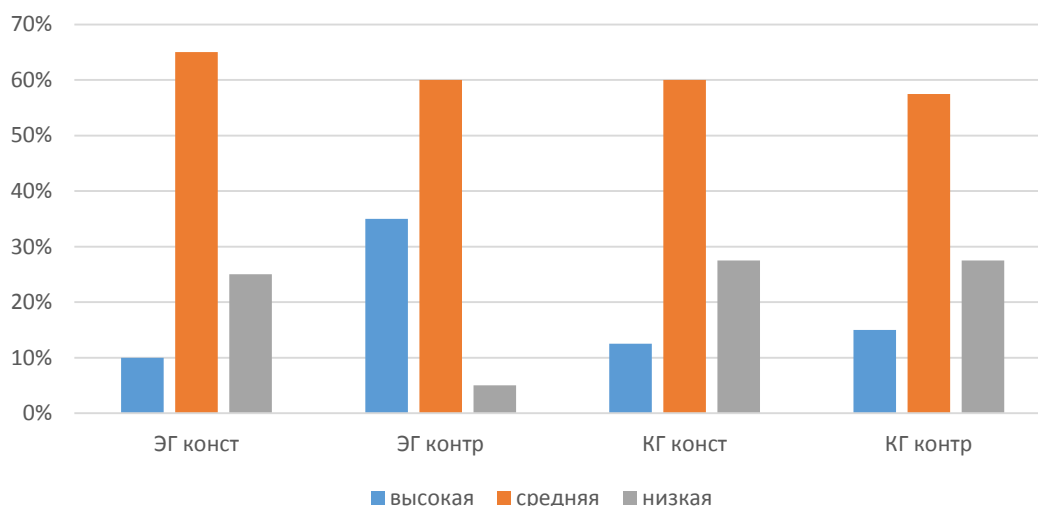


Диаграмма 20. Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов по экспериментальной и контрольной группам в динамике

Результаты опросов по данной методике на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по обеим группам испытуемых мы занесли в сводную таблицу 13

Таблица 13. Сводная таблица результатов

степень мотивации	ЭГ конст	ЭГ контр	КГ конст	КГ контр
высокая	10,00%	35,00%	12,50%	15,00%
средняя	65,00%	60,00%	60,00%	57,50%
низкая	25,00%	5,00%	27,50%	27,50%

Динамику значений показателей отразили в таблице 14

Таблица 14. Динамика значений показателей

степень мотивации	ЭГ	КГ
-------------------	----	----

высокая	25,0%	2,5%
средняя	-5,0%	-2,5%
низкая	-20,0%	0,0%

По результатам эксперимента можно сделать вывод, что в результате формирующего эксперимента в экспериментальной группе увеличилось количество членов группы с высоким уровнем познавательной и социальной мотивации. Прирост составил 25%, в то время как в контрольной группе прирост составил 2,5%. Значительно уменьшилось количество членов группы с низким уровнем мотивации, оно снизилось на 20%. В контрольной группе показатель низкого уровня мотивации остался на прежнем уровне.

Анкета для определения школьной мотивации (Н.Г. Лусканова).

Цель: скрининговая оценка уровня школьной мотивации учащихся, отражающая отношение детей к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию; выявление мотивов поведения учащихся.

В опросе приняли участие ученики 6 (12-13 лет) класса в количестве 20 человек – экспериментальная группа; и 20 человек – контрольная группа. По гендерному признаку равное количество участников эксперимента.

Результаты опроса по данной методике для экспериментальной группы мы занесли в таблицу 15, а для контрольной группы - в таблицу 16.

Таблица 15. Данные опроса экспериментальной группы на предмет уровня сформированности школьной мотивации

	ФИО	пол	балл	высокий уровень школьной мотивации	хорошая школьная мотивация	положительное отношение к школе	низкая школьная мотивация	негативное отношение к школе
1	Алина С	жен	16			1		
2	Арина М	жен	21		1			
3	Виктория А	жен	28	1				
4	Екатерина Б	жен	23		1			
5	Екатерина Ц	жен	18			1		
6	Елизавета К	жен	17			1		
7	Любовь М	жен	14				1	
8	Наргиза А	жен	29	1				
9	Сагдиана А	жен	16			1		
10	София Х	жен	15			1		
11	Алексей А	муж	12				1	
12	Алим Д	муж	17			1		
13	Анатолий А	муж	17			1		
14	Артем Н	муж	22		1			
15	Данил Г	муж	16			1		
16	Дмитрий О	муж	18			1		
17	Максим А	муж	23		1			
18	Максим Г	муж	28	1				
19	Никита Б	муж	24		1			
20	Олег П	муж	11				1	
Итого %				15,00%	25,00%	45,00%	15,00%	0,00%

Таблица 16. Данные опроса контрольной группы на предмет уровня сформированности школьной мотивации

	ФИО	пол	балл	высокий уровень школьной мотивации	хорошая школьная мотивация	положительное отношение к школе	низкая школьная мотивация	негативное отношение к школе
1	Алиса Б	жен	15			1		
2	Алиса К	жен	13				1	
3	Анастасия Е	жен	16			1		
4	Вероника Ч	жен	12				1	
5	Виктория А	жен	22		1			
6	Виктория Х	жен	15			1		
7	Дарья Б	жен	16			1		
8	Екатерина А	жен	16			1		
9	Елена Ц	жен	15			1		
10	Любовь Р	жен	17			1		
11	Егор М	муж	21			1		
12	Виктор Р	муж	24		1			
13	Арсений Г	муж	26	1				
14	Артем М	муж	11				1	
15	Кирилл Д	муж	9					1
16	Максим Ш	муж	13				1	
17	Григорий К	муж	15			1		
18	Илья М	муж	17			1		
19	Никита С	муж	16			1		
20	Лев М	муж	17			1		
Итого %				5,00%	10,00%	60,00%	20,00%	5,00%

В результате проведения анкетирования на контрольном этапе нами были получены следующие данные:

группа	высокий уровень школьной мотивации	хорошая школьная мотивация	положительное отношение к школе	низкая школьная мотивация	негативное отношение к школе
экспериментальная группа	10,75%	21,25%	42,25%	15,75%	0,00%
контрольная группа	5,25%	10,50%	53,00%	16,00%	5,25%

Далее отразили полученные результаты на диаграммах. Уровни школьной мотивации по экспериментальной группе отражены на

диаграмме 21, а уровни школьной мотивации по контрольной группе на диаграмме 22.

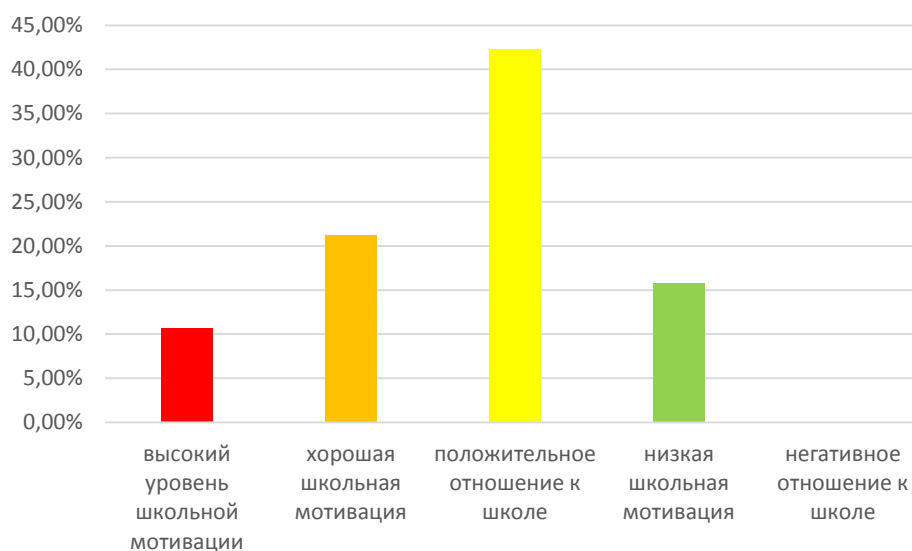


Диаграмма 21. Уровни школьных мотивов по экспериментальной группе

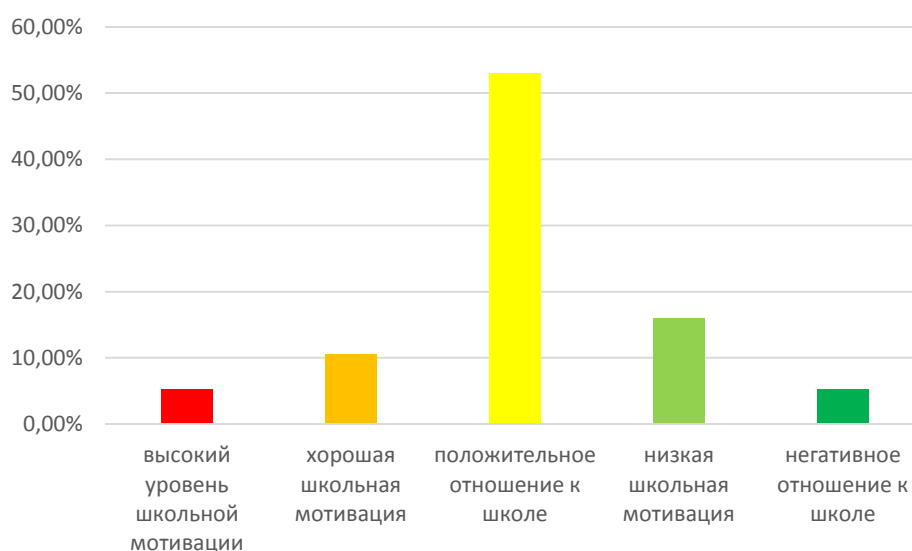


Диаграмма 22. Уровни школьных мотивов по контрольной группе

Сравнение показателей экспериментальной и контрольной групп отражены на диаграмме 23.

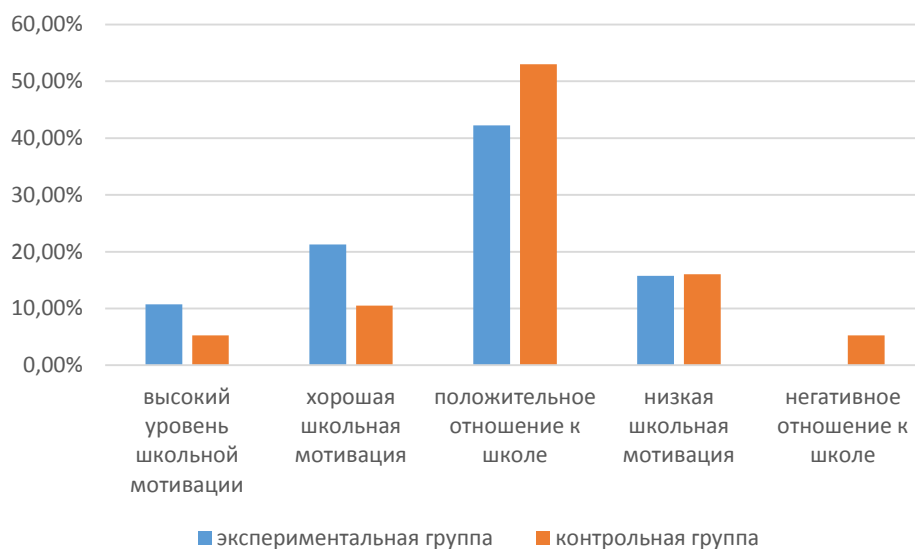


Диаграмма 23. Сравнение показателей экспериментальной и контрольной групп

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов по экспериментальной и контрольной группам в динамике отражены на диаграмме 24.

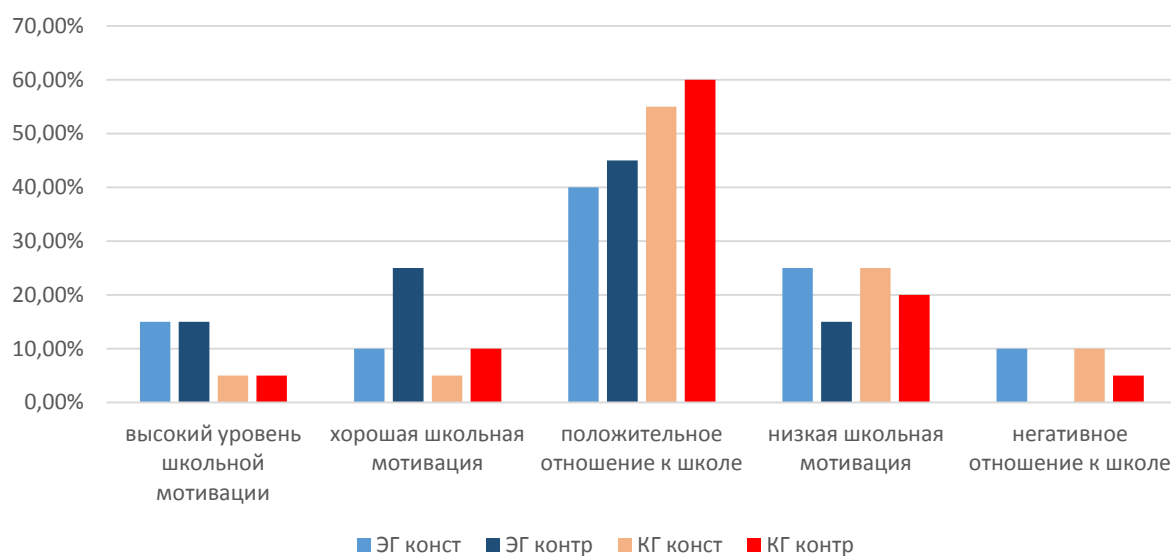


Диаграмма 23. Результаты констатирующего и контрольного экспериментов по обеим группам испытуемых в динамике

Сводная таблица результатов

Уровни	ЭГ конст	ЭГ контр	КГ конст	КГ контр
высокий уровень школьной мотивации	15,00%	15,00%	5,00%	5,00%
хорошая школьная мотивация	10,00%	25,00%	5,00%	10,00%
положительное отношение к школе	40,00%	45,00%	55,00%	60,00%
низкая школьная мотивация	25,00%	15,00%	25,00%	20,00%
негативное отношение к школе	10,00%	0,00%	10,00%	5,00%

Динамика значений показателей

Уровни	ЭГ	КГ
высокий уровень школьной мотивации	0,00%	0,00%
хорошая школьная мотивация	15,00%	5,00%
положительное отношение к школе	5,00%	5,00%
низкая школьная мотивация	-10,00%	-5,00%
негативное отношение к школе	-10,00%	-5,00%

Вывод: Школьная мотивация на формирующем этапе эксперимента в разных группах менялась хоть и не сильно, но не однородно. Показатель хорошей школьной мотивации в экспериментальной группе увеличился на 15% в то время как в контрольной группе он увеличился на 5%. Заметно снизился показатель низкой мотивации и негативного отношения к школе.

Методика изучения мотивов участия школьников в деятельности

(подготовлена по материалам Л.В. Байбородовой)

Цель: выявление мотивов поведения учащихся.

В опросе приняли участие ученики 6 (12-13 лет) класса в количестве 20 человек – экспериментальная группа; и 20 человек – контрольная группа. По гендерному признаку равное количество участников эксперимента.

В результате проведения анкетирования на контрольном этапе нами были получены следующие данные:

- **по экспериментальной группе**
 - коллективные мотивы – 33%
 - личностные мотивы – 40%
 - престижные мотивы – 27%
- **по контрольной группе**
 - коллективные мотивы – 32%
 - личностные мотивы – 38%
 - престижные мотивы – 30%

Для наглядности эти данные для экспериментальной группы отражены на диаграмме 24, для контрольной группы – на диаграмме 25.

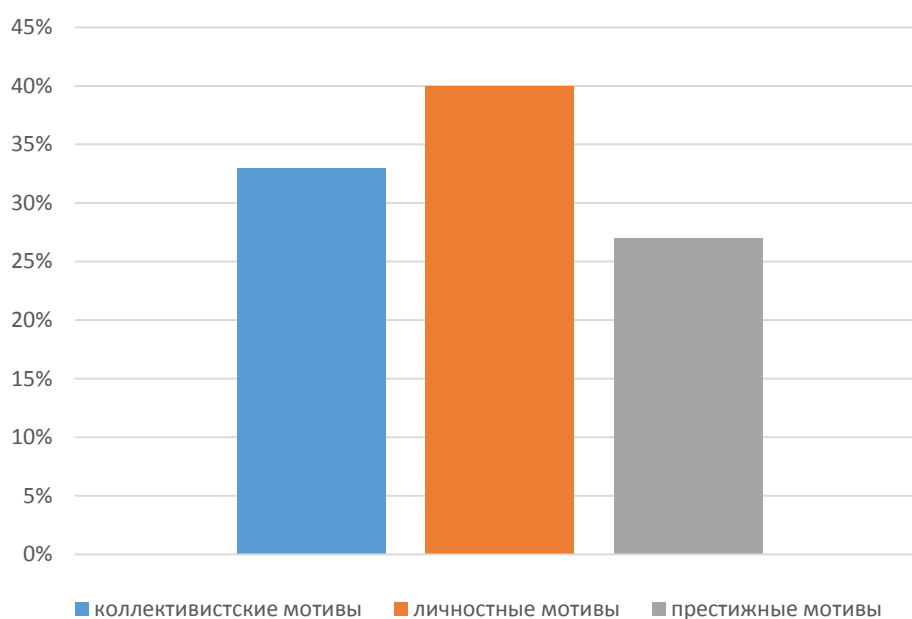


Диаграмма 24. Уровни преобладающих мотивов по экспериментальной группе

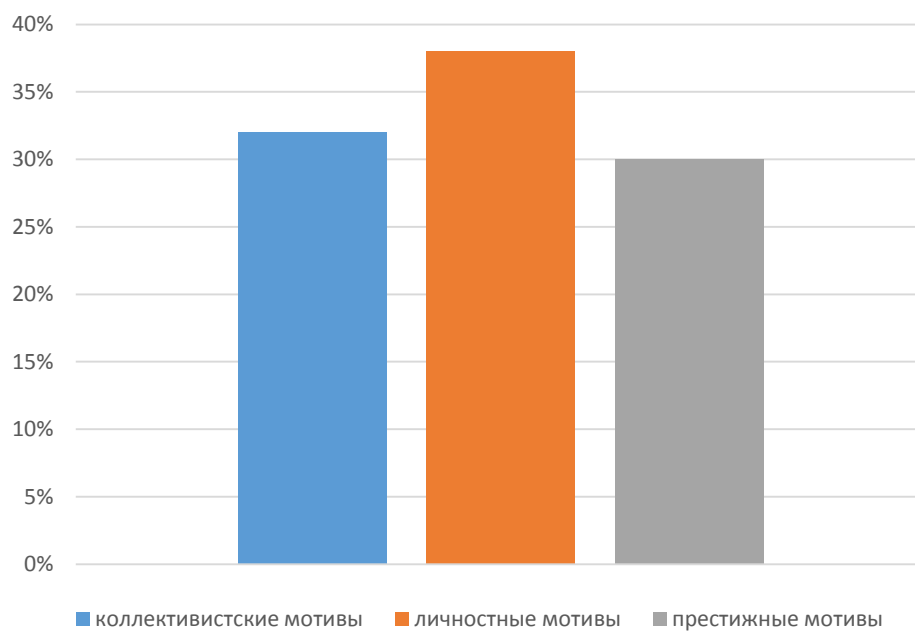


Диаграмма 25. Уровни преобладающих мотивов по контрольной группе

Сравнение показателей по группам отражено на диаграмме 26

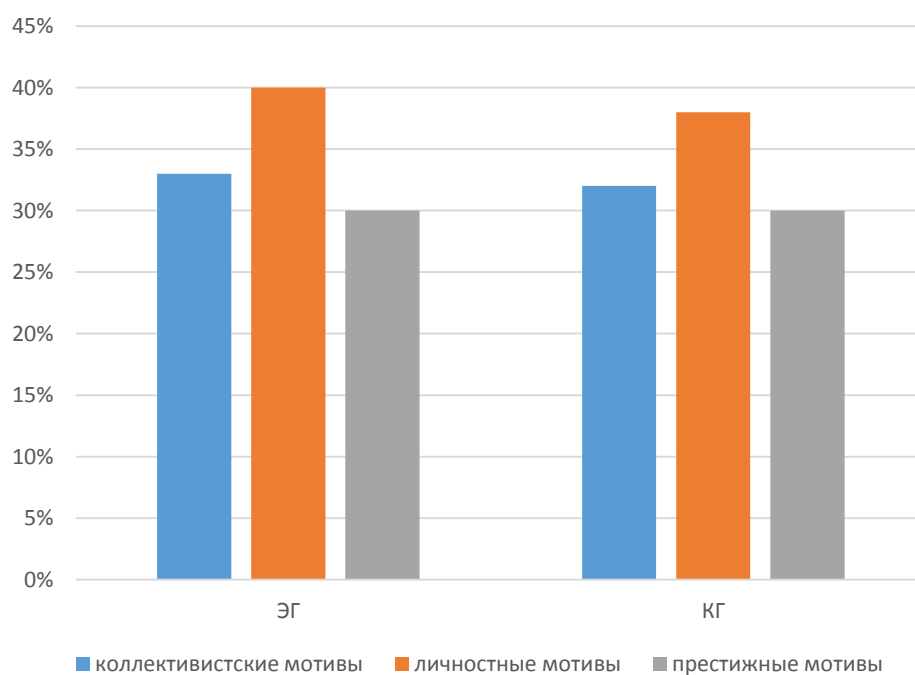


Диаграмма 26. Сравнение показателей по экспериментальной и контрольной группам

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов по экспериментальной и контрольной группам в динамике отражено на диаграмме 27.

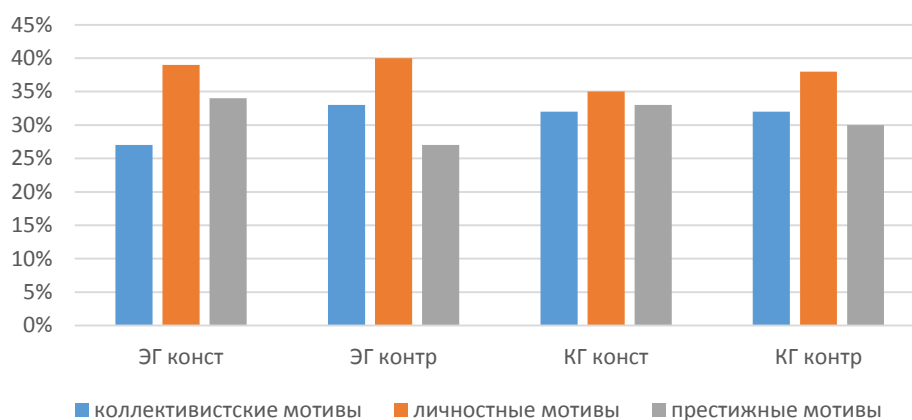


Диаграмма 27. Сравнение показателей по экспериментальной и контрольной группам в динамике

Сводная таблица результатов

	ЭГ конст	ЭГ контр	КГ конст	КГ контр
коллективистские мотивы	27%	33%	32%	32%
личностные мотивы	39%	40%	35%	38%
престижные мотивы	34%	27%	33%	30%

Динамика значений показателей

	ЭГ	КГ
коллективистские мотивы	6%	0%
личностные мотивы	1%	3%
престижные мотивы	-7%	-3%

По результатам эксперимента можно сделать вывод, что в результате формирующего эксперимента в экспериментальной группе увеличился уровень коллективистских мотивов на 6%, а личностных на 1%, в то время как в контрольной группе уровень коллективистских мотивов остался прежним, а уровень личных мотивов вырос на 3%.

Анкета учащимся по выявлению уровня самооценки (по Р.В. Овчаровой)

Цель: выявление уровня самооценки учащихся.

В опросе приняли участие ученики 6 (12-13 лет) класса в количестве 20 человек – экспериментальная группа; и 20 человек – контрольная группа. По гендерному признаку равное количество участников эксперимента.

В результате проведения анкетирования на контрольном этапе нами были получены следующие данные:

Средний уровень самооценки по экспериментальной группе

высокий	3	8	40,00%
средний	9	11	55,00%
низкий	8	1	5,00%

Наглядно данные уровней самооценки респондентов экспериментальной группы отражены на диаграмме 28, а контрольной группы – на диаграмме 29.

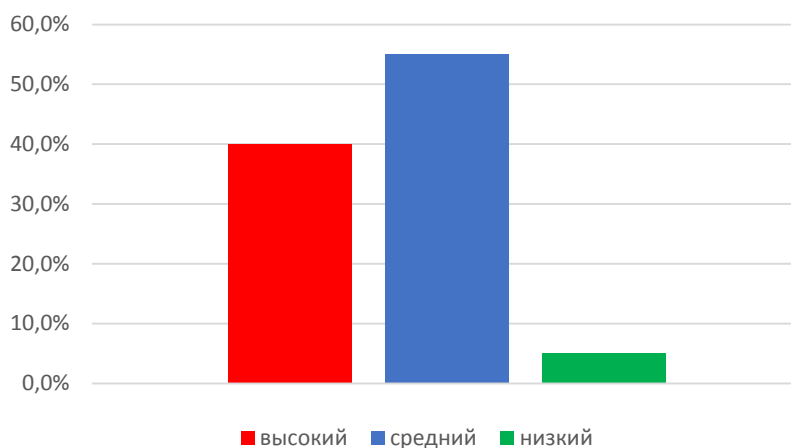


Диаграмма 28. Уровни самооценки по экспериментальной группе

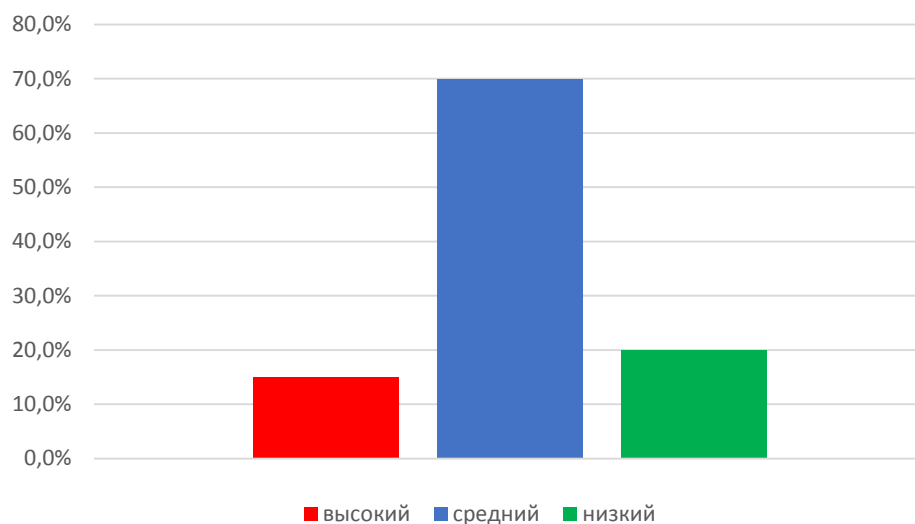


Диаграмма 29. Уровни самооценки по контрольной группе

Сравнение показателей экспериментальной и контрольной групп отражено на диаграмме 30.

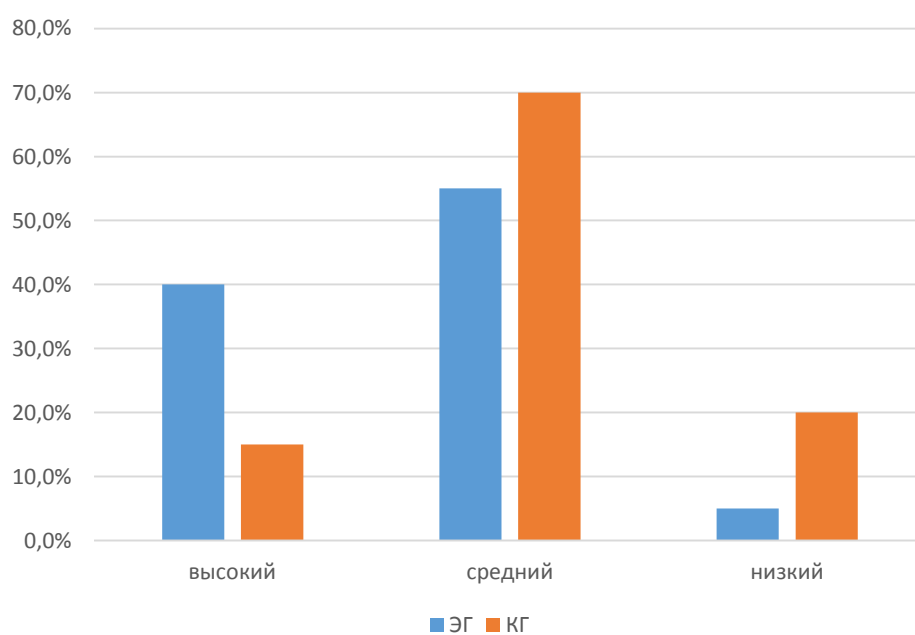


Диаграмма 30. Сравнение уровней самооценки респондентов экспериментальной и контрольной групп

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов по экспериментальной и контрольной группам в динамике отражено на диаграмме 31.

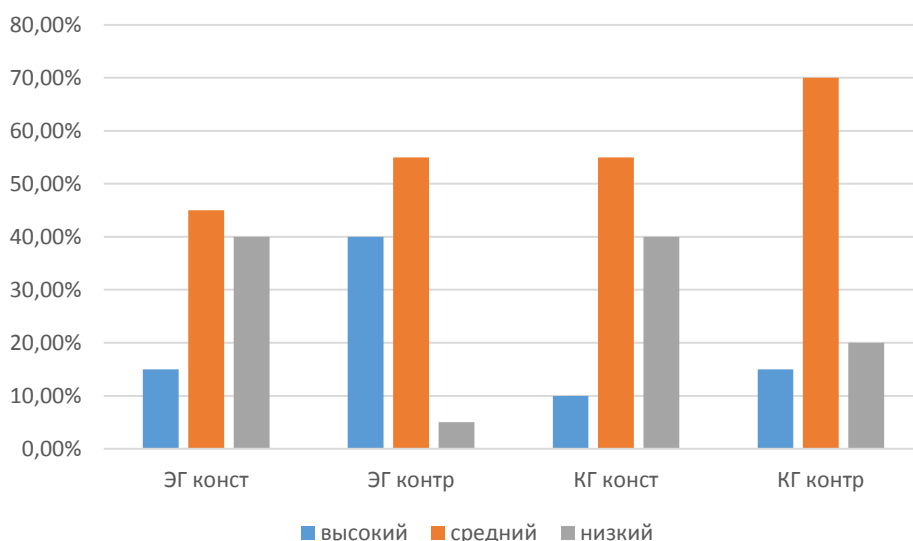


Диаграмма 31. Сравнение уровней самооценки респондентов экспериментальной и контрольной групп в динамике

Сводная таблица результатов

	ЭГ конст	ЭГ контр	КГ конст	КГ контр
высокий	15,00%	40,00%	10,00%	15,00%
средний	45,00%	55,00%	55,00%	70,00%
низкий	40,00%	5,00%	40,00%	20,00%

Динамика значений показателей

	ЭГ	КГ
высокий	25,00%	5,00%
средний	10,00%	15,00%
низкий	-35,00%	-20,00%

По итогам эксперимента можно сделать вывод, что в результате формирующего эксперимента в экспериментальной группе увеличился уровень высокой самооценки на 25%, а средней на 10%, в то время как в контрольной группе уровень высокой самооценки увеличился всего на 5%, средней - на 15%. При этом низкий уровень самооценки в экспериментальной группе снизился на 35%, а в контрольной – на 20%.

Методика изучения социализированности (социальной адаптированности, активности, автономности, нравственной воспитанности) личности учащихся (по М.И. Рожкову)

Цель: выявление уровня социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся.

В опросе приняли участие ученики 6 (12-13 лет) класса в количестве 20 человек – экспериментальная группа; и 20 человек – контрольная группа. По гендерному признаку равное количество участников эксперимента.

В результате проведения анкетирования на контрольном этапе нами были получены следующие данные:

Экспериментальная группа

показатель	высокая	средняя	низкая
адаптированность	45,0%	50,0%	10,0%
автономность	40,0%	50,0%	10,0%
социальная активность	25,0%	40,0%	35,0%
нравственность	35,0%	55,0%	10,0%

Контрольная группа

показатель	высокая	средняя	низкая
адаптированность	35,0%	50,0%	15,0%
автономность	25,0%	55,0%	20,0%
социальная активность	25,0%	70,0%	50,0%
нравственность	30,0%	55,0%	15,0%

Уровни социализации респондентов экспериментальной группы отражены на диаграмме 32, а контрольной – на диаграмме 33.

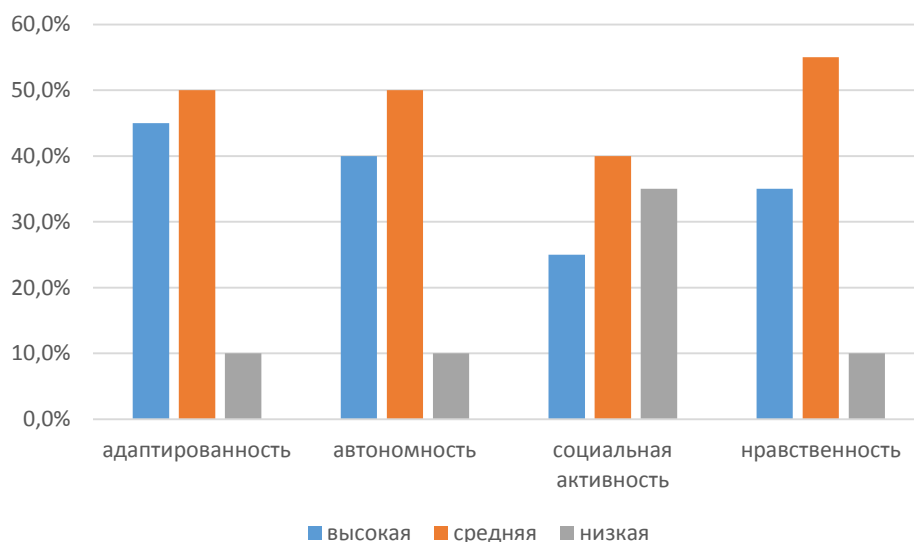


Диаграмма 32. Уровни социализации респондентов экспериментальной группы

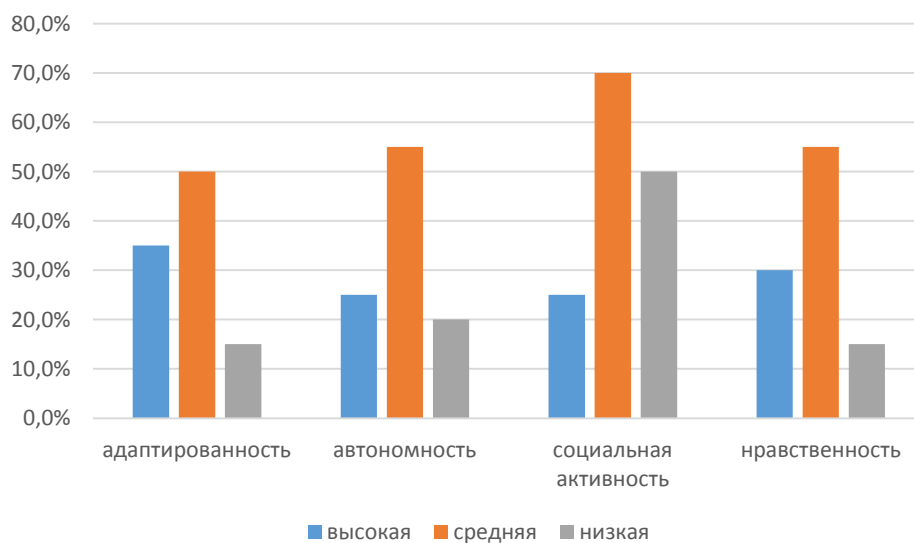


Диаграмма 33. Уровни социализации респондентов контрольной группы

Сравнение средних показателей социализации экспериментальной и контрольной групп

	ЭГ	КГ
высокая	36,25%	28,75%
средняя	48,75%	57,50%
низкая	16,25%	25,00%

Сравнение средних показателей социализации респондентов обеих групп испытуемых отражено на диаграмме 34.

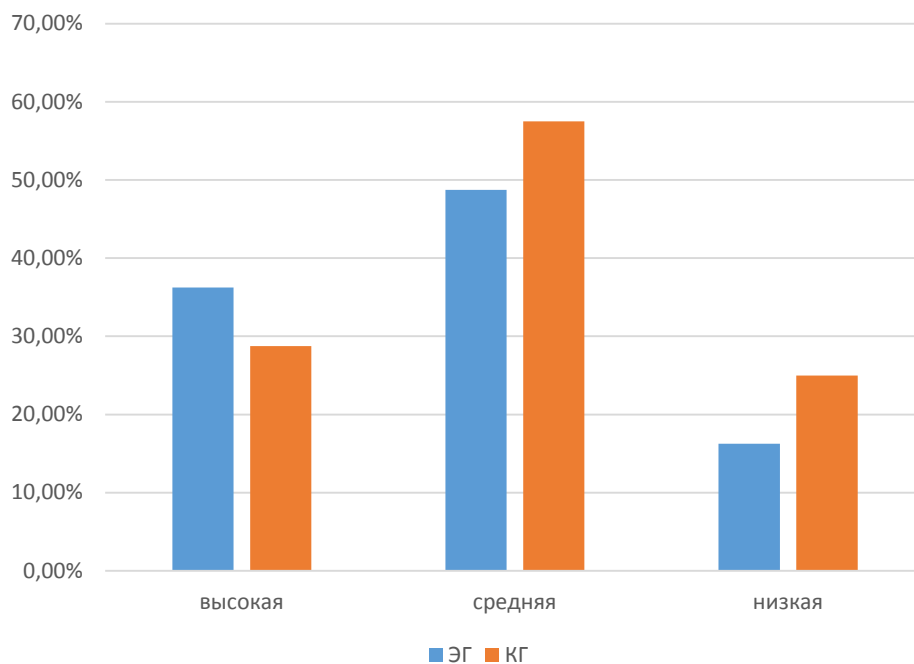


Диаграмма 34. Сравнение средних показателей социализации респондентов экспериментальной и контрольной групп

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов по экспериментальной и контрольной группам в динамике отражено на диаграмме 35.

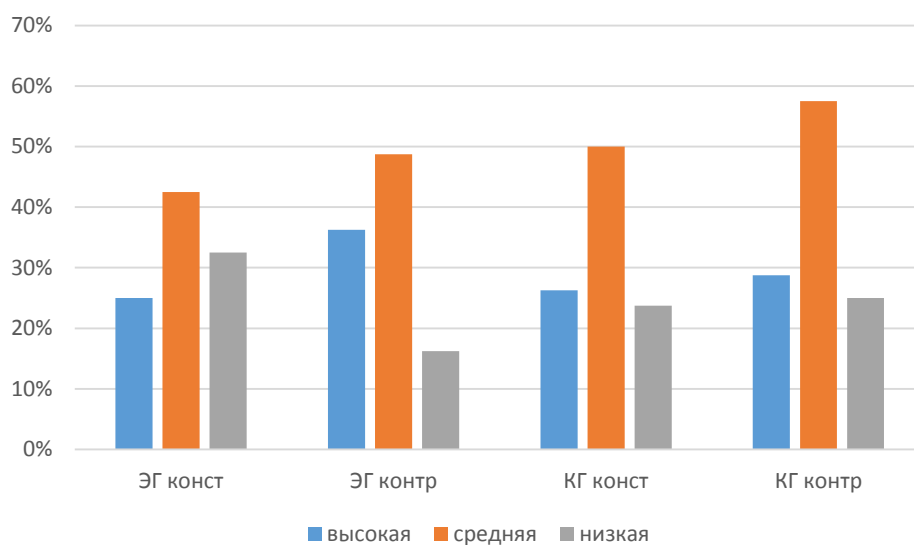


Диаграмма 35. Сравнение средних показателей социализации респондентов экспериментальной и контрольной групп в динамике

Сводная таблица результатов

уровень	ЭГ конст	ЭГ контр	КГ конст	КГ контр
высокая	25,00%	36,25%	26,25%	28,75%
средняя	42,50%	48,75%	50,00%	57,50%
низкая	32,50%	16,25%	23,75%	25,00%

Динамика значений показателей

уровень	ЭГ	КГ
высокая	11,25%	2,50%
средняя	6,25%	7,50%
низкая	-16,25%	1,25%

В результате эксперимента установлено, что у респондентов экспериментальной группы значительно повысилось значение высокого уровня социализации и понизился низкий уровень, в отличие от аналогичных показателей респондентов контрольной группы.

Методика на определение индекса групповой сплоченности К.Э. Сишора «Психометрический тест К.Э. Сишора»

Цель: определение индекса групповой сплоченности - степени интеграции группы, ее сплоченности в единое целое.

В опросе приняли участие ученики 6 (12-13 лет) класса в количестве 20 человек – экспериментальная группа; и 20 человек – контрольная группа. По гендерному признаку равное количество участников эксперимента.

В результате проведения анкетирования на контрольном этапе нами были получены следующие данные:

уровень	экспериментальная группа	контрольная группа
	контрольный этап	контрольный этап
высокий	10%	5%
выше среднего	25%	25%
средний	50%	50%

ниже среднего	15%	15%
низкий	0%	5%

По экспериментальной группе результаты опроса приведены на диаграмме 36, а по контрольной – на диаграмме 37.

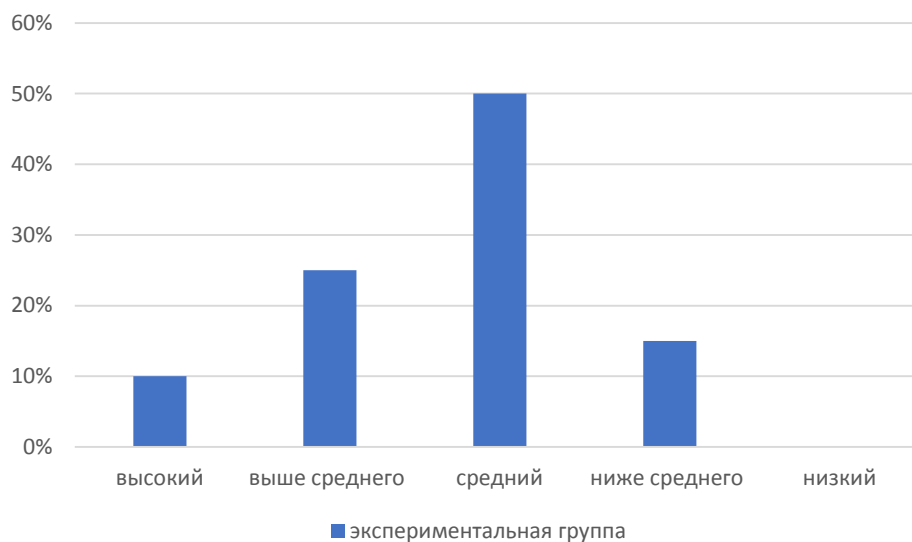


Диаграмма 36. Индекс групповой сплоченности в экспериментальной группе



Диаграмма 37. Индекс групповой сплоченности в контрольной группе

Сравнение результатов контрольного эксперимента по экспериментальной и контрольной группам отражено на диаграмме 38.

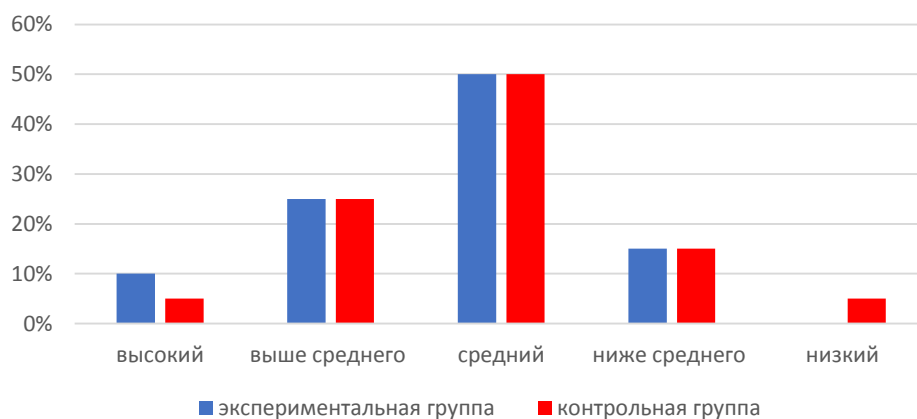


Диаграмма 38. Сравнение индекса групповой сплоченности в экспериментальной и контрольной группах

В результате эксперимента установлено, что у респондентов экспериментальной группы незначительно повысился индекс групповой сплоченности, на фоне респондентов контрольной группы.

Данные по экспериментальной и контрольной группам констатирующего и контрольного экспериментов:

уровень	экспериментальная группа		контрольная группа	
	констат	контрол	констат	контрол
высокий	5%	10%	5%	5%
выше среднего	15%	25%	20%	25%
средний	35%	50%	45%	50%
ниже среднего	30%	15%	20%	15%
низкий	15%	0%	10%	5%

Динамика значений показателей

уровень	ЭГ	КГ
высокий	5%	0%
выше среднего	10%	5%
средний	15%	5%
ниже среднего	-15%	-5%
низкий	-15%	-5%

Результаты анализа данных полученных в ходе проведения констатирующего и контрольного экспериментов по экспериментальной и контрольной группам мы занесли в таблицу 16.

Таблица 16 - Эффективность внедрения и использования разработанной нами методики реализации модели референтно значимой образовательной среды

критерии	показатели	ЭГ			КГ		
		высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
мотивационный	уровень мотивации к познавательной, социальной и учебной деятельности	25,00	-5,00	-20,00	2,50	-2,50	0,00
	уровень школьной мотивации учащихся	15,00	5,00	-20,00	5,00	5,00	-10,00
	уровень преобладающих мотивов участия школьников в деятельности	6,00	1,00	-7,00	0,00	3,00	-3,00
	среднее значение по критерию	15,33	0,33	-15,67	2,50	1,83	-4,33
когнитивный	уровень самооценки учащихся	25,00	10,00	-35,00	5,00	15,00	-20,00
	уровень социальной адаптированности учащихся	11,25	6,25	-16,25	2,50	7,50	1,25
	степень интеграции группы, ее сплочения в единое целое	15,00	15,00	-30,00	5,00	5,00	-10,00
	среднее значение по критерию	17,08	10,42	-27,08	4,17	9,17	-9,58
среднее значение по всем критериям		16,21	5,38	-21,38	3,33	5,50	-6,96

Из данных в таблице видно, что в экспериментальной группе амплитуда изменения значений показателей значительно выше чем в

контрольной группе. На диаграмме это выглядит более наглядно (Диаграмма 39).

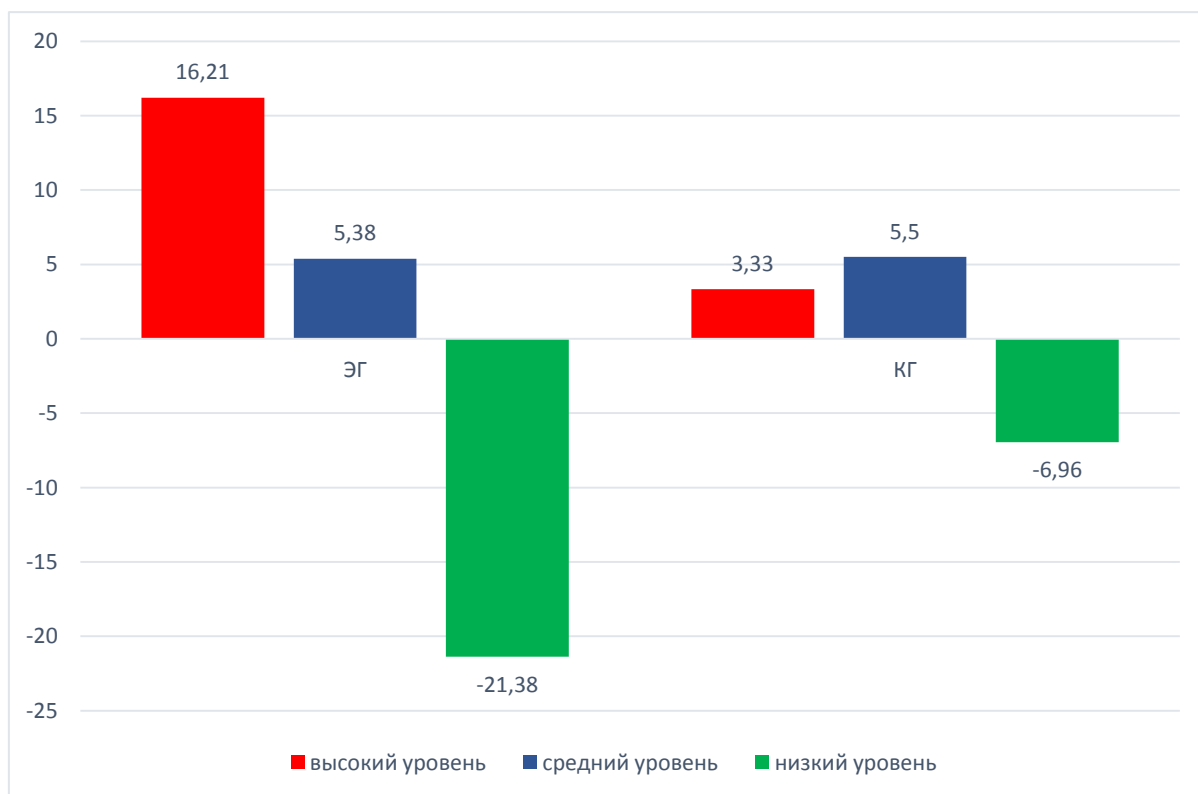


Диаграмма 39. Среднее значение абсолютного прироста по всем критериям.

На диаграмме виден значительный прирост среднего значения показателя высокого уровня сформированности качеств по экспериментальной группе, который составляет 16,21%, в то время как по контрольной группе среднее значение этого же показателя увеличилось всего на 3,33%.

На контрольном этапе эксперимента установлено, что все показатели по экспериментальной группе в разной степени выше аналогичных показателей контрольной группы и усредненные значения абсолютного прироста по всем критериям так же выше в экспериментальной группе. Таким образом можно сделать вывод, что разработанная и внедренная нами в учебно-воспитательный процесс методика формирования условий для реализации нашей модели референтной образовательной среды, дает положительные результаты.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Экспериментальная работа по формированию безопасной образовательной среды в школе была проведена в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Констатирующий эксперимент показал, что в экспериментальной и контрольной группах уровни познавательной и социальной мотивации учащихся; уровни школьной мотивации учащихся, отражающая отношение детей к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию; уровни мотивов поведения учащихся; уровни самооценки учащихся; уровни социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся; индекс групповой сплоченности - степени интеграции группы, ее сплоченности в единое целое практически не отличаются и имеют в основном низкие и ниже среднего показатели. Это говорило о необходимости проведения целенаправленной работы по повышению референтной значимости среды и формированию тем самым безопасной образовательной среды в школе.

В ходе проведения формирующего эксперимента была реализована методика «рейтинговая система оценивания успеваемости, дисциплины и социальной активности, способствующая формированию условий реализации модели референтной образовательной среды и формированию безопасной образовательной среды. В ходе мотивационной работы были использованы разнообразные формы работы и такие методы мотивации, как словесные, наглядные и практические методы, репродуктивные и поисковые методы, методы самостоятельной учебной работы и работы под руководством учителя. Данные формы и методы были органично включены в образовательный процесс, превращая занятия в увлекательные и эффективные мастер-классы и практикумы.

Контрольный эксперимент выявил эффективность использованной модели и методики. Учащиеся из экспериментальной группы заметно повысили свой уровень сформированности интереса к обучению, коллективному труду, получили навыки объективной самооценки, планирования, анализа и прогнозирования результатов своей деятельности. Результаты экспериментальной группы стали выше по всем трем критериям оценки, сформированной безопасной образовательной среды. В то время как изменения у учащихся из контрольной группы были менее значительными.

Полученные результаты позволяют утверждать, что внедрение в образовательный процесс модели, направленной на формирование безопасной образовательной среды в школе за счет реализации методики «Рейтинговая система оценивания успеваемости, дисциплины и социальной активности», способствует более эффективному формированию безопасной образовательной среды в школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведения исследования было установлено, что проблема формирования безопасной образовательной среды является актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане. Ее актуальность обусловлена накоплением опыта в сфере образовательной деятельности, стремительным социальным и техническим развитием общества, возрастанием нагрузки на образовательный процесс как в целом, так и на его субъекты и объекты. Проанализировав психолого-педагогическую литературу и исследования отечественных и зарубежных ученых, мы выяснили, что понятие среда трактуется разными учеными с разных позиций, нет однозначного определения понятия «образовательная среда». В формировании безопасной образовательной среды особую роль мы отделили референтной значимости среды, как аспекту психологической безопасности среды. Понятие «референтность» также рассматривается учеными по-разному. Одни рассматривают референтность субъекта в группе, по отношению к другим участникам, другие – как признание индивидом целей и задач группы или среды. Референтность среды бывает двух типов. Как мы определили – активный тип – основан на мотивационном влиянии среды на субъект и пассивный тип – перцептивное влияние среды на индивида. Проанализировав оба типа референтности среды, мы пришли к выводу, что особое внимание всегда уделялось пассивному типу, в то время как на наш взгляд нужно уделить достаточно внимания активному типу. Мы рассматривали безопасность образовательной среды в большей степени с позиции безопасности для самой среды. Изучив литературу, мы также выяснили, что большинство ученых рассматривают безопасность среды с позиции ее удобства для субъекта. Образовательная среда содержит в себе четкие цели и задачи и в случае их непризнания субъектом будет работать неэффективно, то есть перестанет выполнять в полном объеме стоящие перед ней задачи. Мы

опираемся на формирование в среде установок побуждающего характера, то есть рассматриваем ее влияние на субъект как мотивационный процесс, который приведет ученика к активной деятельности, вовлечет его в процесс достижения поставленных целей.

Принцип «среда готова дать – субъект готов принять» носит концептуальный характер в нашем исследовании. Таким образом мы обратили внимание, как на создание условий, повышающих референтную значимость образовательного процесса, так и на способность и готовность субъекта принять эти условия и соответствовать им. В такой концепции происходит диалог между ребенком и образовательной средой как между равными субъектами развития. В результате диалога субъекты влияют друг на друга. Среда предоставляет школьнику возможности для формирования и развития личности, а школьник, в свою очередь, оказывает влияние на нее, в границах своей готовности воспользоваться ими. Готовность школьника использовать возможности среды зависит от его мотивации и активности, с которыми он воспринимает эти возможности. Чем больше и полнее личность погружена в образовательный процесс, тем успешнее и активнее происходит ее саморазвитие. При более активном использовании возможностей среды, происходит «погружение» в нее личности. Субъект начинает жить нормами и принципами среды, признавать ее цели и задачи. Референтная значимость образовательного процесса растет.

В процессе исследования выделена необходимость поиска и использования новых педагогических технологий и методов для решения данной проблемы, проведена опытно-экспериментальная работа и сделаны выводы:

1. Анализ психолого-педагогической литературы на первом этапе исследовательской работы позволил уточнить понятия «безопасной образовательной среды», «референтности образовательной среды»

которые рассматриваются как условия для безопасного всестороннего гармоничного развития личности и безопасного существования самой системы образования.

2. Спроектированная модель референтно значимой среды включает в себя условия для формирования безопасной образовательной среды. Эти условия представлены в виде характеристик как самой среды так и субъекта.

3. В процессе проведения опытно-экспериментальной работы была реализована методика «Рейтинговая система оценивания успеваемости, дисциплины и социальной активности», отличительной особенностью которой является индивидуальный подход к особенностям индивида, позволяющий иметь одинаковые возможности всем участникам группы. У учащихся формировалась направленность интереса к обучению, коллективному труду, улучшению своих результатов успеваемости. Была проведена сравнительная диагностика результатов экспериментальной и контрольной групп, в результате которой была отмечена положительная динамика результатов у учащихся экспериментальной группы. Результаты экспериментальной группы оказались лучше результатов контрольной группы, что позволяет сделать вывод об эффективности разработанной модели и методике.

4. Полученные результаты позволяют утверждать, что спроектированная модель референтно значимой образовательной среды эффективна и вносит вклад как в педагогическую теорию, так и в научно-педагогическое обеспечение процесса формирования безопасной образовательной среды в школе в процессе повышения уровня референтной значимости среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: Учебное пособие/ В.В. Абраменкова. М.: Пер Сэ. 2008. 431 с.
2. Алисов, Е.А. Педагогическое проектирование экологически безопасной образовательной среды: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.А. Алисов. М., 2011. 36 с.
3. Андреева Г.М. А Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений/Г.М. Андреева. 5-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс. 2003. 468 с.
4. Артюшина, Н.К. Психологически комфортная и безопасная образовательная среда – важнейшее условие продуктивного обучения и воспитания школьников / Н.К. Артюшина // Гуманно-личностное пространство сопровождения семьи в реалиях XXI века: материалы I региональных педагогических чтений 13–14 ноября 2008; под общ. ред. Е.С. Евдокимовой. – Волгоград: Волгоградское научное изд-во, 2009. С. 16–21.
5. Асмолов А.Г. Содействие ребенку - развитие личности // Забота - поддержка - консультирование. Серия «Новые ценности образования» / Под ред. Н.Б. Крыловой. - Выпуск 26. М.: НОВАТОР. 1996. С. 9- 44.
6. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития: от традиционной педагогики к педагогике развития / А.Г. Асмолов // Внешкольник. 1997. № 9. С. 6 – 8.
7. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография/ И.А. Баева. Спб.: Издательство «СОЮЗ». 2002. 49с.
8. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева. СПб.: Союз. 2002. 271 с.
9. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды:

- учеб. пособие / И.А. Баева, И.А. Волкова, Е.Б. Лактионова; под ред. И.А. Баевой. М.: Эконом-Информ. 2009. 248 с.
10. Баева И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников/ И.А. Баева, В.В., Семикин В.В. 2005. 12 с.
11. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
12. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: диссертация, канд. пед. наук / Г.Ю. Беляев. М. 2000. 157 с.
13. Бобрышева И.В. К вопросу о психологической безопасности образовательной среды / И.В. Бобрышева // Гуманно-личностное пространство сопровождения семьи в реалиях XXI века: материалы I региональных педагогических чтений 13–14 ноября 2008; под общ. ред. Е.С.Евдокимовой. Волгоград: Волгоградское научное изд-во. 2009. С. 26–28.
14. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение. 1968. 464 с.
15. Бородин Е.Т. Общинные отношения: их место и роль в жизни человечества/ Е.Т. Бородин. 2015.
16. Вихристюк О.В. Мониторинг образовательной среды как одно из условий безопасности образовательной среды / О.В. Вихристюк, В.В. Ковров, Е.Г. Леонова // Безопасность образовательной среды. М., 2008. С. 11–20.
17. Выготский Л.С. Психология развития ребенка/ Л.С. Выготский. Москва: ЭКСМО. 2004. 345 с.
18. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл. 2005. 1136 с.
19. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3 Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика. 1983. 368 с.

20. Галустова О.В. Психологическое консультирование / О.В. Галустова. – М.: Приор-издат. 2006. 240 с.
21. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. М., 1988. 98 с.
22. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: Учеб. Пособие/ Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. М.: Гардарики. 2003. 480 с.
23. Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования/ В.Н. Дружинин. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 1994. 438 с.
24. Дыбина О.В. Социокультурная среда дошкольника: учеб. метод. пособие для студентов и воспитателей / О.В. Дыбина, И.В. Руденко, О.А. Сергеева. – Тольятти: ТГУ. 2001. 63 с.
25. Дыбина О.В. Образовательная среда и организация самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста: метод. рекомендации / О.В. Дыбина, О.А. Еник, Л.А. Пенькова. М.: Центр педагогического образования. 2008. 64 с.
26. Ермолаева В.С. Особенности обеспечения психологической безопасности личности в образовательном пространстве детского сада / В.С. Ермолаева // Гуманно-личностное пространство сопровождения семьи в реалиях XXI века: материалы I региональных педагогических чтений 13–14 ноября 2008; под общ. ред. Е.С. Евдокимовой. Волгоград: Волгоградское научное изд-во. 2009. С. 30–31.
27. Жданов О.И. Помощь бизнесу: Социально-психологический климат в коллективе/ О.И. Жданов. 2008. 45 с.
28. Зеньковский В.В. Христианская философия. М., Институт русской цивилизации. 2010. 459 с.
29. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) / Е.В. Змановская. М.: Академия. 2008. 288 с.
30. Зотова Н.Г. Ценностно-смысловое пространство образовательной среды / Н.Г. Зотова // Гуманно-личностное пространство

- сопровождения семьи в реалиях XXI века: материалы I региональных педагогических чтений 13–14 ноября 2008; под общ. ред. Е.С. Евдокимовой. Волгоград: Волгоградское научное изд-во. 2009. С. 11–13.
31. Ишмекеева А.К. Факторы формирования и коррекции социально – психологического климата в педагогическом коллективе/ А.К. Ишмекеева. 2013. № 2. С. 34-39.
32. Касаткин С.Ф. Мастер общения. Советы практикующего психолога / С.Ф. Касаткин. СПб., 2014. 231 с.
33. Келли Г. Две функции референтной группы // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 197-203.
34. Ковалев В.Н. Методика организации и проведения социально-психологических тренингов в учебном процессе вуза/ В.Н. Ковалев, М.В. Грудцина, С.А. Наличаева. Севастополь: СФ МГУ. 2011. 52 с.
35. Ковалев Г.А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13-23.
36. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. М.: Академия. 2005. 288 с.
37. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Мн., 2008. 321с. .
38. Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М. Психология отношений межличностной значимости. М.: ПЕР СЭ. 2014. 272 с.
39. Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета. М.: Знание. 1988. 673 с.
40. Корчак Я. Как любить ребенка / Я. Корчак. М., 1990. С. 19–174.
41. Корчак Я. Право ребенка на уважение / Я. Корчак. М., 1990. С. 175–194.
42. Кречетников К.Г. Особенности обеспечения психологического комфорта обучающегося при использовании информационных образовательных технологий/ К.Г. Кречетников. 2006. 9(4). С. 265-268.

43. Крушельницкая О.Б. Подросток в системе референтных отношений. М.: МПСИ. 2008. 204 с.
44. Крушельницкая О.Б., Лобанов М.В. К вопросу о взаимосвязи личностного самоопределения и системы референтных отношений школьников // Социальная психология малых групп: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.В. Петровского. (Москва, 2—26 октября 2011 г.) М.: МГППУ. 2011. С. 381-384.
45. Ларионова И.А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе учитель-ученик: Дис. ... канд. пед. Наук/ И.А. Ларионова – Екатеринбург. 1996. 127 с.
46. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1. М., 1996. 249 с.
47. Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: МГУ. 1994. 286 с.
48. Леонтьев А.Н. Педагогика. М.: Педагогика. 1983. С.184-222.
49. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт. М., 1991. 452 с.
50. Макаренко А.С. О воспитании. М.: Школьная Пресса. 2003. 192с.
51. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М., 2018. 967 с.
52. Новиков А.М. Образовательный проект: методология образовательной деятельности / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. М.: Наука. 2004. 214 с.
53. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / под ред. И.А. Баевой. СПб.: Речь. 2006. 288 с.
54. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / С.И. Ожегов ; под общ. ред проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. М.: Оникс : Мир и образование. 2007. 640 с.
55. Осипова, А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. М.: Сфера. 2005. 512 с.
56. Панфилова А.П. Психология общения, учебник для вузов/ А.П.

Панфилова. 2013. 368с.

57. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово. 2005. 720 с.
58. Пенькова Л.А. Предметно-развивающая среда дошкольного образовательного учреждения: метод. пособие / Л.А. Пенькова, Н.А. Музеева. Тольятти: изд-во ТГУС. 2006. 198 с.
59. Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология/ А.В. Петровский. М.: Педагогика. 1975. 479 с.
60. Полякова М.Н. Создание моделей предметно-развивающей среды в ДОУ: учебно-методическое пособие / М.Н. Полякова. М.: Центр педагогического образования. 2008. 96 с.
61. Рогов, Е. И. Психология группы / Е. И. Рогов. М.: Владос. 2005. 430 с.
62. Рубцов В.В., Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника // Безопасность образовательной среды: Сборник статей. Отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. М.: Экон-Информ. 2008. С. 5-11.
63. Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М., 2002. 272 с.
64. Секач, М.Ф. Психология здоровья / М.Ф. Секач. М.: Академический проект. 2003. 189 с.
65. Сидорова Л.З. Пути формирования безопасной образовательной среды педагогического колледжа [Электронный ресурс] / Л.З. Сидорова. URL: <http://festival.1september.ru/articles/312855/>
66. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков // Выступление на пленарном заседании Первой российской конференции по экологической психологии (Москва, 3–5 декабря 1996 г.).
67. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М., 2000. 230 с.
68. Собкин В.С. Влияние отношений между учителем и учеником на

- академические достижения учащихся/ В.С. Собкин. 2005. 237 с.
69. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. С. 56-57.
70. Сыманюк Э.Э. Психологическая безопасность образовательной среды / Э.Э. Сыманюк. М.: Академический проект. 2004. 134 с.
71. Тарасов С.В. Образовательная среда и развитие школьника / С.В. Тарасов. СПб. 2003. 139 с.
72. Шанский Н.М. Этимологический словарь/ Н. М. Шанский. 1971.
73. Щедрина Е.В. Об одном приеме выявления референтных групп в школьном коллективе // Измерения в исследовании проблем воспитания. Тарту. 1973. 124 с.
74. Щедрина Е.В. Межличностный выбор как способ выявления референтной группы // Проблемы экспериментальной психологии и ее истории. М., 1973. 94 с.
75. Щедрина Е.В. К исследованию референтных отношений в группе // Социально-психологические проблемы в условиях развитого социалистического общества: Тез. докл. V Всесоюз. съезда психологов СССР. М., 1977. С. 36-39.
76. Щедрина Е.В. Референтность как характеристика системы межличностных отношений // Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979. 132 с.
77. Шуркова Н.Е. Прикладная педагогика в воспитании: учебное пособие/ Н.Е Шуркова. Спб.: Питер. 2005. 123 с.
78. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии/ Н.Е. Щуркова. М., 1999. 158 с.
79. Эльконин Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. М., 1967. 238 с.
80. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию/ В.А. Ясвин. М.: Смысл. 2001. 365 с.

81. Aceves M. J. Seek Help from Teachers or Fight Back? Student Perceptions of Teachers' Actions during Conflicts and Responses to Peer Victimization [Electronic resource] / M. J. Aceves, S. P. Hinshaw, R. Mendoza-Denton, E. Page-Gould // Journal of Youth and Adolescence. 2010. Vol. 39, № 6. June. P. 658—669. URL: <http://search.proquest.com/docview/204522510?accountid=35419>
82. Baeten M. Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning [Electronic resource]: Factors encouraging or discouraging their effectiveness / M. Baeten, E. Kyndt, K. Struyven, F. Dochy // Educational Research Review. 2010. Vol. 5, № 3. P. 243—260. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X10000370>.
83. Bordbar F. T. Comparing the psychological well-being level of the students of Shiraz Payame Noor University in view of demographic and academic performance variables [Electronic resource] / F. T. Bordbar, M. Nikkar, F. Yazdani, A. Alipoor // Procedia — So.
84. Brand S. A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools [Electronic resource]: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement / S. Brand, R. D. Felner, A. Seitsinger, A. Burns, N. Bolton // Journal of School Psychology. 2008. Vol. 46, № 5. P. 507—535. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440507001306>.
85. Carran D. T., Kellner M. H. Characteristics of Bullies and Victims among Students with Emotional Disturbance Attending Approved Private Special Education Schools [Electronic resource] // Behavioral Disorders. 2009. Vol. 34, № 3. P. 151—163. URL: <http://search.proquest.com/docview/219676292?accountid=35419>
86. Daly B. P. School Engagement Among Urban Adolescents of Color [Electronic resource]: Does Perception of Social Support and Neighborhood

- Safety Really Matter? / B. P. Daly, R. Q. Shin, Ch. Thakral, M. Selders, E. Vera // *Journal of Youth and Adolescence*. 2009. Vol. 38, № 1. P. 63—74. URL: <http://search.proquest.com/docview/204524765?accountid=35419>.
87. Goldstein S. E., Young A., Boyd C. Relational Aggression at School [Electronic resource]: Associations with School Safety and Social Climate // *Journal of Youth and Adolescence*. 2008. Vol. 37, № 6. P. 641—654. URL: <http://search.proquest.com/docview/204522615?accountid=35419>.
 88. Jonassen D. Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Journal of Educational Technology Research and Development*, 1991 39 (3).
 89. McKown C., Weinstein Rh. S. Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap [Electronic resource] // *Journal of School Psychology*. 2008. Vol. 46, № 3. P. 235—261. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440507000416>.
 90. Meyer-Adams N., Conner B. T. School Violence [Electronic resource]: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools // *Children & Schools*. 2008. Vol. 30, № 4. P. 211—221. URL: <http://search.proquest.com/docview/210938177?accountid=35419>.
 91. Reeves M.A. Comprehensive planning for safe learning environments: A school professional's guide to integrating physical and psychological safety: Prevention through recovery / M.A. Reeves, L.M. Kanan, A.E. Plog. – 2010. N.Y.: Taylor
 92. Seaton E. K., Yip T. School and Neighborhood Contexts, Perceptions of Racial Discrimination, and Psychological Well-being Among African American Adolescents [Electronic resource] // *Journal of Youth and Adolescence*. 2009. Vol. 38, № 2. P. 153—163. URL: <http://search.proquest.com/docview/204636372?accountid=35419>.
 93. Suldo Sh. M. Sources of Stress for Students in High School College Preparatory and General Education Programs [Electronic resource]: Group Differences and Associations with Adjustment / Sh. M. Suldo, E. Shaunessy,

A. Thalji, J. Michalowski, E. Shaffer // *Adolescence*. 2009. Vol. 44, № 176.
P. 925—48. URL:
<http://search.proquest.com/docview/195950977?accountid=35419>.

94. Urdan T., Schoenfelder E. Classroom effects on student motivation [Electronic resource]: Goal structures, social relationships, and competence beliefs // *Journal of School Psychology*. 2006. Vol. 44, № 5. P. 331—349.
URL:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440506000380>.