

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 ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Студент

О.А. Верясова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

д-р пед. наук, проф. Г.В. Ахметжанова

руководитель

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

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретические аспекты изучения психологической безопасности личности в образовательной среде школы	12
1.1 Понятие психологической безопасности личности	12
1.2 Сущность и структура понятия безопасной образовательной среды.....	23
1.3 Условия обеспечения психологической безопасности личности в образовательной среде.....	36
Глава 2 Экспериментальная работа по повышению уровня психологической безопасности личности в образовательной среде школы.....	48
2.1 Организация и проведение констатирующего этапа эксперимента.....	48
2.2 Проектирование психолого-педагогической программы развития профессионально-личностных качеств педагогов, способствующих повышению уровня психологической безопасности личности в образовательной среде школы.....	62
2.3 Контрольный этап эксперимента.....	71
Заключение.....	87
Список используемой литературы.....	91
Приложение А План-конспект занятия «Мы все разные и каждый из нас уникален».....	100

Введение

Современная система отечественного образования одна из самых активно развивающихся сфер жизни общества. Изменения происходят в нескольких направлениях – разработка, апробация и внедрение в образовательный процесс новых информационных технологий; поиск эффективных методов мониторинга качества образования. Все эти направления актуальны для России, так как формируют ее информационную и экономическую безопасность, инновационную основу развития.

Вместе с тем открытым остается вопрос о роли педагога в происходящих изменениях. Например, внедрение новых образовательных технологий невозможно без творческого поиска педагога, его интереса к инновационной педагогической деятельности, стремления качественно улучшить учебный процесс. Все это позволяет переосмыслить личные качества педагога, проблемы реализации его творческого потенциала и восприятия им своего статуса.

Актуальность исследования на теоретическом уровне обусловлена тем, что большинство исследователей, описывают психологическую безопасность с точки зрения защищенности от опасностей, в то время как реализация педагогом своего творческого потенциала, стремление к развитию профессионально-личностных качеств, интерес и готовность изучать и внедрять в практику педагогические инновации невозможны без стремления педагога к самореализации. Поэтому необходимо изучение психологической безопасности с точки зрения самореализации педагога.

С практической точки зрения, педагогическая деятельность, связана с большим количеством психогенных факторов, отрицательно влияющих на эмоциональное состояние учителя. Особенную актуальность это приобретает в связи с последними событиями, связанными с эпидемиологической обстановкой.

С социальной точки зрения, актуальность работы обусловлена тем, что общество и государство предъявляют к профессиональной деятельности педагога такие требования как умение организовывать учебный процесс, обладать высоким уровнем предметных знаний, владеть современными информационными технологиями, проводить воспитательную работу с детьми и их родителями, постоянно повышать уровень квалификации и многое другое. Это приводит к тому, что учителя могут испытывать психологический дискомфорт, чувство паники и общей неудовлетворенности собой и своей профессией. Все это не может не отражаться на качестве учебного процесса. Следовательно, рассмотрение проблемы психологической безопасности является важным и актуальным.

Психологическая безопасность учителя не может быть ограничена только проблемой самочувствия и самооценки, эмоциональной готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности. Здесь важно обратить внимание на анализ образовательной среды, в которой разворачивается учебный процесс и непосредственное выполнение учителем своих обязанностей.

Образовательная среда школы также может представлять собой угрозу безопасности учителя – агрессивное поведение со стороны коллег и родителей, насилие с их стороны, угрозы и преследование в социальных сетях, дискриминация по полу и национальности.

В Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273–ФЗ большое внимание уделено обеспечению безопасности образовательного процесса в условиях образовательного учреждения, подчеркивая, что в основе работы образовательных учреждений должны быть использованы «Конвенция о правах ребенка», конституционные права человека. Продолжает эту тенденцию закон «Об образовании в Российской Федерации» 2020 г. В соответствии с ним права участников образовательных отношений, в первую очередь детей, а, следовательно, и право на безопасность образовательной среды являются приоритетными для государства.

Под безопасностью образовательной среды понимается в первую очередь психологическую безопасность ребенка. Эта точка зрения рассмотрена в работах И. А. Баевой, Т. С. Кабаченко, [10], [33]. Психологическая безопасность – это уважение личности ребенка, его потребность в положительных эмоциях, составляющих внутреннюю мотивацию на обучение. С точки зрения О. А. Елесеевой, психологическая безопасность тесно связана с «субъективным благополучием» школьников, с их самооценкой [27, с. 135].

Г. В. Грачев выделяет информационно-психологическую безопасность образовательной среды, которая становится особенно актуальна в условиях дистанционного обучения. Она выражается в том, что информация должна соответствовать возрастным особенностям школьников и носить конструктивный характер [23].

Анализ законодательства и литературы по проблеме психологической безопасности образовательной среды выявил существенные недостатки:

- в центре внимания исследователей и законодателя находится безопасность ребенка, а не учителя;
- большинство исследователей понимают под психологической безопасностью защиту от опасностей, а не препятствие к самореализации педагога;
- теоретические и практические основы формирования безопасной образовательной среды, а также система работы с педагогами недостаточно разработаны, но при этом количество требований, предъявляемых к педагогу со стороны государства и общества возрастает.

Указанные недостатки определили противоречия, которые необходимо разрешить в ходе исследовательской работы:

- на теоретическом уровне: большинство исследователей, описывают психологическую безопасность с точки зрения защищенности от опасностей, в то время как возможен и другой характер описания – с позиции самореализации педагога;

– на практическом уровне: возросшие требования, предъявляемые обществом к личности и качеству работы педагога, сочетаются с недостаточной разработанностью: теоретических и практических основ формирования безопасной среды учреждения среднего общего образования, обеспечивающей выполнение данных требований; системы работы с педагогами по обеспечению психологической безопасности их личности.

Необходимость разрешения указанных противоречий определяет **проблему** исследования: как повысить уровень психологической безопасности личности педагога в образовательной среде?

Данная проблема обусловила выбор **темы** исследования: повышение уровня психологической безопасности личности в образовательной среде.

Цель исследования: повысить уровень психологической безопасности личности педагога в условиях образовательного процесса на основе развития личностных качеств педагогов.

Объект исследования: образовательная среда общеобразовательной организации.

Предмет исследования: повышение уровня психологической безопасности личности педагога на основе проектирования авторской психолого-педагогической программы.

Гипотеза исследования. Уровень психологической безопасности личности в условиях образовательной среды школы повысится, если:

– выявлены психологические условия, обеспечивающие наличие профессионально-личностных качеств по обеспечению психологической безопасности педагога в образовательной среде;

– спроектирована и реализована психолого-педагогическая программа развитию профессионально–личностных качеств педагога, лежащих в основе психологической безопасности личности

– проведена экспериментальная работа по повышению уровня психологической безопасности личности.

Задачи исследования:

– на основе теоретического анализа психолого-педагогической и методической литературы и изучения опыта педагогических коллективов образовательных учреждений, уточнить сущность и структуру следующих понятий: психологическая безопасность личности педагога в образовательной среде школы, безопасная образовательная среда, профессионально-личностные качества педагога и условия обеспечения психологической безопасности в образовательной среде;

– спроектировать и реализовать на практике психолого-педагогическую программу по развитию профессионально–личностных качеств педагогов, лежащих в основе психологической безопасности личности;

– организовать и провести экспериментальную работу, направленную на повышение уровня психологической безопасности личности педагога в образовательной среде школы;

– проанализировать результаты и подвести итоги экспериментальной работы, направленной по повышению уровня психологической безопасности личности педагога в образовательной среде школы.

Теоретической и методологической основой исследования стали следующие концепции:

– концепция компонентов психологической безопасности с точки зрения субъектов взаимодействия (И.В. Абакумова [1], Л.И. Антонова [9], И.А. Баева [10], В.Т. Ганжин [21], П.Н. Ермаков [28], Ю.П. Зинченко [31], Н.А. Лызь [43]);

– концепция феномена психологической безопасности личности и безопасности образовательной среды (К.А. Абульханова-Славская [4], Б.Г. Анаьев [7], А.В. Брушлинский [17], В.Н. Мясищев [53]);

– концепция гуманизации образования (Ш.А. Амонашвили [6], В.С. Библер [13], Г.И. Вергелес [18], В.П. Зинченко [31]);

– теории психологической безопасности педагога (П. Н. Ермаков [26], К. В. Дрозд [26], Е. В. Воронин [20]).

В качестве опытно–экспериментальной базы исследования выступило муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение г. о. Тольятти «Школа №86». В исследовании принимали участие 46 педагогов в возрасте от 21 до 60 лет. Исследование проводилось с использованием следующих диагностических инструментов: методика исследования самооотношения, авт. С.Р. Панталева (МИС) [57], шкала психологического благополучия, авт. К. Рифф [84].

Этапы исследования. Исследовательская работа велась в течение двух лет (2019 –2021 года) и состояла из трех этапов.

Первый этап (2019 – 2020 гг.) – проанализирована научно-методическая литература и имеющиеся психолого-педагогическая практика по задачам психологической безопасности личности педагога в образовательной среде школы, установлена основная проблема исследования, сформулирована его цель, задачи, гипотезы, уточнен понятийный аппарат. Содержательно раскрыта тема повышения психологической безопасности личности педагога в образовательной среде школы.

Второй этап (2020–2021 гг.) – проведена экспериментально-опытная работа. На базе анализа научной литературы по теме исследования выявлены профессионально-личностные качества педагога и психологические условия, обеспечивающие увеличение уровня психологической безопасности личности педагога, критерии оценки психологической безопасности, описана ее структура, характеристики компонентов, реализованы запланированные мероприятия по увеличению психологической безопасности личности педагогов в образовательной среде школы, на базе разработанных критериев и характеристик, проведена оценка действенности мероприятий, сопровождающаяся фиксацией и анализом результатов.

Третий этап (2021г.) – обобщены результаты работы, проделанной на предыдущих этапах, уточнена и установлена логика изложения материала, описаны итоги экспериментально-опытной работы, уточнены теоретические и практические выводы, исследовательская работа подготовлена к защите.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- уточнены сущность и структура понятий: психологически безопасная образовательная среда, психологическая безопасность личности, профессионально-личностные качества педагога и условия обеспечения психологической безопасности в образовательной среде;
- спроектирована авторская психолого-педагогическая программа.

Личное участие автора состоит в изучении и тщательном анализе психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, написании статей, подготовке сообщений и докладов по текущим результатам исследования, проектировании и реализации психолого-педагогической программы, проведении экспериментальной работы по исследованию и повышению уровня сформированности профессионально-личностных качеств педагогов.

Практическая значимость результатов исследования: спроектирована авторская психолого-педагогическая программа, направленная на развитие профессионально-личностных качеств, лежащих в основе психологической безопасности личности, «Путь к себе» и внедрена в практику работы общеобразовательного учреждения МБУ «Школы №86». Авторская психолого-педагогическая программа может быть использована в образовательных учреждениях различных ступеней образования.

Достоверность результатов обеспечена методологически обоснованной логикой исследования, соответствием методов диагностики предмету и задачам исследования, возможностью повторения эксперимента с сохранением его результатов, свидетельствующих об эффективности разработанной программы улучшению психологической безопасности учителя.

Апробация результатов исследования. Материалы исследования нашли отражение в 2 публикациях автора:

– «Психологическая поддержка педагога, осуществляющего инновационную деятельность». Научное отражение №1 (19) 2020, ISSN печатной версии 2500-1655

– «Психологическая безопасность педагога в условиях школы» Инновационные научные исследования. №12-2(2) Декабрь 2020, ISSN печатной версии 2525.

Сообщения и доклады по текущим результатам исследования обсуждались на внутривузовских конференциях: «Студенческие дни науки в ТГУ».

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Сущностью понятия «психологическая безопасность личности» педагога в образовательной среде является способность противостоять неблагоприятным факторам и сохранять устойчивость и возможность эффективного функционирования. В структуру психологической безопасности личности: аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. Под аффективным компонентом понимается эмоциональная устойчивость и способность противостоять внешним и внутренним воздействиям. Когнитивный компонент – это наличие сведений о возможных опасностях и угрозах, а также способах совладания с ними или минимизации их последствий. К поведенческому компоненту относится способность планировать свою деятельность и организовать свое поведение таким образом, чтобы обеспечить себе психологическую безопасность.

2. Профессионально–личностные качества педагога, лежащие в основе психологической безопасности образовательной среды это:

– педагогическая направленность – это наличие интереса к педагогической деятельности и личности самих обучающихся;

– педагогическая компетентность – проявляется в способности к квалифицированному решению педагогических задач, возникающих в процессе учебной, познавательной, воспитательной и других видах деятельности педагога;

– педагогическая гибкость – гармоничное сочетание психологических характеристик, которые обеспечивают разнообразие и адекватность проявляемых реакций и осуществляемых действий во внешней действительности, с одной стороны, и во внутреннем плане, с другой.

3. Психологические условия, обеспечивающие наличие профессионально-личностных качеств, лежащих в основе психологической безопасности педагога в образовательной среде: положительное самоотношение, под которым понимается отношение личности к себе, осознание собственной ценности, которое выражающееся в чувстве самоуважения и обеспечивает личности стабильное развитие; самоанализ, это способность к рефлексии, то есть анализу произошедших событий, оценке своего поведения и возможных реакции на события внешнего мира; саморегуляция – способность управлять собственным поведением и эмоциональными реакциями.

4. Повышение уровня сформированности профессионально-личностных качеств, лежащих в основе психологической безопасности педагогов обеспечено развитием у педагогов положительного самоотношения, навыков самоанализа и саморегуляции.

5. Авторская психолого-педагогическая программа «Путь к себе» направлена на развитие профессионально-личностных качеств педагогов, лежащих в основе психологической безопасности личности, посредством предоставления знаний и формирования навыков в области поведения, психической деятельности, рефлексии, общения, саморегуляции, формирования адекватной самооценки.

Глава 1 Теоретические аспекты изучения психологической безопасности личности в образовательной среде школы

1. 1 Понятие психологической безопасности личности

В современной иностранной литературе безопасность человека в большинстве случаев рассматривается в контексте индивидуального эмоционального благополучия – как его параметр, требование, условие, составная часть, указатель либо аспект. Подчеркивается, то что потребность в безопасности в особенности актуализуется, если общество переживают неблагоприятное положение, представляя, то что события совершаются не таким образом, как планировалось, что нарушены обстоятельства их существования. Понятие безопасности в этих публикациях имеет очевидный индивидуально-психологический, личностный смысл, однако им не ограничивается.

Например, наравне с уверенностью человека в собственном будущем под безопасностью понимают также гражданский мир, физиологическую сохранность личности, неопасную окружающую среду, справедливость и доступ к правосудию и другое.

Термин «психологическая безопасность» в англоязычных источниках встречается относительно реже. Им обозначают способность человека удовлетворять без риска собственные базисные потребности [81]. Определенное распространение он приобрел в организационной психологии – в концепциях команды. В них психическая сохранность работника (члена команды) выступает как его возможность обнаруживать и использовать собственные отдельные характеристики и данные, не боясь спровоцировать собственной инициативой реакцию моббинга, получить отрицательные результаты для самооценки, статуса либо карьеры [83].

На границе 1990-2000-х годов вопрос психической сохранности стали активно рассматривать русские психологи. Речь идет уже и о психологии

безопасности, которую они позиционируют не элементарно как некоторую проблематику исследований, а как новоиспеченное направление психической науки и практики [10], [29].

Психические и психологические закономерности жизни и активной деятельности человека, которые связаны и имеют двухстороннюю зависимость с его безопасностью, являются объектом психологии безопасности [10].

И. А. Баева отмечает, что психологическая безопасность обладает дуальной природой. Ее возможно рассматривать как с точки зрения «психологической характеристики среды, окружения человека, физического и общественного мира», так и с точки зрения внутренней сути человека, его психического мира, психологических ресурсов, ценностей, отношений [10, с. 186].

Стараясь воплотить это парное представление психологической безопасности, И. А. Баева рассматривает, с одной стороны, психологическую безопасность среды школы, с другой – психологическую безопасность личности, которую объясняет как «способность личности сохранять устойчивость в среде с некоторыми параметрами, в частности с психотравмирующими влияниями, противиться деструктивным внешним и внутренним воздействиям, что отображается в переживании собственной защищенности или незащищенности в конкретной жизненной ситуации» [10, с. 187].

Именно этим и объясняется присвоение статуса индивидуальной характеристики психологической безопасности.

Человек предстает носителем (гарантом, творцом и т.д.) своей безопасности. Подобным образом автор рассматривает, две стороны психологической безопасности: психологическую безопасность как безопасность среды и психологическую безопасность как индивидуально-психологическое качество человека, содержащееся в способности сберечь себя от опасностей и угроз. Обозначились, сообразно, и две направленности

изучений, каждый из которых достаточно широко представлены сейчас в Российской Федерации.

Вопросы психологической безопасности среды изучают И. А. Баева [10], А. В. Полина [60], С. Ю. Махов [46], И. Б. Балюкова [11], Ю. И. Мельник [47], С. А. Чеверикин [77], Ю. В. Шелашская [78], И. П. Федотенко [76] и другие.

Психологическую безопасность как индивидуально-психологическое свойство человека (личности, субъекта) исследуют Г. С. Абрамова [2], Л. М. Митина [49], В. Л. Библер [13], А. В. Брушлинский [17], С. В. Петров [58] и другие.

Несмотря на то, что средовым аспектам психологической безопасности посвящено немало публикаций, заметно больше внимания уделяется все же ее индивидуально-психологическим аспектам.

Например, структура психологической безопасности, согласно этим представлениям, имеет традиционную для личных образований (черт, установок и т.п.) трёхчленное строение: психические процессы, свойства и состояния [40].

Психика человека на протяжении всей жизни подвергается влиянию факторов из вне, которые имеют положительную или отрицательную эмоциональную окраску. Все эти факторы не окажут значительного влияния на психику человека, если для нее характерно состояние психологической защищенности или психологической безопасности. Это положение, по мнению Г. В. Грачева, при котором психика человека является защищенной от влияний [23].

По мнению Т. С. Кабаченко, в общей системе безопасности можно выделить психологическую безопасность, как один из видов безопасности и понимать под ним состояние среды и условия жизнедеятельности социума, нарушающих психологические предпосылки референтности, т. е. значимых отношений социальных субъектов [33].

На основе исследований В. П. Гриценко, где изучалось, как связаны между собой психологическая безопасность и психологическое благополучие личности, были сделаны выводы, что эти понятия, вероятно, находятся в рекуррентных связях, иначе говоря, являются значениями одной и той же величины, проявлениями одной и той же сущности [24].

Многие авторы, рассматривая пути решения вопроса психологической безопасности человека, предлагают создавать безопасность, как и любое другое личное качество. Устанавливают задачу поиска социально-психологических устройств его формирования: копирование, внушение, заражение, убеждение, рефлексия. Повышенное внимание к отдельным нюансам психологической безопасности (в вред средовым моментам) намечается, в свою очередь, в определениях понятия «психологическая безопасность» [39].

В современной науке, как демонстрирует обзор литературы, под безопасностью понимают защищенность таких интересов страны, общества в целом и личности, в частности, которые жизненно важны, иначе говоря, являются витальными.

Ф. К. Мугулов, рассматривая данное понятие безопасности, дает ей такое описание: «совокупность признаков, характеризующих стабильное состояние защищенности объекта от разного плана угроз и опасностей, действие которых может оказать негативное влияние на его структурную и функциональную целостность вплоть до полного разрушения или неконтролируемой трансформации в другое объектное качество» [52, с. 7].

К понятию защищенности обращаются и психологи, конкретизируя его как психологическую защищенность человека. Понятием психологической защищенности пользуются, в частности, И. А. Баева, рассматривая проблему актуализации его личностных ресурсов у студентов [10].

На Западе есть термин «safety and security needs» (потребность в безопасности и защите), что отражает неразрывное, изначальное единство безопасности и защищенности [80], [82].

Подразумевается, что психологическая безопасность человека – это и есть защищенность его психики от деструктивных внешних и внутренних воздействий. Психологическая безопасность приобретает вид самодостаточного свойства человека – как личности или субъекта.

По мнению А. А. Журавлева, психологическая безопасность является «интегративной характеристикой субъекта, которая отражает степень удовлетворенности его базовой потребности в безопасности и определяется по интенсивности переживания психологического благополучия/неблагополучия» [29, с. 15].

Потребность в безопасности представляется базисной в выстроенной А. Маслоу иерархии потребностей сферы человека, занимая пространство сразу после физических потребностей – в еде, сне [45].

Потребность в устойчивости и безопасности у современного человека выявляется не только в виде базисной безопасности (присутствие надежного и безопасного убежища, отсутствие любой угрозы нападения), но и в виде социальной безопасности, обуславливаемой самим обществом. Люди, которые смогут потерять прочную и высокооплачиваемую работу, чувствуют большой уровень напряжения и мучаются от отрицательных эмоций и чувств, так как их потребность в устойчивости и безопасности более не удовлетворяется надлежащим образом.

Удовлетворение потребности в безопасности предусматривает хотя бы неполную нейтрализацию опасностей и угроз, перед лицом которых в течении жизни оказывается человек. Эти опасности и угрозы могут иметь как физиологический, так и психологический характер, отрицательно воздействуя в первом случае – на организм, физиологию человека, в другом – на его психику, на внутренний мир, взгляды и убеждения.

Целостное понятие о безопасности человеческого существования включает физиологическую и психологическую образующие, то есть психологическая безопасность представляется частью всеобщей безопасности людей. Хотя в реальной жизни опасности и угрозы физиологического плана,

происходят в основном от среды, часто причиняют ущерб не только физиологическому состоянию лица, но и влекут за собой негативное воздействие на его психологическое состояние. Наиболее «свежим» примером может служить пандемия коронавирусной болезни COVID: люди не только подхватывают эту болезнь, но и беспокоятся, переживают тревожные состояния по поводу возможного заражения, поддаются паническими настроениями.

Важно подчеркивать, что граница между физиологическими и психическими опасностями и угрозами временами провести очень сложно. Потому нелегко и ограничить содержательный объем понятия «психологическая безопасность». Поскольку ущерб психике могут наносить не только факторы, обычно идентифицирующиеся учеными как психологические либо общественно-психологические, однако и психогенные физиологические факторы, границы этого понятия представляются твердо неустановленными, ситуационно предопределенными, подвижными. В некоторых случаях его объем может увеличиваться в объем понятия безопасности человека в целом [83]. Тогда неполное (психологическая безопасность) может брать на себя функцию целого (безопасности в целом), которое поглощает его. Таким образом, психологическая безопасность человека представляется защищенностью его психики от деструктивных внешних и внутренних влияний [82].

Деструктивные влияния бывают и внешними, и внутренними. Опасности и угрозы объективно смогут как влиять на человека извне, так и провоцироваться его собственной психикой, деформированного жизненного мира (в варианте навязанных либо самовнушений беспокойных состояний, беспочвенных социальных страхов, предубеждений, искажений действительности излишне ригидными защитными механизмами).

Хотя опасности и угрозы, которые актуализуются как внутренние, в-первых, укорененные в основном в настоящих обстоятельствах и действиях, с какими человек либо имеет дело теперь, либо имел на ранних этапах

собственного жизненного пути, а во–вторых, все же уступают в норме – как численно, так и по значимости – угрозам и опасностям наружного происхождения. Понятие психологической безопасности выходит за пределы ее индивидуально-психологических ресурсов и факторов. Оно охватывает не только эти ресурсы и факторы, но и определенные параметры среды человеческого существования. Однако и среду нельзя отождествить с безопасностью. Можно лишь констатировать, что она в той или иной степени является безопасным или опасным для человека.

Понятие психологической безопасности обязательно предполагает наличие в качестве субъекта (человека), так и объекта (среды). И подобно тому, как жизненный мир человека, согласно Т. М. Титаренко, выстраивается на пересечении внутреннего и внешнего миров, так же и психологическая безопасность "находится" на перекрещивании границ внутреннего и внешнего, личностного и экологического. Ее порождает (конструирует, поддерживает или разрушает) взаимодействие субъекта со средой [74].

Психологическая безопасность является интегративной характеристикой системы взаимодействия «субъект – среда». При этом под общим понятием «среда» следует понимать различные среды человеческого существования, структурно-функциональные параметры которых должны быть, насколько это возможно, психологически безопасными для человека, то есть благоприятными для его аутентичного личностного функционирования и развития.

В современных условиях, говоря о среде, имеют ввиду не только социальную среду в ее традиционных толкованиях, но и информационную, виртуальную среду). Все эти среды является средами бытия человека как социального существа и поэтому в той или иной степени социализированы.

Современный человек взаимодействует не только с непосредственным окружением, но и с большими группами, к которым относится, сообществами, обществом в целом, вступает не только в межличностные, но и межгрупповые отношения. Соответственно и угрозы, и опасности ему предлагает, как

ближайшее окружение, так и широкая социальная среда. И нередко широкая социальная среда производит их и чаще, и с более чувствительными последствиями.

Рассматривая проблематику психологической безопасности, необходимо отметить, что в процессе взаимодействия человека с социальной средой складывается определенная ситуация. Ее составляющими являются, с одной стороны, субъективно выделенный человеком фрагмент или аспект среды, который, существует объективно, независимо от человека, с другой – отношение человека к этому фрагменту или аспекту (его оценка, интерпретация). Обе составляющие являются неразрывным единством, категоризированы в сознании в виде конструкта «я-в-ситуации». Так ситуация, по мнению В. А. Роменец, одновременно зависит и не зависит от человека [67].

Одним из самых существенных маркеров, с помощью которых человек обозначает – сознательно или бессознательно – для себя ситуацию, становится, как правило, дихотомия «безопасная – опасная». Это и порождает (с положительным или отрицательным знаком) состояние психологической безопасности как состояние «человека-в-ситуации». Поэтому психологическая безопасность не является свойством отдельно взятых ни человека, ни среды. Психологическая безопасность является состоянием, производным от ситуации, складывающейся в процессе взаимодействия «субъект – среда».

Таким образом, можно констатировать, что психологическая безопасность имеет неразрывную в своем внутреннем единстве ситуационную природу. И так же, как и ситуация, она, одновременно, зависит и не зависит от человека.

Понимание ситуационной природы психологической безопасности человека важно для адекватного подхода к решению связанных с безопасностью проблем.

Например, очевидно, что психологическая помощь жертвам моббинга или буллинга предусматривает целостное преобразование ситуации как

единства обоих ее аспектов – зависящего и не зависящего от жертвы. Это понимание важно также для адекватного оценивания соответствия индивидуальных ресурсов психологической обеспеченности, которые имеет в своем арсенале человек, тому уровню угроз или опасностей, которые встают перед ним. Ведь когда актуализированные угрозы и опасности выходят за рамки ближайшего окружения человека, его непосредственного взаимодействия с предметной средой, субъективно воспринимаемая ситуация «разрастается» до таких масштабов, справиться с которыми самостоятельно становится все труднее. Это побуждает к переносу акцентов в психологическом консультировании по мобилизации индивидуальных ресурсов защищенности человека на приумножение ею своего социального капитала, поиск социальной поддержки жизнестойкости [75].

Человеческую жизнь можно представить, как континуум перманентно меняющихся жизненных ситуаций, различающихся по масштабу и значимости, которые отчасти накладываются друг на друга. Постоянно появляются, как бы этого не хотелось, и новые угрозы, и опасности, приходя на смену предыдущим или прибавляясь к ним. С появлением новых угроз и опасностей меняются, соответственно, и параметры состояния психологической безопасности человека, его временно–пространственные конфигурации.

Психологическая безопасность имеет также динамическую, континуальную природу. Поэтому решить проблему психологической безопасности раз и навсегда невозможно. Особенно в условиях общественных изменений, характеризующихся инновационностью, которая априори делает невозможным шаблонные решения – как в плане преобразований предметного мира, так и в плане реагирования человеческой психики на эти преобразования. Невозможно достичь и состояния абсолютной психологической безопасности любого человека. Так стремление защитить человека от всех сложных и напряженных ситуаций было бы не только утопическим, но и контрпродуктивным – учитывая неизбежность рисков,

связанных с реализацией личностно и общественно значимых целей. Однако можно и нужно пытаться достичь в каждом конкретном случае такого уровня психологической безопасности, который является необходимым и достаточным для сохранения личностной подлинности и жизнотворческого потенциала человека в существующих условиях, какими бы экстраординарными они были. Этой цели должны быть подчинены все возможные меры социальной поддержки и защиты – от развития личностных качеств человека, которые способствуют созданию психологически безопасной среды в общественных отношениях к сопровождению деятельности в особых условиях.

Очень важна активная роль самого человека в поддержании своей психологической безопасности. Постулат активности человека как субъекта жизнедеятельности, автора собственной жизни – бесспорное достижение психологической мысли, один из ведущих трендов как психологической науки, так и психологической практики. Главный вопрос заключается в ориентировании человека на поиск источников проблем, с которыми он сталкивается на своем жизненном пути, не только во внешнем мире, но и в собственных, возможно несовершенных, его отражениях. Но при этом источники своих проблем следует искать, не только в отражениях внешнего мира, но и в самом внешнем мире.

По словам Л. И. Найденовой, «... главная функция рефлексии, которую осуществляет личность как субъект, – увидеть себя в контексте целостной жизнедеятельности, предусматривает практическую проверку достоверности собственного знания о реальности, определения того, насколько собственные представления соответствуют предметной реальности, имеющейся ситуации» [54, с. 49].

Активность человека как субъекта психологической безопасности не разворачивается только в рефлексивной плоскости, не ограничивается мыслительной реконструкцией существующей ситуации. Тот, кто действительно стремится быть субъектом собственной безопасности,

обязательно проявляет активность и в реальных действиях, реальном преобразовании ситуации. Это и поиск социальной поддержки, и попытки сделать по-настоящему безопасными условия своего существования. Чаще всего преобразовательная активность человека как субъекта психологической безопасности направлена, разумеется, на предметную среду, с которым он взаимодействует непосредственно на ближайшее социальное окружение.

Таким образом, способность противостоять угрозам и сохранять устойчивость и возможность эффективного функционирования в неблагоприятной среде является сущностью понятия психологическая безопасность личности. Один из компонентов общей безопасности это психологическая безопасность личности, именно потому, что целостное представление о психологической безопасности личности содержит физическую и психологическую составляющие.

Структура психологической безопасности неразрывна в своем внутреннем единстве и обладает ситуационной, динамической, протяженной во времени природой. В нее входят аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты.

В следующем параграфе будет рассмотрена сущность и структура безопасной образовательной среды.

1.2 Сущность и структура безопасной образовательной среды

Сложноорганизованная система, в рамках которой проходит решение образовательных вопросов, процесс социализации и формирования личности – это и есть современная образовательная среда.

Эксперты, изучая особенности, компоненты и структуру образовательной среды, подходят к этим вопросам с разных сторон. Например, образовательная среда рассматривается как подсистема социокультурной среды, результат исторических событий и условий существования человечества, и как систему или совокупность условий для формирования и воспитания личности обучающегося. Иногда образовательную среду видят как, категорию, которая описывает процесс формирования человека, как мыслящего существа. Именно это определяет ее целевое и функциональное назначение. Однако безопасность личности – это то что является главной и системообразующей чертой, которая описывает состояние и структуру образовательной среды независимо от особенностей ее описания [10].

В современной педагогике и психологии, образовательную среду описывают как условия, необходимые для воспитания и обучения. В более широком смысле, под средой понимают совокупность воздействий и условий, окружающих человека.

Значительная часть жизни любого человека отдана процессу обучения, который в свою очередь не возможен без образовательной среды, именно в этой среде закладываются особенности общения, познавательная мотивация, знания, умения, отношения с остальными участниками процесса образования.

М. Р. Битянова в своих исследованиях опирается на то, что в социальном и пространственно-предметном окружении содержатся такие влияния и условия формирования личности, которые создают дополнительные возможности для ее развития. Все это в целом и является образовательной средой [14].

Психолого-педагогической реальность, суть которой состоит в совокупности деятельно-коммуникативных актов и отношений участников учебно-воспитательного процесса, по мнению В. В. Рубцова, – это образовательная среда [68].

Ведущая характеристика, определяющая развивающий характер образовательной среды носит статус образовательной среды. И. А. Баева утверждает: «психологически безопасная образовательная среда учебного заведения – это среда, свободная от проявлений психологического насилия во взаимодействии, которое способствует удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создает референтную значимость среды и обеспечивает психическое здоровье участников учебно-воспитательного процесса» [10, с 45].

В психолого-педагогической литературе безопасная образовательная среда школы часто рассматривается и описывается как «эффективная», «комфортная», «гуманная», «оптимальная», «благоприятная» для деятельности, отношений и гармоничного личностного развития его субъектов [10].

Психологически безопасная среда в условиях общеобразовательных учебных заведений основывается на следующих положениях.

Основная отрасль человекопроизводства – образование, а школа, в свою очередь, это как социальная организация, в результате взаимодействия с которой появляется личность, способная к самоактуализации. Поэтому к институту школу предъявляются следующие требования: организация и создание атмосферы благополучия для того, чтобы личность формировалась как успешная и благополучная; использование таких современных технологий, которые будут благотворно сказываться на психологическом благополучии личности ребенка [45].

Составные части образовательного пространства: непосредственно образовательная среда, территориальную обозначенность, то есть местонахождение образовательного учреждения; качественные свойства,

которые дают возможности удовлетворять многочисленные потребности в развитии, связанные с процессами социализации и культурной самоидентификации; организационная структура, которая смогла бы обеспечить успешное решение данных задач; образовательную политику, направленную на сохранение и укрепление психического здоровья; технологии сопровождения психологической безопасности образовательной среды, чаще всего по таким технологиям понимаются арт-терапевтические, тренинговые, здоровьесберегающие технологии, релаксационные упражнения, двигательные и телесноориентированные техники, которые в последнее время активно используются не только психологами в своей работе, но и педагогами.

В процессе образовательной деятельности есть возможность получения и нанесения психологического ущерба, который является угрозой психологической безопасности и может стать препятствием на пути к позитивному развитию, к психологическому здоровью, к удовлетворению базовых потребностей, к самоактуализации. Главные источники описанного выше ущерба: психологическое насилие, отсутствие удовлетворенности в процессе учебы, эмоциональный дискомфорт, невозможность высказать собственную точку зрения; отрицательное отношение к себе [30].

Обеспечение психологической безопасности образовательной среды – это залог психологической безопасности. А первенствующим направлением деятельности службы сопровождения в системе образования – становится охрана и поддержание психического здоровья ее участников.

Основные принципы создания безопасной образовательной среды:

- личное развитие, формирование физиологической, эмоциональной, умственной, социальной и духовной сфер сознания, которые относятся к принципу опоры на развивающее образование, в приоритете здесь взаимодействие;

- устранение психологического давления во взаимоотношениях реализуется в принципе психологической защиты личности;

– психологическую помощь, поддержку, защиту прав должен получить наименее незащищённый участник образовательного процесса.

Одинаковое значение и равноправное взаимодействие участников и субъектов образования;

– устранение психологического давления во взаимодействии обучающихся, учителей и родителей как равных участников учебно-воспитательного процесса, посредством чего психологически защищена личность каждого из субъектов образования.

– создание специальных условий для освоения умений к рефлексии, преодоления трудностей и препятствий [10].

Объект повышенного риска, именно эта оценка современной школы характерна для описания общей тематики работ разного рода исследователей. События и ситуации, которые нередко происходят в пространстве школы часто становятся предметом обсуждений во всех сферах жизни общества.

Т. М. Краснянская в своих исследованиях отмечает «... общественно-политические и экономические изменения, происходящие в нашей стране и в мире, не могут не влиять на условия жизнедеятельности участников учебно-воспитательного процесса школы» [38, с. 112].

Рассмотрение вопросов относительно основных факторов риска психологической безопасности образовательной среды является первоочередным вопросом в работе с учителями.

По мнению К. Журдан-Ионеску, есть три основных смыслообразующих варианта рисков: индивидуальные, семейные и факторы риска окружающей среды.

К индивидуальным факторам риска относятся:

– отсутствие готовности психологической и физической матери к рождению ребенка;

– наличие пагубных, вредных привычек у матери во время беременности;

– наличие недоношенности;

- очень небольшой вес ребенка при рождении;
- проблемы с физиологическим состоянием и здоровьем;
- наличие внешних физических недостатков и аномалий развития у ребенка;
- наличие врожденных или приобретенных вследствие неправильного воспитания психических нарушений у ребенка, нередко нарушения вовремя, на ранних этапах развития остаются без должного внимания, а потом влекут за собой личностные и психологические деформации, этиология которых приписывается ошибочно недостатками воспитания, тогда настоящая их причина врожденные аномалии усугубленные неправильным воспитанием;
- низкий или слишком высокий уровень психической активности, которые часто сопровождается повышенной утомляемостью и слишком экспрессивным проявлением эмоциональных реакций;
- особенности характера и темперамента, которые вызывают трудности в процессе воспитания и обучения;
- чересчур авторитарный внешний контроль со стороны значимых взрослых для ребенка, так нередко в семьях встречается тип воспитания, основанный на гиперопеке и желании предотвратить все потенциальные, в ряде случаев, надуманные проблемы ребенка, здесь происходит ограничение самостоятельности, в такой ситуации развития ребенок может вырасти безынициативным, неприспособленным к взрослой и самостоятельной жизни;
- наличие потенциально и реально опасных привязанностей и предпочтений, склонностей и привычек;
- отсутствие эффективных методов психологических защит, усугубляется этот фактор тем, что у ребенка в целом защиты работают не так эффективно как у взрослого, однако данный фактор может нивелироваться с взрослением ребенка и отработкой возможностей его психологических защит;
- малочисленные социальные и общественные взаимоотношения ребенка, наличие изолированности;

– недостаточный уровень самооценки, самоценности и самоуважения, который в некоторых случаях может демонстрироваться через высокомерие;

– плохое жестокое обращение с ребенком в семье, такие особенности присущи семьям с низким социальным статусом и низкой социальной ответственностью одного или обоих родителей;

– недостатков развития высших психических функций, умственных способностей, мыслительных операций [30].

К семейным факторам риска относят: отсутствие стабильности семейной структуры; нестабильное эмоциональное состояние женщины в период вынашивания ребенка; наличие многодетности; молодость матери на период родов; бедственное материальное положение родителей; низкая социальная ответственность; проблемы физиолого-гигиенического характера; проблемы с правосудием, судимость одного из родителей; психически нездоровые родители; наличие любого рода зависимостей у членов семьи; физическое насилие проявляемое к членам семьи со стороны одного из них; физическое нездоровье одного из членов семьи; потеря рабочего места кормильца семьи; отсутствие ожиданий от ребенка либо повышенные требования.

К факторам риска окружающей среды относят: отсутствие средовой безопасности; недостаточное личное пространство; частая смена места жительства; очень ограниченные социальные связи родителей или ребенка; неблагоприятное место проживания семьи [75].

Применительно к образовательной среде, О. Р. Веретина и О. Г. Пархоменко акцентируют на следующих видах рисков:

– низкое качество образования, при котором отсутствует или присутствует в недостаточной мере удовлетворение познавательных обучающегося создает предпосылки для функционального риска;

– риск финансовый, иными словами утрата частичная или полная денежных средств, факторы риска в этом случае оцениваются самими потребителями образовательных услуг.

– в ряде случаев процесс получения образования предполагает непосильные и неадекватные физические или эмоциональные нагрузки, например, место нахождения учебного заведения очень далеко от места жительства ученика и, при этом, отсутствуют средства передвижения, связи с этим, необходимо потратить несообразно много времени для того, чтобы добраться до школы;

– изменение представлений о себе, снижение уровня самооценки предполагает наличие психологического риска, это является неблагоприятным фактором в том случае, когда самооценка неадекватно занижается, при этом если уровень развития критичности психики в норме, и самооценка адекватная, то это не представляет угрозы для психологической безопасности личности.

– риск общественный заключается в возможности неодобрения сделанного выбора окружающими, ожидание неодобрения может привести в состояние тревоги, которое, в свою очередь, может преобразоваться в личностное качество тревожность, это препятствует личной инициативности, готовности брать на себя ответственность [19].

В. Н. Алешин считает главным источником риска авторитарную манеру общения в образовательной среде между педагогом и обучающимся, классическими первопричинами происхождения которого представляются: государственные структуры держатся и основаны на принципе иерархии; у педагога уже имеется положительный опыт использования авторитарного стиля; педагог ощущает собственную ущербность или некомпетентность; некоторые учащиеся охотно подчиняются такому стилю обучения из страха наказания; педагог подвержен предрассудкам, в частности, о том, что дети лучше учатся, если педагогом используется авторитарный стиль общения; у педагога просто нет опыта общения вне авторитарного стиля; у педагога есть

естественное и обоснованное преимущество перед учениками в жизненном опыте и количестве знаний [5].

Г. С. Абрамова обращает внимание на факторы риска связанные с возрастными особенностями обучающихся. К таким особенностям в дошкольном возрасте можно отнести следующие:

- выраженная психомоторная расторможенность, которая может мешать в усвоении материала и установлении дружеских отношений со сверстниками;

- трудность выработки тормозных реакций и запретов в соответствии с возрастными требованиями, такие дети склонны впадать в состояние истерики при встрече с препятствиями, такой способ реагирования может закрепиться, если он будет подкреплён поведением родителей или педагога;

- трудности организации поведения, включая игровые ситуации; астеничность и уменьшение когнитивной мотивации, дети с такими особенностями отличаются двигательной расторможенностью, отсутствием или недостаточной мотивацией к овладению учебными дисциплинами;

- ранние детские акцентуации; истероидные проявления с моторными разрядами, оглушительным упорным плачем и криком (сохраняющиеся после 3 лет);

- склонность ребенка к приукрашиванию и лжи, к фантазированию, которые он употребляет как выход из трудного положения либо конфликта;

- высокая внушаемость и склонность к асоциальным, дезадаптивным формам поведения, имитация девиантных форм поведения, которые они видят, как проявления семейной системы, у значимых взрослых;

- импульсивность поведения, эмоциональная заражаемость, горячность, которая провоцирует происхождение ссор и драк ребенка даже по незначительному поводу;

- реакции непреклонного неподчинения и негативизма (как моменты риска негативизм и упорство систематизируются лишь после 3,5 лет,

то есть после завершения кризиса раннего возраста, для которого подобные формы поведения – норма развития) с озлобленностью, агрессией в ответ на наказания, замечания, запреты; разного рода неврологические нарушения и вызванные этими особенностями недержания; проявления необоснованного негативизма по отношению к взрослым, их поручениям [2].

В младшем школьном возрасте факторами риска, являются следующие особенности поведения ребенка: низкая познавательная мотивация и личностная незрелость, что в сочетании друг с другом создают фактор риска;

- моторная расторможенность, которая сохраняется в школьном возрасте, такая особенность часто сочетается с экспрессивностью проявления эмоций;

- тяга к острым ощущениям, без критической оценки их потенциальной опасности;

- интерес, влечение к агрессивным ситуациям, часты проявления собственной агрессии;

- нестабильность эмоционального фона в сочетании с повышенной экспрессивностью реакций;

- сниженная учебная мотивация, отрицательное отношение к учебе в целом или к отдельным урокам;

- негативизм, отсутствие авторитетов среди взрослых, дисбаланс уровня ответственности и самостоятельности;

- хроническая неуспеваемость в процессе учебы;

- стремление к девиантным, антиобщественным формам поведения;

- социально-педагогическая запущенность.

И. Г. Абрамовой были выделены такие риски: стратегический, физический, риск рассогласования, диспозиционный, технологический, риск несоответствия и бездействия [2].

Е. Б. Лактионова, в своих исследованиях проанализировала описанные выше классификации и выделила основные группы рисков:

- риски, которые связаны с самим обучающимся;

- риски, которые связаны с учителем;
- риски, которые связаны с семейной ситуацией учащегося;
- риски, которые связаны с административным управлением образовательного учреждения;
- риски, которые связаны с самой системой образовательного процесса;
- риски, которые возникают в ходе межличностного общения внутри школьных коллективов и в отношениях с педагогом [41].

В современной науке и практике сложились некоторые противоречия связанные с вопросами психологической безопасности в работе с педагогами. К таким противоречиям относят одновременное наличие и популяризацию идей гуманизма и строгого технологического подхода. Такую ситуацию можно назвать противоречивой так как данные идеи взаимоисключающие.

Первоначальная позиция предполагает, что педагога и ученик свободно и безопасно проявляют по отношению друг к другу эмоциональные реакции, возникающие в процессе взаимодействия. А другая говорит о необходимости упростить все взаимоотношения до передачи определенного набора знаний, не учитывая эмоциональную окраску взаимодействия.

Технологии личностно-ориентированного общения, ориентированные на личность учащегося, как поддержка ее психологической безопасности возможно обеспечить только через гуманизацию современного образования.

К психическим характеристикам образовательной среды школы, которые обеспечивают сохранение и обеспечение психологической безопасности, относят:

- благожелательную атмосферу, сформированную педагогом в коллективе класса, созданную администрацией образовательного учреждения в школе в целом;
- высокие надежды от работы учащихся без предвзятости важный момент оценки деятельности учащихся: необходимость их сравнения с

самими собой в разные отрезки времени, а не с другими более успешными учащимися;

– высокий уровень вовлеченности в школьную среду и обучение социальным умениям взаимодействия такое условие может быть реализовано, если педагог отойдет от привычной классно-урочной системы и включит в свои занятия методы социально-психологического взаимодействия, тренинговые методы, подобную практику используют школы Кореи, Италии и многих других стран;

– увеличение родительского и социального участия, вовлечение в жизнь школы родителей очень часто благотворно сказывается на учащихся, положительно влияет на динамику толерантного отношения родителей к учителю и к школе, в целом;

– помощь учащихся в период возрастных кризисов, так как любое развитие – это процесс чередования так называемых плато, когда ребенок накапливает знания и опыт, и качественных скачков развития, когда накопленный опыт трансформируется в этап взросления, периоды кризисам могут остро переживаться самими детьми и окружающими их взрослыми, которые не знакомы с возрастной психологией и видят в кризисе акты неповиновения;

– удовлетворение потребности в общении, которая является одной из основных потребностей человека и удовлетворение ее необходимое условие полноценного развития человека;

– почтительное, уважительное отношение между всеми участниками образовательного процесса, например, между учащимися и между учителем и учащимся, между учителями, между администрацией школы и учащимся;

– наличие возможности обратиться за помощью, в основе этого условия лежит доверие по отношению к значимому взрослому, которым является учитель [10].

Обратимся к критериям и показателям психологической безопасности образовательной среды. К ним относят референтную значимость образовательной среды; получения удовлетворения от основных аспектов взаимодействия; отсутствие психологического насилия между участниками образования, здесь имеется ввиду как горизонтальное насилие, так и вертикальное; особенности личностного и эмоционального отношения к среде; индекс психической безопасности.

Референтность среды один из самых значимых факторов, так как именно он влияет на установки, ценности взгляды обучающегося. С другой стороны, референтность выполняет еще и регулирующую функцию, когда группы оцениваются как тот, кто устанавливает нормы и правила поведения.

Наиболее важными условиями образовательной среды, создающими и обеспечивающими психологическую безопасность, являются: отношения в коллективе, основные на взаимном уважении, доверии друг другу, веры в себя, внимании и уважении, наличии психологической поддержки, заботы о безопасности каждого члена коллектива и другое, особую важность приобретают эти компоненты в современном мире, где у учащихся есть доступ к разным источникам информации, которая не соответствует возрастным особенностям и может быть вредной для неокрепшей детской психики. А также, излишне строгая дисциплина, разные виды учебных заведений и разные школы могут иметь различный уровень авторитарности или обратную этому характеристику демократичности, в зависимости от этого меняется и поведение детей, например в школе высоким уровнем авторитарности, отсутствие свободы и спонтанности дети теряют естественную инициативность, учебное заведение воспринимается как тюрьма, а педагоги как охрана, в соответствии с этими установками и учащиеся начинают вести себя как заключенные, растет их отрицательное отношение к учителям, приобретается склонность нарушать правила, когда никто не видит, стремление избегать наказания [15].

Следует подчеркнуть, что не каждый педагог способен создать психологически безопасную образовательную среду в школе. Это сможет сделать педагог, для которого характерны следующие особенности:

- построение учебного процесса на основе поддержки, того что внимание акцентируется на успехах обучающегося, создается доброжелательная атмосфера, где терпимо относятся к особенностям других, этому способствует выработавшаяся индивидуальная профессиональная позиция;

- знания, умения, иными словами компетентность в коммуникативной сфере, способности в области управления отношениями, стремление создать высокую культуру общения, которая основана на уважении между учащимися, высокая степень коммуникативной, общественно-психологической компетентности лежит в основе данных умений.

- высокий уровень процессов рефлексии и самосознания, внимание к своему профессиональному здоровью. Понимание, что это имеет решающее значение в успешности педагогического взаимодействия.

- сложившееся саногенное мышление, это значит, что педагог обращает внимание на позитивные явления жизни, осуществляет психогигиену, открыт для позитивного взаимодействия с другими. Умеет создавать благоприятную атмосферу на уроке и вне уроков [10], [19].

Таким образом, сущностью понятия психологически безопасная образовательная среда является свобода от проявлений психологического насилия во взаимодействии, которое способствует удовлетворению потребностей в лично-доверительном общении, создает референтную значимость среды и обеспечивает психическое здоровье участников учебно-воспитательного процесса.

В структуру психологически безопасной образовательной среды входит: референтная значимость, психологическая защищенность, удовлетворенность потребности в лично-доверительном общении, отказ от психологического

насилия, диалог, сотрудничество, стремление сформировать психологически здоровую личность.

В следующем параграфе рассмотрим профессионально-личностные качества педагога и условия обеспечения психологически безопасной образовательной среды.

1.3 Условия обеспечения психологической безопасности личности в образовательной среде

Рассматривая личность педагога, необходимо в первую очередь обратить внимание на ценности и ценностные ориентиры, смыслы деятельности, которые он для себя определяет, принципы, которыми он руководствуется в своей деятельности. Ведь именно эти факторы и определяют, и определяются педагогической направленностью и определяет суть деятельности педагога, особенностей его общения в процессе осуществления данной деятельности: здесь важно обратить внимание как думает сам педагог о цели своей работы. Она состоит в том, чтобы формировать успешную личность и или в достижении высоких результатов, какие методы он выбирает, какие он использует и средства.

Центральная фигура образовательного процесса – это педагог. В структуру личности педагога можно включить:

- мотивацию личности, то есть направления в которых он идет;
- особенности личности, его качества как профессионала в сфере образования, личные особенности его эмоциональной сферы, состояние его высших психических функций, таких как память, мышление, внимание;
- интегральную характеристику личности, то есть сложную систему его профессиональных, личностных качеств.

Знания, умения и навыки, особенности взаимоотношений и поведения, особенности ведения деятельности и протекания процессов познания и обучения все это входит в понятие профессиональных качеств педагога [10].

В. Л. Блинова обращает особое внимание на умения и способностях преодолевать барьеры общения, которые могут вести к возникновению напряженной эмоциональной обстановки. Такого рода ситуации возникают если до этого долгое время использовались шаблонные, иными словами, стандартные методы ведения урока и образовательной деятельности в целом. [15].

Профессиональные качества, представляются фундаментом, на каком стоит высокое профессиональное мастерство учителя, способность его создавать и удерживать психологически безопасную атмосферу в процессе учебы.

Труд педагога представляется особой зоной профессиональной деятельности, так как объект его деятельности – формирование иного человека. Только поэтому профессиональные свойства педагога тесно переплетены с личными свойствами и прямо воздействуют на степень психологической безопасности личности в образовательном процессе.

К. Роджерс считал, что для успешного осуществления роли учителя необходимы следующие условия: конгруэнтность, принятие, эмпатическое понимание.

Конгруэнтность педагога – это способность человека приходить в контакт с своими чувствами и способность их искренне высказывать.

К. Роджерс сообщал о конгруэнтности между тем, что человек испытывает, тем, как он это принимает и тем, как он это выражает. Пример: конгруэнтность педагога значит, что тот способен «предстать пред воспитанниками, классом, как настоящий человек с собственными трудностями, с собственным хорошим и плохим настроением, с собственными чувствами по поводу того, что делается в классе» [66, с. 112].

Принятие, доверие, значит внутреннюю убежденность педагога в способностях и возможностях любого обучаемого. Доверие – нужный фактор хорошей социальной коммуникации, обеспечивающее единодушие, разговор, понимание, сотрудничество.

Эмпатическое понимание. Это умение ставить себя на место ребенка. На базе внешнего вида, поведения, мимики и жестов воспитанника эмпатия позволяет сделать вывод об отличительных чертах его личности, способности тех либо других поступков, вовремя настроиться на определенные формы поведения ребенка и качественно на них отреагировать.

Для ученика эмпатичность педагога обладает намного большим значением, нежели его ролевое поведение, так как содействует возникновению взаимопонимания в процессе взаимодействия. В художественной и автобиографической литературе много примеров того, как одно доброе слово может коренным образом изменить отношение к педагогическому процессу, самооценку, веру в собственные силы ученика.

Итак, учитель, который ведет себе естественно и в безоценочной манере понимает и принимает внутренний мир собственных обучаемых, создает подходящие условия для фасилитации их необходимого обучения и в целом роста личности представляется успешным в исполнении собственных профессиональных обязанностей [66].

Л. М. Митина акцентирует внимание на следующих профессионально-личностных качествах педагога, которые обеспечивают достаточную степень психологической безопасности как личности педагога, так и личности учащихся:

– педагогическая направленность – это составляющая характеризующаяся присутствием интереса к самим обучающимся, а также творческим подходом к решению поставленных профессиональных задач, глубокой заинтересованностью профилем деятельности, предрасположенностью к постоянному совершенствованию и внедрению приобретенных знаний в повседневную практику;

– педагогическая компетентность – это готовность, которая проявляется у педагога, готового выполнять все виды учебной деятельности, начиная от планирования и заканчивая рефлексией результатов проделанной работы;

– педагогическая гибкость – это способность педагога, не забывая о цели своей работы, избирать разнообразные пути и тактики взаимодействия, которые приведут к ее достижению. Для этого ему необходимо обладать качествами устойчивости и конформности и гармонично сочетать их в структуре своей личности.

При определении личностных особенностей педагога, обращено особое внимание на характеристику устойчивости личности, что не связано с ригидностью личности, так как ригидностью личности считается отсутствие гибкости. В данном случае, нами рассматривается именно понятие устойчивости личности. Характеристику устойчивости рассматривает в своих работах Л. М. Митина, она пришла к выводу, что устойчивость может рассматриваться как одна из основополагающих черт гибкости личности [49].

Рассматривая понятие устойчивости личности педагога обратимся к разным ипостасям жизнедеятельности человека. А именно, с эмоциональной точки зрения устойчивость рассматривается, как отсутствие предрасположенности и стремления к переживанию неприятных чувств, адекватное выражение эмоциональных реакций в ответ на воздействия внешней, в нашем случае, образовательной среды. С точки зрения интеллектуальной сферы отмечается независимость, самостоятельность мышления, критичность по отношению к чужим взглядам. В волевой сфере – это стойкость привязанностей, трудолюбие, высокий уровень сформированности универсальных учебных действий.

То, насколько педагог может успешно разрешать учебные задачи и отвечать на профессиональные вызовы, зависит от степени развитости у него гибкость как специальной черты личности педагога. Однако, нельзя забывать и о таком важном качестве в профессиональной деятельности педагога, как психологическая устойчивость, сопряженная с направленностью педагога, в этом ракурсе, она может выполнять две важные функции, с одной стороны она сохраняет необходимую для педагога так необходимую ему психическую энергию, а во-вторых позволяет создать благоприятную устойчивую

атмосферу. Учащиеся, в большинстве случаев, любят predeterminedность событий и постоянные изменения они воспринимают как тревожащий фактор, качество устойчивости приобретает здесь особое значение, как гарант устойчивости.

Если педагог обладает достаточным уровнем компетентности в области психологического здоровья, это по являет хорошей предпосылкой к успешному созданию психологически безопасной образовательной среды. Компетентность в области безопасности в процессе межличностного общения ставится во главу угла

Обеспечивают достаточный уровень психологической безопасности психологические условия: развитое самосознание, самоотношение, саморегуляция.

Развитое самосознание, так как педагог должен постоянно заниматься рефлексией для оценки своих успехов и неудач в процессе передачи знаний и формирования мотива учения у детей [73].

Профессиональное педагогическое самосознание представляет собой процесс осознания учителем себя в качестве личности и главного объекта профессиональной деятельности.

Основное место проблема самосознания занимает в гуманистическом направлении [45].

Отечественные психологи держатся мнения, согласно которому формирование самосознания личности происходит прежде всего под воздействием социального сознания, главенствующего в обществе миропонимания, морально-этических норм [44], [61].

Профессиональное самосознание педагога обладает собственной структурой, которая выглядит следующим образом.

Во-первых, это понимание учителем норм, правил, а также моделей своей профессии, которые в свою очередь представляются образчиками для осознания собственных качеств. В процессе этого происходит создание основ профессионального мировоззрения. В случае, когда учитель будет не знать

того, как ему нужно создавать собственное взаимодействие с окружающими, то ему будет не просто оценить себя. На основании единой образованности формируется профессиональное «кредо» любого педагога, его личная концепция учительского труда, из которого он станет исходить в будущем профессиональном поведении. Во-вторых, это понимание этих свойств у других. Наряду с этим, сюда входит и сопоставление себя с профессионалом средней квалификации. В-третьих, важно то, что педагог готов получать обратную связь от значимых для себя и своего профессионального сообщества людей. В-четвертых, адекватная самооценка педагога. Наличие критичности, в необходимой и достаточной степени определяет успешность деятельности педагога.

Самоотношение (самоуважение, аутосимпатия). Это устойчивое отношение учителя к себе, которое имеет определённый эмоциональный фон: положительный либо отрицательный. Только оно определяет отношение педагога к участникам образовательного процесса и характер взаимодействия с ними.

Р. Бёрнс отмечал, что позитивная Я-концепция педагога способствует положительной Я-концепции его учеников. Ведь педагог, который верит в свои силы, имеет положительное самоотношение, адекватную самооценку и демонстрирует такое поведение и отношение к жизни свои ученикам, определенным образом «заражает» их таким отношением, демонстрирует свой опыт выстраивания отношений с миром и людьми [12].

В зрелом возрасте в структуру личности вплетается и профессиональная идентичность, которая формируется в процессе освоения профессиональных навыков, она включается в структуру самосознания и самоотношения, определяя основные состояния человека, особенности его поведения и мироощущение. Удовлетворённость специальностью, сопряженной с чувством радости вот основа профессиональной идентичности. В контексте нашего исследования, рассматривается самоотношение как внутриличностное условие, устанавливающее психологическое благополучие личности учителя.

К. Рифф рассматривала психологическое благополучие как положительное функционирование личности и акцентировала внимание на следующих его элементах: положительные отношения с окружающими, управление средой, автономия, осмысленность целей в жизни, личностный рост и самопринятие [84].

Саморегуляция (уравновешенность, способность регулировать эмоциональное состояние). О. А. Конопкин определяет саморегуляцию, как умение управлять всеми процессами собственного организма и самой личностью: чувствами, мыслями, поведением, поступками и переживаниями [36].

Профессиональная деятельность учителя сопряжена с огромными расходами физиологической, умственной и психической энергии, и овладение методами саморегуляции нужно для управления собственным состоянием, возможностью позволять трудные и конфликтные ситуации, приобретать новые смыслы в переломные периоды собственной жизни.

Саморегуляция обеспечивает учителю эффективное взаимодействие с окружающей средой, приспособление в изменяющихся условиях жизнедеятельности, самосовершенствование и самореализацию.

Исследования О. А. Конопкиной, показали, что саморегуляция считается нужной в ситуациях:

- если перед учителем предстает трудная, сложноразрешимая для него проблема или задача и у него возникает естественная эмоциональная реакция на нее, если педагог обладает навыка саморегуляции, то он не будет подавлять возникающие эмоции, а выберет из своего арсенала адекватный вариант проявления во вне этой эмоции;

- если у появившейся проблемы нет единого метода решения, либо же нет решения в этот отрезок времени, либо находятся различные варианты ее разрешения, однако более подходящий выбрать достаточно сложно, процессы развитой саморегуляции здесь включаются, когда личность может

выбрать из всего многообразия разных по эффективности вариантов разрешения вопроса [36].

Практика работы с учителями демонстрирует, что формирование личности преподавателя, тренировка его личностных качеств, которые будут способствовать его личностному росту – это проблема, которую невозможно разрешить классическими (лекционными, семинарскими) способами профессиональной подготовки. Данные способы могут быть эффективными, когда необходимо предать слушателям учебный материал, который не требует эмоциональной включенности. В данном случае работа не может быть успешной, если слушатели не занимают активную позицию обучения, не включаются эмоционально, а выполняют задания на формальном уровне.

Более эффективными тут представляются способы активного социально–психологического обучения, которые облегчают усвоение учебного материала, создают предпосылки для создания доброжелательной атмосферы, помогают в формировании мотивации к личностному росту и выходу из так называемой зоны комфорта. Так же они необходимы для формирования и тренировки или оттачиванию новых навыков и способов взаимодействия, которые отличаются от привычных [37].

Как замечено менять привычки и формировать новые это сложный и длительный процесс, который требует высокого уровня мотивации и веры в необходимость. Это происходит потому, что привычки являются способами поведения, которые показали свою эффективность и закрепились на поведенческом, а иногда и личностном уровне. Данные методы часто применяются в работе по психологическому сопровождению образовательного процесса.

Таким образом, к профессионально-личностным качествам педагога по обеспечению психологической безопасности образовательной среды относятся:

– педагогическая направленность – это компонент характеризующийся наличием интереса к самим обучающимся;

– педагогическая компетентность – это проявляющаяся готовность к педагогической деятельности, его отношение к делу, личностные качества, а также стремление к новому, творческому осмыслению своей работы, так как без творческого осмысления, иными словами рефлексии невозможен труд учителя;

– педагогическая гибкость – гармоничное сочетание двух психологических характеристик, которое обеспечивает достижение намеченных целей не прямым способом, если он не представляется в данном случае возможным, а обходными путями, которые в итоге приведут к достижению необходимого результата.

Психологические условия, обеспечивающие наличие этих качеств:

– развитое самосознание, включающее самопознание (безопасный тип личности), наличие данного условия возможно только в структуре личности, обладающим высоким уровнем психологической грамотности и готовой без страха и прочих неприятных эмоций встречаться с теми сторонами своей личности, которые представляются не подходящими, отрицаемыми в обществе;

– адекватное самоотношение (самоуважение, аутосимпатия), здесь речь идет об адекватной самооценке, которая с одной стороны не может быть сильно занижена, а с другой стороны сильно завышена, потому что в первом случае могут возникать реакции тревоги, страха не адекватные происходящим процессам, с другой стороны завышенная самооценка говорит о недостаточной критичности по отношению к себе и результатам своего труда в образовательном процессе;

– развитые навыки саморегуляции, которые необходимы для комфортного сосуществования отдельной личности и коллектива, в котором она организует свою деятельность и взаимодействие, если эмоциональные реакции излишне экспрессивны и не соответствуют специфике ситуации, если имеют место резкие перепады настроения, которые личность демонстрирует

во вне, можно предположить наличие эмоциональную распушенности, что отрицательно влияет на отношения личности и социума.

Выводы по первой главе

1. Вопросы психологической безопасности среды изучают И. А. Баева, А. В. Полина, С. Ю. Махов, Р. В. Еремин, И. Б. Балюкова, К. Л. Секретарева, Ю. И. Мельник, В. Н. Колесников, С. А. Чеверикин, Ю. В. Шелашская, И. П. Федотенко, Д. В. Малий, П. А. Кисляков и другие.

Психологическую безопасность как индивидуально-психологическое свойство человека (личности, субъекта) исследуют Г. С. Абрамова, Л. М. Митина, В. Л. Библер, А. В. Брушлинский, П. А. Кисляков, С. В. Петров, В. В. Филанковский, А. В. Молокоедов, И. М. Слободчиков, С. В. Франц.

Сущностью понятия психологическая безопасность личности является способность противостоять угрозам и сохранять устойчивость и возможность эффективного функционирования в неблагоприятной среде.

Обеспечивается соблюдение данного баланса защищенностью психики человека от деструктивных внешних и внутренних воздействий. Психологическая безопасность – это самодостаточное свойство человека – как личности или субъекта, которое имеет изменчивую, протяженную по времени, ситуационную природу.

Структура психологической безопасности имеет трёхчленное строение, состоит из аффективного, когнитивного и поведенческого компонентов. Потребность в безопасности является базовой в выстроенной А. Маслоу иерархии потребностной сферы человека.

2. Сущностью понятия психологически безопасная образовательная среда является свобода образовательной среды от явлений психологического насилия во взаимодействии, которое должно содействовать удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создавать референтную

значимость среды и обеспечивать психическое здоровье участников учебно-воспитательного процесса.

К структуре психологически безопасной образовательной среды можно отнести: референтную значимость, психологическую защищенность, удовлетворенность потребности в личностно-доверительном общении, запрет и отказ от любого рода насилия, а в частности психологического, стремление выстроить продуктивный и доверительный диалог, стремление к эффективному сотрудничеству, нацеленность на формирование психологически здоровой личности.

К компонентам психологически безопасной образовательной среды относят:

- формирование субъект-субъектных отношений, то есть отношений, где ученик не является просто объектом принимающим информацию, он становится субъектом, активно принимающим участие в добыче и обработке информации;

- сотрудничество как совместная деятельность учащегося и педагога, а также учащихся в коллективе, так как создание благоприятной атмосферы не возможно без налаживания горизонтальных связей в классе, общение и взаимопонимание, человек является социальным существом, именно поэтому если он не может удовлетворить свою потребность в общении, он испытывает сильнейшую фрустрацию, взаимная поддержка участников образовательного процесса не менее важна, чем поддержка педагога, так кроме непосредственно поддержки, здесь удовлетворяется потребность в признании, эмоционально-личностном общении, что особенно важно в подростковом возрасте;

- субъектность и диалогизация отношений очень важна так как имеет своей целью активизацию личной активности в процессах познания и общения, становление личностных связей между участниками учебного процесса, отношений искренности и подлинности; уважительное, доброжелательное отношение к личности, обучение в любом коллективе не

возможно без воспитания, если отношения построены на взаимном уважении, воспитываются и формируются положительные качества личности.

3. К профессионально-личностным качествам педагога по обеспечению психологической безопасности образовательной среды относятся:

– педагогическая направленность – это компонент характеризующийся наличием интереса к самим обучающимся;

– педагогическая компетентность – это проявляющаяся готовность к педагогической деятельности, его отношение к делу, личностные качества, а также стремление к новому, творческому осмыслению своей работы;

– педагогическая гибкость – гармоничное сочетание двух психологических характеристик: изменчивость, спонтанность.

Психологические условия, обеспечивающие наличие этих качеств:

– развитые навыки самосознания, которые включают самопознание (безопасный тип личности);

– адекватное самоотношение (самоуважение, аутосимпатия);

– наличие развитых навыков саморегуляции.

Глава 2 Экспериментальная работа по повышению уровня психологической безопасности личности в образовательной среде школы

2.1 Организация и проведение констатирующего этапа эксперимента

Цель констатирующего эксперимента: определение уровня сформированности личностных качеств, лежащих в основе психологической безопасности педагогов.

Экспериментальная база исследования: МБУ «Школа №86» г. Тольятти. В исследовании принимали участие 46 педагогов в возрасте от 21 до 60 лет.

На основе научной литературы по теме исследования выявлены психологические условия, обеспечивающие повышение уровня психологической безопасности личности педагога (самоотношение, самоанализ и саморегуляция), критерии оценки психологической безопасности, описана ее структура, характеристики компонентов.

Данные, полученные в результате исследования фиксируются в таблицах. Для этого выделены показатели и использованы соответствующие диагностические методики, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Комплекс методик для определения уровня сформированности личностных качеств

Критерии	Показатели	Шкалы и методики
Самоотношение	Отношение к собственной личности, отношения с другими людьми.	Методика исследования самоотношения С.Р. Пантеев (МИС): шкала "Самопривязанность" Шкала психологического благополучия К. Рифф: шкала «Положительные отношения с другими», шкала «Автономия», шкала «Самопринятие»

Продолжение таблицы 1

Критерии	Показатели	Шкалы и методики
Самоанализ	Осмысленность жизни, осознание собственных целей, стремление к личностному росту	Методика исследования самоотношения С.Р. Пантлеев (МИС): Шкала "Внутренняя конфликтность" Шкала психологического благополучия К. Рифф: шкала «Осмысленность жизни», шкала «Личностный рост», шкала «Цель в жизни»
Саморегуляция	Самоконтроль, управление окружением, психологическое благополучие	«Методика исследования самоотношения: С.Р. Пантлеев (МИС) шкала "Закрытость". Шкала психологического благополучия К. Рифф: шкала «Управление окружением», шкала «Психологическое благополучие»

Были выделены следующие уровни развития личностных особенностей, лежащих в основе психологической безопасности.

Высокий уровень, для этого уровня характерны:

- такие отношения с окружающими людьми, которые удовлетворяют потребность в межличностном взаимодействии;
- способность к сопереживанию, установлению близких, открытых отношений без проявлений манипуляции психологического насилия;
- качества самостоятельности и независимость от мнения окружающих;
- положительная оценка самого себя в соответствии со своими ценностными стандартами,
- способность влиять на окружение, эмоционально и психологически,
- эффективность и распоряжения своими возможностями, которые осознаются и приобретают высокую ценность;
- уверенностью в своих силах, способностях;

– способность видеть пути удовлетворения своих нужд, а также самостоятельно создавать условия, в которых эти нужды наилучшим образом удовлетворяются;

– стремление к развитию, подразумевается не только профессиональное обучение, но и личностное развитие, хобби др.:

– готовность брать за себя ответственность за свою жизнь, за свои успехи и неудачи;

– готовность всегда получать новый опыт, выходить из зоны комфорта, отходить от использования старых, изживших себя привычек;

– переживание и наличие четких жизненных целей, мечтаний и достаточного количества желаний, что косвенно говорит о высоком уровне психической энергии;

– понимание и осознание важности прошлого опыта;

– адекватная самооценка;

– готовность взглянуть на свои недостатки, при этом, не испугаться их, а увидеть в них точки роста;

– уважение к себе, которое предполагает и уважение к другим людям;

– понимание, что нет ничего невозможного, любые трудности можно преодолеть или нивелировать, ощущение в себе сил и возможностей для преодоления трудностей;

– наличие высокого уровня контроля над своими эмоциональными реакциями, возникающими в ответ на события внешнего мира;

– готовность признать богатство своего внутреннего мира.

Средний уровень. Для испытуемых с данным уровнем развития личностных качеств характерны все те же качества, однако проявляются они в области, которая не предполагает неожиданностей, хорошо известной и предсказуемой. В момент неизвестности, опасности происходит регресс. Для такого уровня характерны:

– непостоянное, часто меняющееся отношение к себе,

- уверенность в избирательность положительного отношения окружающих к своим особенностям;
- высокая оценка некоторых своих свойств, качества, которые не считаются приемлемыми вытесняются из сознания, можно сказать о недостаточной честности по отношению к самому себе;
- средний уровень работоспособности, повышается при благоприятных обстоятельствах, понижается при неблагоприятных;
- ослабление внутреннего контроля за проявление своих эмоциональных реакций;
- склонность подчиняться в поведении, мнениях представлениях социуму, своему окружению;
- отношение к самому себе зависит от ситуации;
- склонен приписывать вину себе за события, повлекшие неудачу, такие ситуации сопровождаются проявлением неприятных эмоций.

Низкий уровень. Испытуемые, которым присущ этот уровень имеют следующие характеристики:

- ощущение изолированности от общества, высокая фрустрация потребности в общении в сочетании с невозможностью ее удовлетворить;
- изолированность в межличностных отношениях при кажущейся близости истинные чувства и мысли не показываются;
- категоричности, невозможность идти на компромисс;
- самооценка формируется не внутри, а извне;
- отсутствие доверия к самому себе в ходе принятия важных решений, ориентируется на мнение окружающих;
- готовность поступиться собственными принципами и ценностями в угоду общественному мнению;
- ощущение бессилия изменить то, что не нравится,
- не использует предоставляемые возможности, сознательно ли бессознательно игнорируя их, обесценивая появляющиеся шансы
- нет стремления к развитию, получению новых знаний, опыта;

- ригидность;
- отсутствие смысла в жизни;
- Разочарованность, склонность к обесцениванию событий собственного прошлого;
- недостаточность умений рефлексии;
- пренебрежение к себе, сопряженное с закомплексованностью, с сомнением в собственных возможностях;
- слабость механизмов саморегуляции;
- восприятие себя, как неспособного вызвать уважение у окружающих;
- глубокие сомнения в уникальности собственной личности.

Далее представим результаты исследования, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента.

Методика исследования самооотношения. С. Р. Пантлеев (МИС).

Цель: выявление структуры самооотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самооотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самооотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения.

Результаты исследования по шкале «Закрытость» представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования по шкале «Закрытость»

Наименование показателя	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
Закрытость	19	68	23

Как видно из таблицы, высокие значения присущи 19% испытуемых. Средние значения характерны для 68% респондентов. Значение данного показателя снизилось на 3%. Низкие значения: 23%. Результаты исследования

по шкале «Самоуверенность» представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Шкала "Самоуверенность"

Наименование показателя	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
Самоуверенность	28	49	23

Как видно из таблицы, высокие значения – 28%, такой показатель характеризует выраженную самоуверенность. Доминирует мотив успеха.

Средние значения изменились на 49%, такие значения свойственны тем, кто в привычных для себя ситуациях сохраняет работоспособность, уверенность в себе. При неожиданном появлении трудностей уверенность в себе снижается, нарастают тревога, беспокойство.

Количество испытуемых, для которых характерны низкие значения 23%, такие показатели отражают неуважение к себе, связанное с неуверенностью в своих возможностях, с сомнением в своих способностях.

Результаты исследования по шкале «Саморуководство» представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Шкала "Саморуководство"

Наименование показателя	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
Саморуководство	40	35	25

Высокие значения – 40% испытуемых. Такие показатели характерны для тех, кто основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов считает себя.

Процент испытуемых, для которых характерны средние значения 35%, такие значения раскрывают особенности отношения к своему "Я" в зависимости от степени адаптированности в ситуации.

Низкие значения характерны для 25% испытуемых. Такие значения описывают веру субъекта в подвластность своего "Я" внешним

обстоятельствам и событиям.

Результаты исследования, отраженного самоотношения представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Шкала "Отраженное самоотношение"

Наименование показателя	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
Отраженное самоотношение	34	21	45

Данная шкала характеризует представление субъекта о способности вызвать у других людей уважение, симпатию.

Высокие значения характерны для 34% испытуемых. Процент средних и нижних значений: 21% и 45 %, соответственно. Средние значения означают избирательное восприятие человеком отношения окружающих к себе.

Низкие значения указывают на то, что человек относится к себе как к неспособному вызвать уважение у окружающих. Результаты исследования по шкале «Самоценность» представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Шкала "Самоценность"

Наименование показателя	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
Самоценность	22	42	36

Шкала передает информацию об ощущении ценности собственной личности и предполагаемую ценность собственного "Я" для других.

Высокие значения принадлежат 22% испытуемых. Количество испытуемых со средним значением 42%. Количество респондентов с низким значением 36%, такие показатели говорят о глубоких сомнениях человека в уникальности своей личности, недооценке своего духовного "Я".

Результаты исследования самопринятия представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Шкала "Самопринятие"

Наименование показателя	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
Самопринятие	20	54	26

Шкала позволяет судить о выраженности чувства симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя таким, какой есть, несмотря на недостатки и слабости.

Высокие значения характерны для 20%. Процент средних значений 54%, они отражают избирательность отношения к себе.

Низкие значения, характерные для 26% испытуемых, указывают на общий негативный фон восприятия себя, на склонность воспринимать себя излишне критично.

Результаты исследования по шкале «Самопривязанность» представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Шкала "Самопривязанность"

Наименование показателя	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
Самопривязанность	10	60	30

Данная шкала выявляет степень желания изменяться по отношению к наличному состоянию.

Высокие значения, характерные для 10%, отражают высокую ригидность "Я"-концепции, стремление сохранить в неизменном виде свои качества, требования к себе, а главное – видение и оценку себя. Средние значения 60%, указывают на избирательность отношения к личностным свойствам, на стремление к изменению лишь некоторых своих качеств. Низкие значения характерны для 30% испытуемых.

Результаты исследования показателя «Внутренняя конфликтность» в таблице 9.

Таблица 9 – Шкала "Внутренняя конфликтность"

Наименование показателя	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
Внутренняя конфликтность	24	36	40

Эта шкала определяет наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, выраженность тенденций к самопознанию и рефлексии.

Количество респондентов с высокими значениями 24%, средние значения характерны для 36% человек, количество респондентов с низким показателем 40%.

Результаты исследования шкалы «Самообвинение» в таблице 10.

Таблица 10 – Шкала "Самообвинение"

Наименование показателя	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
Самообвинение	18	60	22

Высокие значения характерны для 18%, средние значения указывают на избирательное отношение к себе, они присущи 60%. Низкие значения обнаруживают 22%.

Проведение методики исследования самоотношения, С. Р. Панталева (МИС), помогла получить следующие результаты.

По большинству показателей для респондентов характерны средние значения показателей. Исключение составляют шкалы «Саморуководство» и «Отраженное самоотношение», в шкале «Саморуководство» для большинства испытуемых характерны высокие показатели – 34%. Шкала отражает представление личности об основном источнике собственной активности, результатов и достижений, об источнике развития собственной личности. Высокие значения говорят о том, что большинство респондентов основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов

считают себя.

А в шкале «Отраженное самоотношение» для большинства характерны низкие показатели – 45% испытуемых. Данная шкала характеризует субъективное представление респондента о способности вызвать у других людей уважение, симпатию. Результаты исследования самоотношения в целом подробно и наглядно результаты представлены в таблице 11 и на рисунке 1.

Таблица 11 – Результаты исследования самоотношения

Наименование показателя	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
1. Замкнутость	19	68	23
2. Самоуверенность	28	49	23
3. Саморуководство	40	35	25
4. Отраженное самоотношение	34	21	45
5. Самоценность	22	42	36
6. Самопринятие	20	54	26
7. Самопривязанность	10	60	30
8. Внутренняя конфликтность	24	36	40
9. Самообвинение	18	60	22

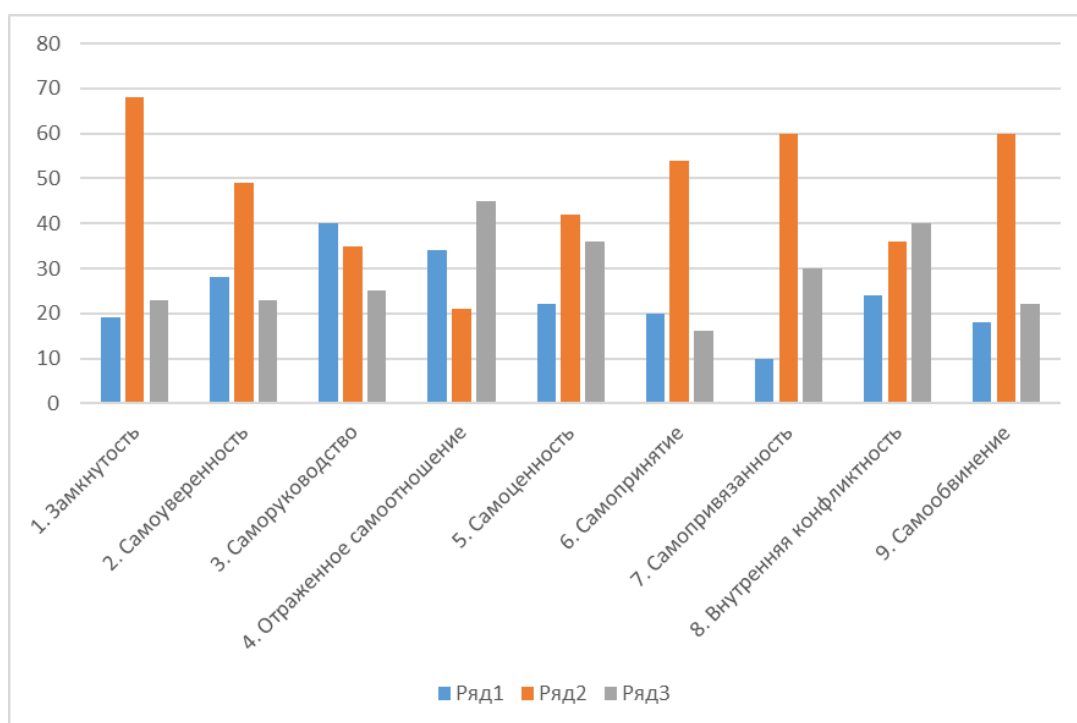


Рисунок 1 – Результаты исследования самоотношения

Шкала психологического благополучия К. Рифф, цель: оценка психологического благополучия. Результаты исследования отношений с другими людьми представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Шкала «Положительные отношения с другими»

Показатели	Высокий уровень, %	Средний, %	Низкий, %
Позитивные отношения	30	45	25

Респонденты, набравший наименьший балл, это 25%, имеют лишь ограниченное количество доверительных отношений с окружающими. Количество испытуемых со средними показателями: 45%. Респонденты, набравшие наибольший балл 30%. Уровень автономии представлен в таблице 13.

Таблица 13 – Шкала «Автономия»

Показатели	Высокий уровень, %	Средний, %	Низкий, %
Автономия	27	43	30

Высокий балл по данной шкале – 27%. Испытуемые со средними показателями 43%. Респонденты с наименьшим баллом 10%. Наличие или отсутствие влияния на окружение оценивается исходя из результатов, представленных в таблице 14.

Таблица 14 – Шкала «Управление окружением»

Показатели	Высокий уровень, %	Средний, %	Низкий, %
Управление средой	34	40	26

Высокий балл по данной шкале, характерен для 34% испытуемых, средний балл 40%, такие респонденты могут влиять на окружение. Низкий

балл присущ 26% респондентов. Особенности личностного роста описаны в таблице 15.

Таблица 15 – Шкала «Личностный рост»

Показатели	Высокий уровень, %	Средний, %	Низкий, %
Личностный рост	21	40	39

Респонденты с наибольшим баллом 21%, со средними показателями – 40%, с наименьшим баллом – 39%. Данные, позволяющие судить о наличии цели в жизни представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Шкала «Цель в жизни»

Показатели	Высокий уровень, %	Средний, %	Низкий, %
Цели в жизни	25	25	50

Количество испытуемых с высоким баллом по данной шкале 25%, испытуемые со средним баллом, количество которых увеличилось 25%, испытуемые с низким баллом – 50%. Оценка особенностей самопринятия в таблице 17.

Таблица 17 – Шкала «Самопринятие»

Показатели	Высокий уровень, %	Средний, %	Низкий, %
Самопринятие	42	48	10

Наибольший балл, присущий 42% испытуемых. Респонденты с наименьшим баллом 10%. Данные в таблице 18.

Таблица 18 – «Психологическое благополучие»

Показатели	Высокий уровень, %	Средний, %	Низкий, %
Психологическое благополучие	30	37	33

После проведения формирующего эксперимента, количество людей с высоким уровнем – 30%, с низким уровнем – 33%, а со средним – 37%.

Итак, проведение методики Шкала психологического благополучия К. Рифф помогла получить следующие результаты.

По большинству показателей для респондентов характерны средние значения. Исключение это – шкала «Цели в жизни», по ней большинство респондентов показало низкие показатели – 50%. Общая шкала психологического благополучия представлена в таблице 19 и рисунке 2.

Таблица 19 – Шкала психологического благополучия

Показатели	Высокий уровень, %	Средний, %	Низкий, %
Позитивные отношения	30	45	25
Автономия	27	43	30
Управление средой	34	40	26
Личностный рост	21	40	39
Цели в жизни	25	25	50
Самопринятие	42	48	10
Психологическое благополучие	30	37	33

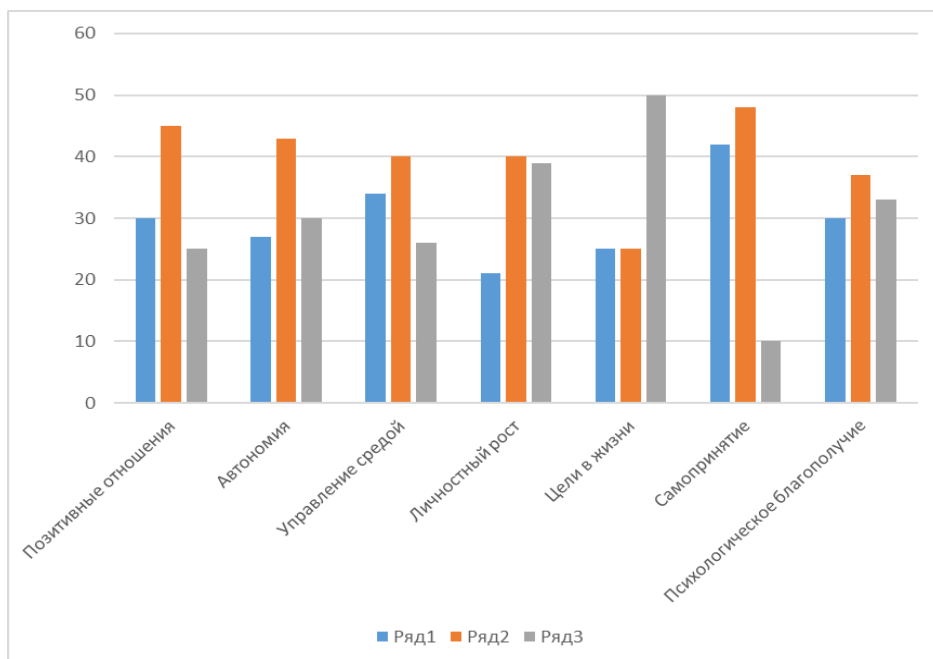


Рисунок 2 – Шкала психологического благополучия

Анализ результатов показал, что для педагогов характерны следующие уровни развития личностных особенностей, лежащих в основе психологической безопасности.

Высокий уровень – 15%, 7 испытуемых. Средний уровень, 67%, 30 испытуемых. Низкий уровень, 18%, 9 испытуемых
Данные представлены в таблице 20 и рисунке 3

Таблица 20 – Уровни развития личностных качеств

Уровни	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Распределение результатов	15%	7 чел	67%	30 чел.	18%	9 чел.

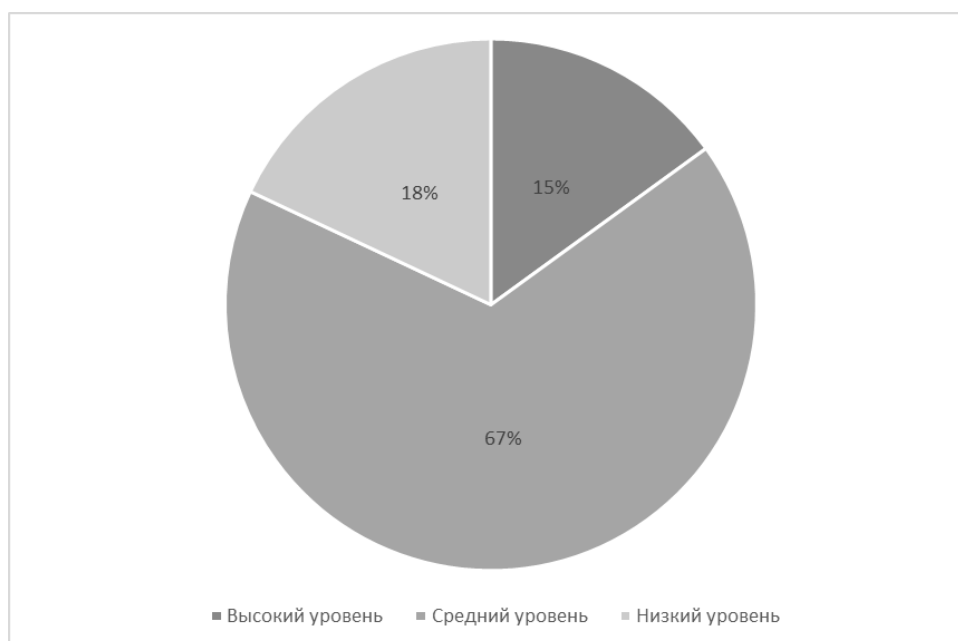


Рисунок 3 – Уровни развития личностных качеств

Итак, определен уровень сформированности личностных качеств, лежащих в основе психологической безопасности педагогов. Данные, полученные в результате исследования зафиксированы в таблицах. Выделены 3 уровня развития личностных особенностей, лежащих в основе

психологической безопасности: высокий, средний и низкий.

Результаты исследования показали, что для большинства испытуемых, 67%, характерен средний уровень развития личностных качеств, обеспечивающих психологическую безопасность личности.

2.2 Проектирование программы развития профессионально-личностных качеств педагогов, способствующих повышению уровня психологической безопасности личности в образовательной среде школы

Цель формирующего эксперимента развитие профессионально-личностных качеств, лежащих в основе психологической безопасности личности педагога. Для реализации поставленной цели была разработана программа «Путь к себе».

Актуальность и перспективность. В критериях нынешней системы образования, когда убыстряются процессы обмена информации, активного изучения новых способов и форм работы, наличия многообразных опасностей психологической безопасности, учитель нуждается в организации системы психической помощи, увеличении уровня развития накопленных профессионально-личностных свойств, что позволит преподавателю эффективно реализовывать работу по формированию гармоничных отношений в системе образовательного учреждения с всеми участниками просветительного процесса.

Нормативно-правовыми основополагающими документами при написании программы стали:

– Конституция Российской Федерации (12 декабря 1993 г.) с учетом поправок, внесенных законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30 декабря 2008 г. №6-ФКЗ и от 30 декабря 2008 г. №7-ФКЗ;

– Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"

Уникальность и практическая значимость программы. Уникальность программы заключается во внедрении двух направлений в обучении – психопросвещение и психопрофилактика. Практическая значимость программы заключается в отработке большинства упражнений на практике. Используются многообразные формы и виды деятельности, в ходе которых педагоги могут проявить и развить свои способности.

Цель: развитие профессионально–личностных качеств педагогов, лежащих в основе психологической безопасности личности.

Задачи:

- повышение информационно–теоретической компетентности педагогов, в области психологической грамотности;
- освоение педагогами методов и технологий саморегуляции эмоционального состояния;
- повышение уровня знаний о собственных личностных особенностях;
- развитие коммуникативных, творческих навыков.

В авторской психолого-педагогической программе присутствуют 4 раздела, они направлены на определённые виды деятельности.

Данная программа рассчитана на 1 год и содержит 36 часов. Занятия проходят один раз в неделю.

Ожидаемые результаты реализации программы:

- педагоги должны овладеть способами регуляции психоэмоционального состояния;
- педагоги должны знать правила и приемы эффективного общения, необходимого для создания коллективе благоприятный психологического микроклимата, способствующего сохранению и укреплению психического

здоровья, повышению уровня психологической безопасности участников образовательного процесса;

- у педагогов должна сформироваться мотивация к профессиональному самосовершенствованию личности;

- у педагогов повысится самооценка, уверенность в себе и своих силах (профессиональных и личностных);

- у педагогов сформированы начальные навыки рефлексии, саморегуляции негативных психоэмоциональных состояний;

- педагоги получают знания, умения, навыки для сохранения своего здоровья, они осознают и развивают имеющиеся личностные ресурсы, способствующие формированию здорового стиля жизни и эффективного поведения;

- педагоги будут готовы к осуществлению всех видов педагогической деятельности. В ходе реализации программы у педагогов проявляется желание использовать инновационные методы обучения, самостоятельно организовать и воплощать в жизнь мероприятия, проекты, игры;

- педагоги будут инициативны и целеустремлены.

Структура и содержание программы. Программа состоит из 3 блоков, каждый из которых логически связан между собой:

- мотивационный блок предполагает формирование мотивации педагогов к работе со своими личностными особенностями, осознанию своих ресурсов и ограничений, стремлению и готовности прилагать усилия для работы над собой;

- информационный блок предполагает конкретное содержание тех знаний, которые психолог имеет целью донести до участников;

- формирующий блок заключается в создании условий для развития отработки у педагогов навыков управления своими эмоциями и чувствами, приоритетных профессионально значимых умений.

Программа состоит из пяти разделов:

Знакомство», цель: создание доверительной рабочей атмосферы, расширение запаса знаний о школе и своей деятельности

Творчество во всем», цель: выявление и развитие творческих способностей педагогов, формирование готовности к педагогическому творчеству.

Мастер общения», цель: развитие коммуникативных навыков

Нет конфликтам и плохому настроению», цель: формирование навыков эффективного общения в нестандартных и стрессовых ситуациях и безопасного проявления эмоций.

Психологическая культура и самооценка», цель: формирование мотивации к самообразованию и повышению собственной психологической грамотности, формирование адекватной самооценки.

Логика, широта охвата и вариативность программы позволяют осваивать как всю программу целиком, так и ее отдельные разделы.

Ведущие программы принимают на себя ответственность по реализации содержания программы, педагоги – участники программы на основании устного согласия заявляют о своем желании участвовать в программе и принимать все правила проведения программы.

Педагоги, включённые в программу, принимают на себя ответственность изучать материал программы и соблюдать правила программы.

Развивающую программу может проводить специалист, имеющий психологическое образование, обладающий знаниями в области возрастной психологии, владеющий тренинговой и консультативной деятельностью. Психологу, ведущему занятия, необходимо обладать определенными личностными характеристиками, творческими и коммуникативными способностями, высокими рефлексивными навыками, а также умением владеть психологическими методами и техниками в работе.

Педагог–психолог, реализующий программу, должен обладать сформированными навыками психологического тренера, лектора, обладать знаниями в области проектирования.

Материально–техническое оснащение. Для проведения занятий необходимо достаточно просторное помещение (школьный класс), чтобы у педагогов была возможность свободно передвигаться, общаться, готовиться к заданиям. Требования к материально–технической оснащённости учреждения для реализации программы (помещение, оборудование, инструментарий):

- ноутбук и проектор, для просмотра презентаций к программе;
- принадлежности для рисования: цветные карандаши, цветные стикеры, раздаточный материал, бумага формата А4;
- магниты для крепления продуктов на доске;

Перечень учебных и методических материалов, необходимых для реализации программы. Для реализации программы необходимы следующие учебные и методические материалы: раздаточный материал – памятки в форме распечатанных презентаций.

Методы оценки результатов программы. Текущий контроль – анализ рефлексивных высказываний:

- оценка субъективных переживаний участников в качестве положительной динамики изменений;
- анализ результатов деятельности участников по критериям сформированности основных навыков, заявленных в программе.

Критерии оценки достижения планируемых результатов. Качественные – на основе анализа отзывов-самоотчётов участников: положительные отзывы от участников программы (понравилось – не понравилось; интересно – не интересно, что именно было актуально и т.п.); стремление использовать педагогами полученные в период освоения программы знания и умения. Самоотчеты-отзывы собирают обычно в по окончании занятия и служат они, помимо основного назначения, для развития навыков саморефлексии.

Тематическое планирование представлено в таблице 21.

Таблица 21 – Тематическое планирование

Название темы	Планируемые результаты	Формы проведения	Время, час
Раздел 1. Знакомство Тема 1.1 Информационно-практическое занятие «Презентация»	Выяснение уровня знанию о месте работы, представление информации об истории школы, основных вехах ее развития, значения школы для городского сообщества и лично для участников образовательного процесса	Познавательная беседа, анкетирование, час вопросов и ответов, ролевая игра	2
Раздел 2. Творчество во всем. Тема 2.1. Информационно-практическое занятие «Творческие способности»	Выявление и реализация творческих способностей педагогов	Игра–викторина, дискуссия, упражнение, турнир	2
Раздел 3. Мастер общения Тема 3.1 Психолого-педагогический практикум: «Общаться с родителями и детьми. Могу, умею, практикую»	Знакомство особенностями межличностного общения анализ собственного поведения, прогнозирование поведения другого и его отношение к себе, отработка приемов и техник личностного ориентированного общения, активного слушания	Ролевая игра, дискуссия, минилекция, тренинг	5
Тема 3.2 Психологический тренинг: «Как я общаюсь со своими коллегами?»	Знания и умения в установлении контактов; отработка навыков эмпатии, понимания внутренних мотивов других людей, себя, формирование навыков активного слушания и самопознания	Ролевая игра, дискуссия, минилекция, тренинг	5

Продолжение таблицы 21

Название темы	Планируемые результаты	Формы проведения	Время, час
Раздел 4. Нет конфликтам и плохому настроению Тема 4.1 Психологический тренинг: «Конфликт для меня не ссора и не драка, а способ найти истину»	Получение знаний о конфликтах в межличностном общении, из роли, их пользу, грамотного взаимодействия в них, адекватном поведении, стратегиях и правилах ведения спора и дискуссии	Ролевая игра, дискуссия, минилекция, тренинг	2
Тема 4.2 Психологический тренинг: «Управление эмоциональным состоянием»	Управление собственным эмоциональным состоянием, способами улучшения настроения	Ролевая игра, дискуссия, минилекция, тренинг	2
Тема 4.3 Тренинг для педагогов: «Зачем нам стресс? Он нам не нужен. Нервные клетки, вы нужны нам живыми!»	Профилактика психических и нервных расстройств у педагогов и обучение способам снятия психоэмоционального напряжения, усталости. Формирование положительных установок к своему эмоциональному здоровью и здоровых привычек. Психогигиена	Ролевая игра, дискуссия, минилекция, тренинг	3
Тема 4.4 Социально–педагогический тренинг «Работа с внутренним миром. Метафорические карты»	Знакомство с собой, развитие представлений о себе и своем внутреннем мире, осознание важности и ценности внутреннего мира человека. Развитие и поиск в себе творческих способностей	Ролевая игра, дискуссия, минилекция, тренинг	3
Раздел 5. Психологическая культура и самооценка Тема 5.1 Деловая игра: «Психологическая культура в повседневной жизни»	Осознание важности психологической культуры в повседневной жизни; практика в применении коммуникативных и творческих навыков	Ролевая игра, дискуссия, минилекция, тренинг	4

Продолжение таблицы 21

Название темы	Планируемые результаты	Формы проведения	Время, час
5.2 Мастер–класс по использованию арт–терапии «Озеро души»	Знакомство с чувствами, переживаниями, умение проговаривать свои переживания и чувства	Ролевая игра, дискуссия, минилекция, тренинг	4
5.3 Тренинг повышения самооценки: «Я лучшее, что есть у меня»	Формирование адекватной самооценки, навыков психогигиены, осознание себя как субъекта деятельности, а не пассивного объекта. Принятие на себя ответственности за свою жизнь.	Ролевая игра, дискуссия, минилекция, тренинг	4
5.2 Мастер–класс по использованию арт–терапии «Озеро души»	Знакомство с чувствами, переживаниями, умение проговаривать свои переживания и чувства	Ролевая игра, дискуссия, минилекция, тренинг	4
5.3 Тренинг повышения самооценки: «Я лучшее, что есть у меня»	Формирование адекватной самооценки, навыков психогигиены, осознание себя как субъекта деятельности, а не пассивного объекта. Принятие на себя ответственности за свою жизнь.	Ролевая игра, дискуссия, минилекция, тренинг	4

Реализация программы. Целью первого раздела программы «Знакомство» было: знакомство педагогов друг с другом, выяснение знаний педагогов о школе и степени владения информацией о профессии, оценка уровня развития навыков самопрезентации. Была проведена познавательная беседа по теме «Что это за школа? Школа как школа. А чем же она хороша?», где педагогов подробно познакомили с историей развития школы, ее структурой и управлением. На практическом занятии педагоги приняли участие в анкетировании.

Второй раздел «Творчество во всем» направлен на выявление и реализацию творческих способностей педагогов.

Третий раздел «Мастер общения» был направлен на расширение возможностей установления контакта в различных ситуациях общения, отработку навыков понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми, овладение навыками эффективного слушания, активизация процесса самопознания и само актуализации.

Раздел «Нет конфликтам и плохому настроению», целиком был посвящен конфликтам между людьми. В нем говорилось о связи конфликтных ситуаций со стрессом.

Пятый раздел «Психологическая культура и самооценка» формировал представление об осознании важности психологической культуры в повседневной жизни.

В ходе работы на всех уровнях обучения педагоги практиковались в применении коммуникативных и творческих навыков, педагоги узнавали о чувствах, переживаниях себя и друг друга. По итогам теоретического занятия (минилекции) создаётся шпаргалка по проговариванию своих чувств.

Практические формы, используемые в ходе реализации программы: практика, тренинг, игры. Каждый из педагогов смог определить и проанализировать уровень самооценки, освоить приемы самодиагностики, проявить свои творческие способности. Выяснилось, что обращать внимание на собственные чувства и переживания сложнее, чем на переживания других.

В качестве примера, иллюстрирующего программу, в Приложении А представлен план-конспект одного из занятий. Занятие относится к разделу «Мастер общения», цель которого расширение возможностей установления контакта в различных ситуациях общения, отработку навыков понимания других людей, себя, а также выстраивание эффективных и доброжелательных взаимоотношений между людьми.

Логика, ширина охвата и вариативность программы позволяют осваивать как всю программу целиком, так и ее отдельные разделы, поэтому в

состав группы для данного занятия могут быть включены педагоги, ранее не работавшие с данной группой. Подводя итоги формирующего эксперимента в целом, следует сказать, что авторская психолого-педагогическая программа «Путь к себе», была успешно реализована.

2.3 Контрольный этап эксперимента

Цель контрольного эксперимента: определение эффективности реализации программы формирующего эксперимента через выявление уровня сформированности личностных качеств, лежащих в основе психологической безопасности педагогов.

Экспериментальная база исследования: МБУ «Школа №86» г. Тольятти. В исследовании принимали участие 46 педагогов в возрасте от 21 до 60 лет.

На основе научной литературы по теме исследования выявлены психологические условия, необходимые для психологической безопасности личности педагога (самоотношение, самоанализ и саморегуляция), критерии оценки психологической безопасности, описана ее структура, характеристики компонентов. Данные, полученные в результате исследования фиксируются в таблицах. Для этого были выделены показатели и использованы соответствующие диагностические методики, которые представлены в таблице 22.

Таблица 22 – Сокращенный комплекс методик для определения уровня сформированности личностных качеств на контрольном этапе эксперимента

Критерии	Показатели	Шкалы и методики
Самоотношение	Отношение к собственной личности, отношения с другими людьми	«Методика исследования самоотношения, С.Р. Пантеев (МИС), шкала психологического благополучия К. Рифф
Самоанализ	Осмысленность жизни, осознание собственных целей, стремление к личностному росту.	
Саморегуляция	Самоконтроль, управление окружением, психологическое благополучие.	

Таблица 23 – Шкала "Закрытость"

Наименование показателя	Высокий уровень, %		Средний уровень, %		Низкий уровень, %	
	до	после	до	после	до	после
Закрытость	19	19	68	65	23	26

Как видно из таблицы, высокие значения присущи 19% испытуемых до проведения формирующего эксперимента и также 19% после его проведения. Средние значения характерны для 68% респондентов до проведения эксперимента и 65% после. Значение данного показателя снизилось на 3%.

Низкие значения характерны для 26%, что на 3% больше, чем до проведения эксперимента.

Исследование уровня самоуверенности представлены в таблице 24.

Таблица 24 – Шкала "Самоуверенность"

Наименование показателя	Высокий уровень, %		Средний уровень, %		Низкий уровень, %	
	до	после	до	после	до	после
Самоуверенность	28	28	49	55	23	17

Как видно из таблицы, высокие значения до и после проведения эксперимента не изменились – 28%. Средние значения изменились на 6%.

Количество испытуемых, с низкими значениями снизился с 23% до 17 %, на 6%. Значения по шкале «Саморуководство» представлены в таблице 25.

Таблица 25 – Шкала "Саморуководство"

Наименование показателя	Высокий уровень, %		Средний уровень, %		Низкий уровень, %	
	до	после	до	после	до	после
Саморуководство	40	43	35	42	25	15

Данный показатель отражает представление личности об основном источнике собственной активности. Высокие значения характерны для 43 % испытуемых, тогда как по проведения формирующего эксперимента для 40%. Такие показатели характерны для тех, кто основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов считает себя.

Процент испытуемых, для которых характерны средние значения так же увеличился после проведения эксперимента на 7%. Низкие значения характерны для 15% испытуемых после проведения эксперимента, что на 10% ниже чем показатель до проведения.

Показатели по шкале «Отраженное самоотношение» представлены в таблице 26.

Таблица 26 – Шкала "Отраженное самоотношение"

Наименование показателя	Высокий уровень, %		Средний уровень, %		Низкий уровень, %	
	до	после	до	после	до	после
Отраженное самоотношение	34	34	21	21	45	45

Данная шкала характеризует представление субъекта о способности вызвать у других людей уважение, симпатию. Высокие значения характерны для 34% испытуемых, % которых не изменился после реализации эксперимента. Процент средних и нижних значений так же остался неизменным (21% и 45 %, соответственно). Средние значения означают избирательное восприятие человеком отношения окружающих к себе. Результаты изучения самооценности в таблице 27.

Таблица 27 – Шкала "Самоценность"

Наименование показателя	Высокий уровень, %		Средний уровень, %		Низкий уровень, %	
	до	после	до	после	до	после
Самоценность	22	30	42	35	36	25

Шкала передает ощущение ценности собственной личности и предполагаемую ценность собственного "Я" для других.

Высокие значения принадлежат 30% испытуемых после проведения эксперимента, что на 8% больше чем показатель «до».

Количество испытуемых со средним значением снизилось с 42% до 35%, количество респондентов с низким значением уменьшилось на 11%.

Значения шкалы «Саморинятие» в таблице 28.

Таблица 28 – Шкала "Самопринятие"

Наименование показателя	Высокий уровень, %		Средний уровень, %		Низкий уровень, %	
	до	после	до	после	до	после
Самопринятие	20	24	54	62	26	14

Шкала позволяет судить о выраженности чувства симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя таким, какой есть, несмотря на недостатки и слабости.

Высокие значения характерны для 24% испытуемых после проведения исследования и 20% до проведения.

Процент средних значений увеличился с 54% до 62%, они отражают избирательность отношения к себе. Человек склонен принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки.

Низкие значения, характерные для 14% испытуемых после проведения эксперимента 26% – до его проведения, указывают на общий негативный фон восприятия себя.

Результаты по шкале «Самопривязанность» в таблице 29.

Таблица 29 – Шкала "Самопривязанность"

Наименование показателя	Высокий уровень, %		Средний уровень, %		Низкий уровень, %	
	до	после	до	после	до	после
Самопривязанность	10	11	60	60	30	29

Данная шкала выявляет степень желаяния изменяться по отношению к наличному состоянию.

Высокие значения, характерные для 10% испытуемых до и 11% после проведения эксперимента, количество средних значения не изменились, 60%, Низкие значения фиксируют высокую готовность к изменению "Я"– концепции, открытость новому опыту познания себя, количество испытуемых с такими показателями уменьшилось на 1% после проведения эксперимента.

Результаты значения исследования внутренней конфликтности в таблице 30.

Таблица 30 – Шкала "Внутренняя конфликтность"

Наименование показателя	Высокий уровень, %		Средний уровень, %		Низкий уровень, %	
	до	после	до	после	до	после
Внутренняя конфликтность	24	24	36	43	40	37

Эта шкала определяет наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, выраженность тенденций к самокопанию и рефлексии.

Количество респондентов с высокими значениями не изменилось, так же 24%, средние значения характерны для 36% человек до проведения эксперимента и 43% после, они говорят об отношении к себе, установки видеть себя зависит от степени адаптированности в ситуации. Количество респондентов с таким показателем уменьшилось на 7%.

В таблице 31 представлены значения по шкале «Самообвинение».

Таблица 31 – Шкала "Самообвинение"

Наименование показателя	Высокий уровень, %		Средний уровень, %		Низкий уровень, %	
	до	после	до	после	до	после
Самообвинение	18	15	60	68	22	17

Высокие значения характерны для 15%, что на 3% меньше, чем до

проведения эксперимента, средние значения указывают на избирательное отношение к себе, они присущи 68% испытуемым после проведения эксперимента, 60% – до. Обвинение себя за те или иные поступки и действия сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих.

Низкие значения обнаруживают 17% после проведения и 22% – до проведения эксперимента, они имеют тенденцию к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях.

Проведение методики исследования самоотношения, С. Р. Панталева (МИС), помогла получить следующие результаты.

По большинству показателей у респондентов преобладают средние значения показателей.

После реализации формирующего эксперимента преобладание средних значений сохранилось, однако наблюдаются некоторые изменения.

По шкале «Закрытость» высокие значения присущи 19% испытуемых до проведения формирующего эксперимента и также 19% после его проведения. То есть, количество не изменилось. Средние значения характерны для 68% респондентов до проведения эксперимента и 65% после. Что на 3% меньше, это свидетельствует о положительной динамике. Низкие значения характерны для 26%, что на 3% больше, чем до проведения эксперимента.

По шкале «Самоуверенность» Высокие значения до и после проведения эксперимента не изменились – 28%, средние значения изменились на 6%. Количество испытуемых, для которых характерны низкие значения снизился с 23% до 17 %, на 6%.

По шкале «Саморуководство» высокие значения характерны для 43% испытуемых, а после проведения формирующего эксперимента для 40%. Процент испытуемых, для которых характерны средние значения так же увеличился после проведения эксперимента на 7%. Низкие значения характерны для 15% испытуемых после проведения эксперимента, что на 10% ниже чем показатель до проведения.

По шкале «Отраженное самоотношение» высокие значения характерны

для 34% испытуемых, количество которых не изменился после реализации эксперимента. Процент средних и нижних значений так же остался неизменным (21% и 45 %, соответственно).

По шкале «Самоценность» высокие значения принадлежат 30% испытуемых после проведения эксперимента, что на 8% больше чем показатель «до». Количество испытуемых со средним значением снизилось с 42% до 35%. Количество респондентов с низким значением уменьшилось на 11%.

По шкале «Самопринятие» высокие значения характерны для 24% испытуемых после проведения исследования и 20% до проведения. Процент средних значений увеличился с 54% до 62%. Низкие значения, характерные для 14% испытуемых после проведения эксперимента 26% – до его проведения.

По шкале «Самопривязанность» высокие значения, характерные для 10% испытуемых до и 11% после проведения эксперимента, средние значения не изменились, 60%, количество испытуемых с низкими показателями уменьшилось на 1% после проведения эксперимента.

По шкале «Внутренняя конфликтность» количество респондентов с высокими значениями не изменилось, так же 24%, средние значения характерны для 36% человек до проведения эксперимента и 43% после. Количество респондентов с таким показателем уменьшилось на 7%.

По шкале «Самообвинение» высокие значения характерны для 15%, что на 3% меньше, чем до проведения эксперимента, средние значения указывают на избирательное отношение к себе, они присущи 68% испытуемым после проведения эксперимента, 60% – до, низкие значения обнаруживают 17% после проведения и 22% – до проведения эксперимента.

Как видно из приведенного анализа, положительная динамика наблюдается по большинству шкал, исключение составляет шкала «Внутренняя конфликтность», где увеличилось количество испытуемых со средним уровнем внутренней конфликтности в ущерб количеству с низким

уровнем. По ряду показателей значения не изменились. Более подробно и наглядно результаты представлены в таблице 32 и рисунке 4.

Таблица 32 – Результаты исследования самооотношения

Наименование показателя	Высокий уровень, %		Средний уровень, %		Низкий уровень, %	
	до	после	до	после	до	после
1. Закрытость	19	19	68	65	23	26
2. Самоуверенность	28	28	49	55	23	17
3. Саморуководство	40	43	35	42	25	15
4. Отраженное самооотношение	34	34	21	21	45	45
5. Самоценность	22	30	42	35	36	25
6. Самопринятие	20	24	54	62	26	14
7. Самопривязанность	10	11	60	60	30	29
8. Внутренняя конфликтность	24	24	36	43	40	37
9. Самообвинение	18	15	60	68	22	17

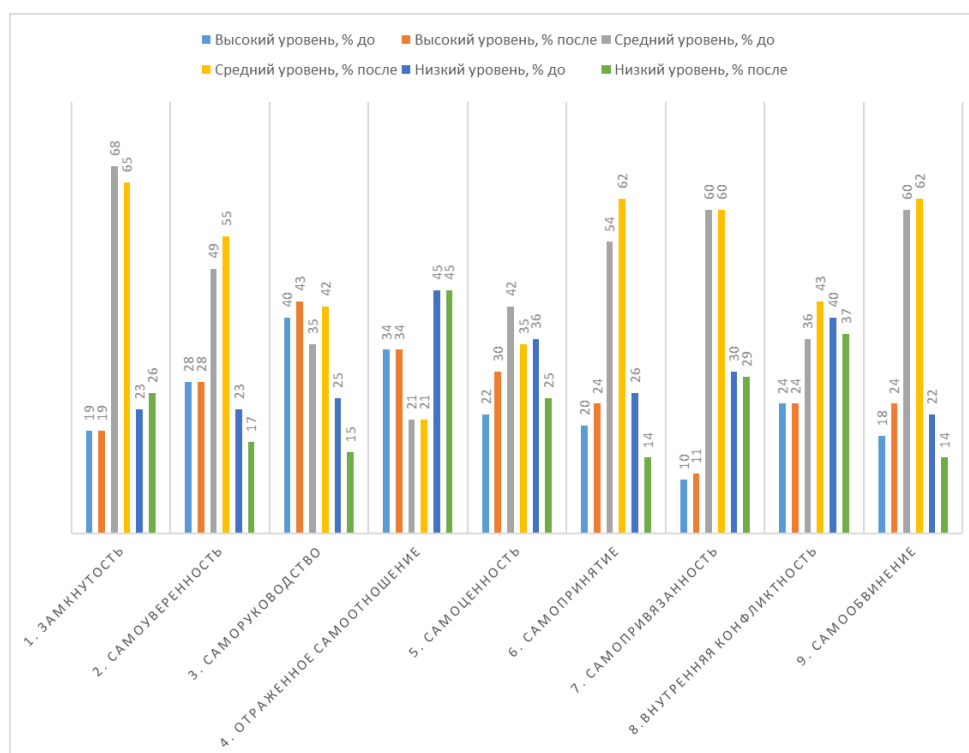


Рисунок 4 – Уровни развития личностных качеств

Далее представим результаты полученные при использовании

методики Шкала психологического благополучия К. Рифф.

Результаты исследования положительного отношения с другими представлены в таблице 33.

Таблица 33 – Шкала «Положительные отношения с другими»

Показатели	Высокий уровень, %		Средний, %		Низкий, %	
	до	после	до	После		После
Позитивные отношения	30	32	45	45	25	23

Респонденты, набравший наименьший балл, это 25% до проведения методики 23% – после. Количество испытуемых со средними показателями не изменилось: 45%. Респонденты, набравшие наибольший балл 30% до проведения и 32% – после. Значение шкалы «Автономия» в таблице 34.

Таблица 34 – Шкала «Автономия»

Показатели	Высокий уровень, %		Средний, %		Низкий, %	
	до	после	до	после	до	после
Автономия	27	27	43	50	30	10

Высокий балл по данной шкале, который остался неизменным – 27%, Испытуемые со средними показателями 43% до 50% - после. Респонденты с наименьшим баллом 30% до 10%, на 20%. Значение шкалы «Управление окружением» в таблице 35.

Таблица 35 – Шкала «Управление окружением»

Показатели	Высокий уровень, %		Средний, %		Низкий, %	
	до	после	до	после	до	после
Управление средой	34	41	40	43	26	16

Высокий балл по данной шкале, характерен для 34% испытуемых до и 41% после, средний балл изменился на 3% в сторону увеличения, низкий балл

присущ 26% респондентов до и 16% после проведения эксперимента.

Результаты изучения уровня личностного роста в таблице 36.

Таблица 36 – Шкала «Личностный рост»

Показатели	Высокий уровень, %		Средний, %		Низкий, %	
	до	после	до	После		После
Личностный рост	21	24	40	40	39	36

Респонденты с наибольшим баллом – 24% после и 21% – до, Респонденты со средними показателями – их число осталось неизменным, 40%. Респонденты с наименьшим баллом – 39% – до и 36% после. Результаты изучения жизненных целей в таблице 37.

Таблица 37 – Шкала «Цель в жизни»

Показатели	Высокий уровень, %		Средний, %		Низкий, %	
	до	после	до	после	до	после
Цели в жизни	25	33	25	30	50	36

Количество испытуемых с высоким баллом увеличилось с 25% до 33%, испытуемые со средним баллом, количество которых увеличилось на 5%, испытуемые с низким баллом – 50% до и 36% после. Результаты изучения самопринятия в таблице 38.

Таблица 38 – Шкала «Самопринятие»

Показатели	Высокий уровень, %		Средний, %		Низкий, %	
	до	после	до	После		После
Самопринятие	42	42	48	50	10	8

Наибольший балл, присущий 42% испытуемых, респонденты с наименьшим баллом 10% – до и 8% – после. Изучение шкалы «Психологическое благополучие» в таблице 39.

Таблица 39 – Психологическое благополучие

Показатели	Высокий уровень, %		Средний, %		Низкий, %	
	до	после	до	После		После
Психологическое благополучие	30	39	37	29	33	33

После проведения формирующего эксперимента, количество людей с высоким уровнем увеличилось с 30% до 39%, с низким уровнем осталось неизменным, а со средним уменьшилось на 9%.

Проведение методики Шкала психологического благополучия К. Рифф помогла получить следующие результаты. По большинству показателей для респондентов характерны средние значения. Такие показатели сохранились и после проведения эксперимента, однако имеют место некоторые изменения. Наблюдается положительная динамика по большинству показателей. Увеличивается количество респондентов высокими показателями. Количество испытуемых уменьшается, лишь в некоторых случаях остается прежним.

Подробно информация представлена в таблице 40 и на рисунке 5.

Таблица 40 – Шкала психологического благополучия

Показатели	Высокий уровень, %		Средний, %		Низкий, %	
	до	после	до	После		После
Позитивные отношения	30	32	45	45	25	23
Автономия	27	27	43	50	30	10
Управление средой	34	41	40	43	26	16
Личностный рост	21	24	40	40	39	36
Цели в жизни	25	33	25	30	50	36
Самопринятие	42	42	48	50	10	8
Психологическое благополучие	30	39	37	29	33	33

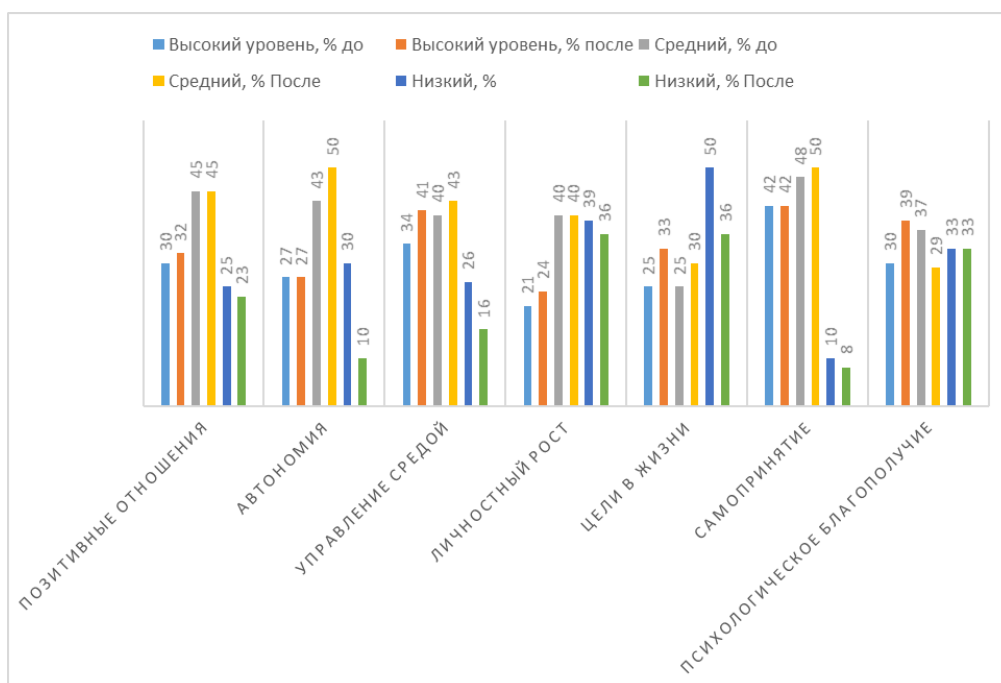


Рисунок 5 – Шкала психологического благополучия

Для педагогов характерны следующие уровни развития личностных особенностей, лежащих в основе психологической безопасности.

Высокий уровень – 15% до проведения исследования и 22% после, средний уровень, 67% – до и 62% после, низкий уровень, 18% – до и 15% – после.

Данные представлены в таблице 41 и на рисунке 6.

Таблица 41 – Уровни развития личностных качеств

Распределение результатов	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Процент	Чел.	Процент	Чел.	Процент	Чел.
До	15%	7 чел.	67%	30 чел.	18%	9 чел.
После	22%	10 чел.	63%	29 чел.	15%	7 чел.

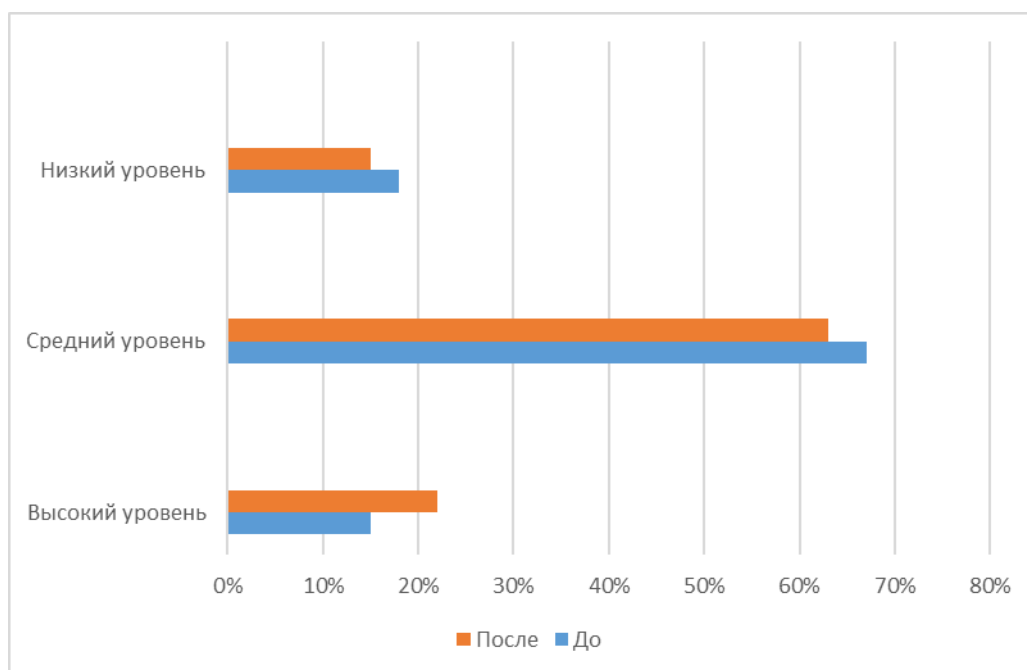


Рисунок 6 – Уровни развития личностных качеств

Итак, определен уровень сформированности личностных качеств, лежащих в основе психологической безопасности педагогов. Данные, полученные в результате исследования зафиксированы в таблицах.

Как видно, наблюдается положительная динамика по большинству показателей: количество респондентов с низким и средним уровнем развития качеств уменьшилось. Увеличилось количество респондентов с высоким уровнем развития профессионально-личностных качеств. Значит можно сделать вывод о результативности программы формирующего эксперимента.

Выводы по второй главе

1. Проведен констатирующий эксперимент, цель которого: определение уровня сформированности личностных качеств, лежащих в основе психологической безопасности педагогов. Экспериментальная база: МБУ «Школа №86» г. Тольятти. В исследовании принимали участие 46 педагогов в возрасте от 21 до 60 лет. Эксперимент проводился с использованием следующих методик: Методика исследования самоотношения. С.Р. Пантеев (МИС). Цель: выявление структуры самоотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самоотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения.

Шкала психологического благополучия К. Рифф. Цель: оценка психологического благополучия, то есть субъективного самоощущения целостности и осмысленности индивидом своего бытия.

Результаты исследования показали, что для большинства испытуемых, 67%, 30 испытуемых, характерен средний уровень развития личностных качеств, обеспечивающих психологическую безопасность личности. То есть большинству респондентов присущи: избирательное отношение к себе и окружающим, сохранение работоспособности, способности к личному контролю в знакомых для себя ситуациях; самооценка зависит от степени адаптированности в ситуации.

Для 15%, 7 испытуемых характерен высокий уровень развития личностных качеств, для этого уровня характерны: удовлетворительные, доверительные отношения, способность сопереживать, самостоятельность, в том числе в регуляции собственного поведения и оценивания себя, контроль деятельности, эффективность использования возможностей, уверенность в себе, способность создавать условия для удовлетворения личных потребностей и достижения целей, стремление к непрекращающейся

развитию, открытость новому опыту, наличие цели в жизни.

Низкий уровень, 18%, 9 испытуемых. Для них характерны следующие особенности: имеют ограниченное количество доверительных отношений с окружающими, в межличностных взаимоотношениях они изолированы, ригидные, зависимы от мнения и оценки окружающих; в принятии важных решений полагаются на мнение других, испытывают сложности в организации повседневной деятельности, чувствует себя неспособным изменить обстоятельства, безрассудно относятся возможностям.

2. Проведен формирующий эксперимент. Его цель: развитие профессионально–личностных качеств педагогов. Экспериментальная база: МБУ «Школа №86» г. Тольятти. В исследовании принимали участие 46 педагогов в возрасте от 21 до 60 лет.

Для реализации поставленной цели для участников экспериментальной группы была спроектирован авторская психолого-педагогическая программа «Путь к себе», направленная на развитие психологической устойчивости, коммуникативных навыков и готовности к педагогической деятельности. Программа представлена в виде 4 разделов, каждый из которых ориентирован на определённый вид деятельности, в который педагоги активно включаются. Данная программа рассчитана на 1 год и содержит 36 часов. Занятия проходят один раз в неделю.

3. Проведен контрольный эксперимент. Цель: определение эффективности реализации программы формирующего эксперимента через выявление уровня сформированности личностных качеств, лежащих в основе психологической безопасности педагогов. Экспериментальная база исследования: МБУ «Школа №86» г. Тольятти. В исследовании принимали участие 46 педагогов в возрасте от 21 до 60 лет. Эксперимент проводился с использованием следующих методик: Методика исследования самооотношения. С.Р. Пантеев (МИС). Цель: выявление структуры самооотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самооотношения.

Шкала психологического благополучия К. Рифф. Цель: оценка психологического благополучия, то есть субъективного самоощущения целостности и осмысленности индивидом своего бытия.

Результаты исследования показали, высокий уровень характерен для 22% респондентов, что на 7% больше чем до проведения формирующего эксперимента. Средний уровень характерен для 62%, это на 5% меньше чем показатель констатирующего эксперимента. Низкий уровень характерен для 15%, это на 3 % меньше, чем до проведения формирующего эксперимента.

Как видно, наблюдается положительная динамика, количество респондентов, обладающих высоким уровнем развития профессионально-личностных качеств увеличилось, значит можно сделать вывод о результативности программы формирующего эксперимента.

Заключение

Система современного российского образования одна из самых активно развивающихся сфер жизни общества. Изменения происходят в нескольких направлениях, актуальных для нашей страны в связи с формированием ее информационной и экономической безопасности. Роль педагога в происходящих изменениях имеет ключевое значение. Так же, как и в создании психологически безопасной среды. Однако, прежде, чем сделать безопасной образовательную среду для обучающихся, преподаватель сам должен обладать профессионально–личностными качествами, обеспечивающими его психологическую безопасность.

Сущностью понятия психологическая безопасность личности является способность личности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в частности с психотравмирующими воздействиями, сопротивляться деструктивным внешним и внутренним воздействиям, что отражается в переживании своей защищенности или незащищенности в конкретной жизненной ситуации [10]. Психологическая безопасность считается самодостаточным свойством, которое может меняться с течением времени, его природа зависит от ситуации.

В структуру психологической безопасности входят следующие компоненты: аффективный, когнитивный и поведенческий.

Аффективный компонент включает эмоциональные реакции и чувства субъекта. Когнитивный компонент подразумевает мысли и логические выводы субъекта. Поведенческий компонент означает намерение вести себя определенным образом.

Успешно существовать и развиваться личность может только при наличии психологически безопасной образовательной среды, так как, согласно исследованиям А. Маслоу, безопасность является одной из базовых потребностей человека [44].

Сущностью понятия психологически безопасная образовательная среда является свобода образовательной среды от проявлений психологического насилия во взаимодействии, которое способствует удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создает референтную значимость среды и обеспечивает психическое здоровье участников учебно-воспитательного процесса.

В структуру психологически безопасной образовательной среды входит: референтная значимость, психологическая защищенность, удовлетворенность потребности в личностно-доверительном общении, отказ от психологического насилия, диалог, сотрудничество, психологически здоровая личность.

Компонентами психологически безопасной образовательной среды можно назвать: формирование субъект-субъектных отношений; сотрудничество, как совместную деятельность, общение и взаимопонимание, взаимную поддержка; субъектность и диалогизация отношений; становление личностных связей между участниками учебного процесса, отношений искренности и подлинности; уважительное, доброжелательное отношение к личности.

Рассмотрим профессионально-личностных качеств, лежащие в основе психологической безопасности личности педагога и условия их формирования: педагогическая направленность – это компонент характеризующийся наличием интереса к самим обучающимся; педагогическая компетентность – это проявляющаяся готовность к педагогической деятельности, его отношение к делу, личностные качества, а также стремление к новому, творческому осмыслению своей работы; педагогическая гибкость – гармоничное сочетание двух психологических характеристик: изменчивость, спонтанность.

К психологическим условиям, обеспечивающим наличие этих качеств, можно отнести: развитое самосознание, включающее самопознание (безопасный тип личности); положительное самоотношение (самоуважение,

аутосимпатия), т. е. устойчивое отношение педагога к себе, которое определяет отношение педагога к участникам образовательного процесса и характер взаимодействия с ними; наличие навыков саморегуляции (уравновешенность, способность регулировать эмоциональное состояние), т. е. умение понимать и регулировать свои психические процессы: эмоции, поведением, поступки и состояния.

Для разработки теоретических и практических основ формирования безопасной среды школы, а также системы работы с педагогами по обеспечению психологической безопасности их личности, была проведена экспериментальная работа, включающая 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. Экспериментальной базой стало муниципальное образовательное учреждение «Школа №86» г. о. Тольятти. В исследовании принимали участие 46 педагогов в возрасте от 21 до 60 лет.

Показателями психологической безопасности личности стали: самоотношение (критерии данного показателя: отношение к собственной личности, отношения с другими людьми), самоанализ (критерии: осмысленность жизни, сознание собственных целей, стремление к личностному росту), саморегуляция (критерии: самоконтроль, управление окружением, психологическое благополучие).

Целью констатирующего этапа эксперимента, стало определение уровня сформированности личностных качеств, лежащих в основе психологической безопасности педагогов.

Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента показали, что для большинства испытуемых, 67%, 30 испытуемых, характерен средний уровень, для 15%, 7 испытуемых характерен высокий уровень, низкий уровень присущ 18%, 9 испытуемых

На этапе формирующего эксперимента, целью которого стало развитие профессионально-личностных качеств педагогов, была разработана авторская психолого-педагогическая программа «Путь к себе», направленная на развитие психологической устойчивости, коммуникативных навыков и

готовности к педагогической деятельности. Программа представлена в виде 4 разделов, каждый из которых направлен на определённый вид деятельности.

Данная программа рассчитана на 1 год и содержит 36 часов. Занятия проходили один раз в неделю. Программа состоит из 3 блоков, которые логически связаны между собой: мотивационный, информационный, формирующий.

В структуру программы включены 5 разделов: знакомство, творчество во всем, мастер общения, нет конфликтам и плохому настроению, психологическая культура и самооценка.

На этапе контрольного эксперимента оценивалась эффективность реализации программы формирующего эксперимента через выявление уровня сформированности личностных качеств, лежащих в основе психологической безопасности педагогов. Результаты исследования показали, высокий уровень характерен для 22% респондентов, что на 7% больше чем до проведения формирующего эксперимента. Средний уровень характерен для 62%, это на 5% меньше чем показатель констатирующего эксперимента Низкий уровень характерен для 15%, это на 3 % меньше. Результаты эксперимента показали, что наблюдается положительная динамика в повышении уровня сформированности профессионально-личностных качеств педагога, лежащих в основе психологической безопасности.

Гипотеза исследования подтверждена, задачи исследования решены, авторская психолого-педагогическая программа для педагогов успешно реализована. Перспективным направлением видится расширение сферы исследования в области психологической безопасности личности.

Список используемой литературы

1. Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (психолого-дидактический подход). Ростов н/Д : Ростовский университет, 2003. 478 с.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М. : Альма Матер, 2006. 698 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 2007. 230 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
5. Алешин В. Н. Психологическая служба системы образования. Вып. 4. Научные сообщения к городской научно–практической конференции. СПб., 2000. 202 с.
6. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония. Гуманно–личностный подход к образованию. М. : Амрита, 2019. 312 с.
7. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии. В 2х т. Т. 2: Развитие и воспитание личности. СПб. : Санкт–Петербургский университет, 2007. 546 с.
8. Андреева Н. В. Обеспечение комплексной безопасности в образовательном учреждении: настольная книга руководителя. М. : Айрис–пресс, 2005. 248 с.
9. Антонова Л. И., Цветкова Н. А. О роли понимания старшими школьниками феномена толерантности для формирования представлений о семье // Объединенный научный журнал. 2006. № 3. С. 23–28.
10. Баева И. А. Психологические проблемы обеспечения безопасности в образовании // Мир психологии. 2020. № 2. С. 184–190.
11. Балюкова И. Б., Секретарева К. Л. Роль индивидуально–психологических характеристик в формировании психологически безопасной

образовательной среды//Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 65–71.

12. Бёрнс Р. Развитие Я-концепции и воспитания. М. : Прогресс, 1986. 422 с.

13. Библер В. Л. Диалог о диалогике // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 139–150.

14. Битянова М. Р., Порошинская Л. Г., Ясвин В. А. Качество образовательных условий: механизмы проектирования, экспертизы и оценки. М. : Московский центр качества образования, 2010. 159 с.

15. Блинова В. Л. Взаимосвязь готовности педагога к саморазвитию и способов его поведения в трудных жизненных ситуациях // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2010. № 4 (22). С. 279–284.

16. Бубнов А. С. Всеобщее начальное обучение и культурная революция: 3 речи. М. : Нарком просвещения РСФСР, 1930. 47 с.

17. Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб. : Алетейя, 2003. 268 с.

18. Вергелес Г. И., Денисова А. А. Технологии обучения младших школьников. СПб. : Питер, 2019. 255 с.

19. Веретина О. Р., Пархоменко О. Г. Психологическая безопасность и потребительский риск в образовании // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма : сборник научных статей по материалам Первого Международного форума. СПб. : Книжный Дом, 2006. С. 97–98.

20. Воронина Е. В. Научная организация педагогического труда. Педагогическая эргономика. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2021. 129 с.

21. Ганжин В. Т. Этика и формирование нравственности. М. : Знание, 1978. 64 с.

22. Глебова И. С., Кундакчан Р. М. Качество жизни и управление привлекательностью условий проживания в крупнейших городах России. Казань : Казанский университет, 2011. 213 с.

23. Грачев Г. В. Информационно–психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М. : РАГС, 1998. 120 с.
24. Гриценко В. П., Данильченко Т. Ю. О роли Интернет в формировании универсальной идеологии // Социально–гуманитарные знания. 2008. № 1. С. 309–312.
25. Дегтярева Т. Н. Условия организации и реализации профориентационной работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе // Инклюзивная культура в современном обществе : сборник трудов Международной научно–практической конференции. Новосибирск : НГТУ, 2017. С. 26–29.
26. Дрозд К. В., Плаксина И. В. Проектирование образовательной среды. М. : Юрайт, 2021. 437 с.
27. Елисеева О. А. Субъективное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2011. № 3. С. 131–140.
28. Ермаков П. Н., Абакумова И. В. О месте гуманитарного образования в инновационной деятельности университета // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 68–74.
29. Журавлев А. Л., Тарабрин Н. В. Психологическая безопасность: на пути к комплексным, междисциплинарным исследованиям (вместо предисловия) // Проблемы психологической безопасности : сборник научных статей. М. : Институт психологии РАН, 2012. С. 5–21.
30. Журдан-Ионеску К. Оценка сопротивления/сопротивляемости, совокупность факторов риска и защиты: необходимость культурной адаптации // Травматизм, психологическая безопасность, сопротивляемость и культура : сборник материалов Международной конференции. Челябинск : ЧГПУ, 2007. Ч. 1. С. 65–69.
31. Зинченко Ю. П., Моросанова В. И. Психология саморегуляции. Эволюция подходов и вызовы времени. М. : Нестор-История, 2020. 472 с.

32. Зуева Д. С., Карпенко О. М., Крутий И. А. Специфика мегауниверситетов как современной образовательной инфраструктуры // Социологические исследования. 2007. № 10. С. 80–86.
33. Кабаченко Т. С. Психология управления. М. : Педагогическое общество России, 2005. 384 с.
34. Кисляков П. А. Безопасность образовательной среды. Социальная безопасность. М. : Юрайт, 2021. 156 с.
35. Кон И. С. Социологическая психология. Воронеж : МОДЭК, 1999. 554 с.
36. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.
37. Костина Л. А. Лекции по общей психологии. Астрахань: Астраханский ГМУ, 2019. 245 с.
38. Краснянская Т. М., Ковдра А. С. Психологическая безопасность личности: временная перспектива. Пятигорск : ПГЛУ, 2012. 167 с.
39. Куликов Л. В. Здоровье и субъективное благополучие личности // Психология здоровья. СПб. : СПбГУ, 2000. С. 405–442.
40. Культурно–историческая системнодеятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А. Г. Асмолов [и др.] // Вопросы психологии. 2013. № 4. С. 16–23.
41. Лактионова Е. Б., Матюшина М. Г. Взаимосвязь субъективного благополучия и стратегий поведения в сложных жизненных ситуациях // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов. М. : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2015. С. 52–56.
42. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 679 с.

43. Лызь Н. А., Лызь А. Е. Управление личностными ресурсами: образование и профессиональное развитие. Таганрог : Южный федеральный университет, 2016. 136 с.
44. Мазур Е. Ю., Матвеева И. П. Безопасность личности в современном социальном и экономическом пространстве. М.: Институт мировых цивилизаций, 2020. 148 с.
45. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М. : Альпина нон-фикшн, 2019. 496 с.
46. Махов С. Ю., Еремин Р. В. Информационно–психологическая безопасность личности // Наука-2020. 2020. № 1 (37). С. 26–30.
47. Мельник Ю. И., Колесников В. Н. Психологическое благополучие личности. Петрозаводск : ПетрГУ, 2018. 125 с.
48. Минаев Г. А. Образование и безопасность. М. : Университетская книга, 2020. 312 с.
49. Митина, Л. М. Психологическая безопасность учащихся в системе взаимодействия «учитель-ученик» /Л.М. Митина, В.Н. Барцевич// Теоретическая и экспериментальная психология. – Том 5, № 2. 2012. С.37–47.
50. Моисеев Н. Н. Ч. 1: Как далеко до завтрашнего дня...: свободные размышления. М. : МНЭПУ, 1997. 309 с.
51. Молокоедов А. В., Слободчиков И. М., Франц С. В. Психологическая безопасность личности: основы комплексного анализа. М. : Левъ, 2017. 173 с.
52. Мугулов Ф. К. Личная безопасность туристов на территории Российской Федерации (Краснодарский край) и Республики Абхазия. Сочи : Стерх, 2017. 11 с.
53. Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений // Психологическая наука в СССР. М. : АПН РСФСР, 1960. Т. II. С. 110–125.
54. Найденова Л. И. Современные тенденции в развитии отечественной социологии образования // Социосфера. 2011. № 1. С. 47–52.

55. Непрокина И.В., Болотникова О.П., Ошкина А.А. БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: моделирование, проектирование, мониторинг Учебное пособие Тольятти Издательство ТГУ 2012.

56. Опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко) // Смарттека. Платформа практик устойчивого развития. URL: <https://smarteka.com/uploads/files/2020/05/26/a90887d7-b78d-4d81-95cb-de5641fc33cb43b07ad8-e9a8-49ac-bc58-6ad9c45de2cf.pdf> (дата обращения 12.04.2020).

57. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М. : МГУ, 1991. 108 с.

58. Петров С. В., Кисляков П. А. Обеспечение безопасности образовательного учреждения. 3-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2021. 179 с.

59. Петухов В. В., Столин В. В. Предмет и задачи психологической науки и практики // Психология : методические указания. М. : МГУ, 1989. С. 5–21.

60. Полина А. В. Доверие к себе и к миру как основа психологической безопасности личности // Человек в современном мире: кризис и глобализация : международная междисциплинарная коллективная монография. М. : Энциклопедист–Максимум, 2020. С. 277–282.

61. Психология субъекта образовательной и профессиональной среды / под ред. М. В. Лукьяновой, А. С. Лукьянова. Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2018. 249 с.

62. Психология труда, инженерная психология и эргономика / под ред. Е. А. Климова, О. Г. Носковой, Г. Н. Солнцевой. М. : Юрайт, 2019. 622 с.

63. Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: Сборник научных статей по материалам Первого Международного форума (Санкт-Петербург, 5–7 июня 2006 г.) / Под общ. ред. И. А. Баевой, Ш. Ионеску, Л. А. Регуш / Пер. Н. Л. Регуш, С. А. Чернышевой. СПб., 2006.

64. Психологическая безопасность личности: имплицитная и эксплицитная концепции / Н. Е. Харламенкова [и др.]. М. : Институт психологии РАН, 2017. 262 с.
65. Психологическая устойчивость личности и ее формирование в образовательном процессе. Т. I / под ред. С. П. Ивановой. Псков : Псковский государственный университет, 2013. 240 с.
66. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2018. 240 с.
67. Роменец В. А. Предмет и принципы историко–психологического исследования : дис. Д-ра. психол. наук. Киев, 1989. 60 с.
68. Рубцов В. В., Лебедева С. В. Виртуальная психологическая служба: функциональные задачи и особенности организации // Психологическая наука и образование. 2002. № 1. С. 87–97.
69. РФ. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями)// Гарант: информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/77706811/> (дата обращения 20.12.2020).
70. Сиразеева А. Ф. Человекоцентрированная технология обучения Карла Роджерса // Фундаментальные исследования. 2007. № 6. С. 54–55.
71. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М. : Смысл, 2017. 374 с.
72. Социальная безопасность личности / сост. С. Ю. Махов. Орел : Межрегиональная Академия безопасности и выживания, 2020. 128 с.
73. Тезина Е. А., Лукашина В. Д., Логунова Е. В. Проблема профессионального самосознания педагога // Молодой ученый. 2020. № 48. С. 448–450.
74. Титаренко Т. М. Испытание кризисом. Одиссея преодоления. М. : Когито-Центр, 2010. 304 с.

75. Травматизм, психологическая безопасность, сопротивляемость и культура: Материалы Международной конференции: В 2 ч. / Под ред. В. В. Латышина; пер.: Т. А. Обухова, О. В. Юнгерова. Челябинск, 2007. С.12–45.

76. Федотенко И. П., Малий Д. В. Теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей к проектированию психологически безопасной образовательной среды // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 7. С. 138–148.

77. Чеверикин С. А. Педагогическое общение как условие безопасност психического развития обучающихся // Общество, педагогика, психология : сборник материалов Всероссийской научно–практической конференции. Чебоксары : Среда, 2020. С. 175–180.

78. Шелашская Ю. В. Психологические безопасная образовательная среда как условие социализации учащегося // Вестник ТОГИРРО. 2014. № 3. С. 377–379.

79. Юревич А. В. Методология и социология психологии. М. : Институт психологии РАН, 2019. 271 с. Adolescent Protective Factors Promoting Resilience in Young Adults at Risk for

80. Depression / D. M. Carbonell [et al] // Child and Adolescent Social Work Journal. 2002. Vol. 19. № 5. P. 393–412.

81. Johnson C. E., Keating J. L., Molloy E. K. Psychological safety in feedback: What does it look like and how can educators work with learners to foster it? // Medical education. 2020. Vol. 54. № 6. P. 559–570.

82. Kachinskaya A.Y., Smuk Y.V. Subjective perception of psychological security by schoolchildren in the space of interpersonal relations with the teacher // Science for Education today. 2020. Vol. 10. № 1. P. 97–111.

83. Lam C. B., McBride-Chang C. A. Resilience in Young Adulthood: The Moderating Influences of Gender-related Personality Traits and Coping Flexibility // Sex Roles. 2007. Vol. 56. № 3-4. P. 159–172.

84. Ryff C. D. The structure of psychological well-being revisited// Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719–727.

Приложение А

План-конспект занятия «Мы все разные и каждый из нас уникален»

Цель: осознание собственной уникальности, развитие толерантности, уважения личных особенностей окружающих, сплочение группы, создание атмосферы доверия и активной работы.

Мотивационный блок: упражнение «Этот тренинг будет иметь для меня смысл...». Материалы: карточки, соответствующие числу участников.

Время выполнения и обсуждения – 5-7 мин. на каждого участника.

Инструкция: «Дополните, пожалуйста, предложения, записанные на карточках. Старайтесь быть максимально откровенны. Обсуждение.

Каждый читает и комментирует написанное им на карточках, группа и тренер уточняют вопросы. «От кого зависит выполнение этого желания. Что нам может помешать достичь этой цели?»

Информационный блок. Участникам тренинга предлагается познакомиться и принять правила, по которым будет строиться общение и работа, предоставляется информация о уникальности личности и необходимости уважения к окружающим.

Формирующий блок: упражнение «Грецкий орех». В ходе работы необходимо было обратить внимание на отличительные особенности орехов, а затем перенести опыт внимания к деталям на людей.

Упражнение «Три цвета личности». В ходе упражнения участники обратили внимание свои и чужие особенности, а также осознали, что каждый человек уникален и наделен чертами, которые необходимо уважать. Окончание занятия. Рефлексия собственного опыта.