**Оглавление**

Введение

Глава 1. Теоретические аспекты психологической безопасности образовательной среды

1.1 Основные подходы к понятию "образовательная среда"

1.2 Теоретический анализ феномена психологической безопасности образовательной среды

Глава 2. Исследование базовых убеждений личности студентов ВУЗов и профтехучилищ

2.1 Организация и методы исследования базовых убеждений личности студентов ВУЗов и профтехучилищ

2.2 Обработка и интерпретация результатов исследования

Заключение

Библиографический список

Приложение

**Введение**

**Актуальность.**Понятие "безопасность" определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Психологическая безопасность является одной из составляющих национальной безопасности и включена в категорию социальной безопасности. Психологическая безопасность, как состояние сохранности психики, предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды. Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой.

Образовательная среда учебного заведения является частью жизненной среды человека. Учебные заведения, как социальный институт общества, являются субъектами безопасности и важность изучения психологической безопасности личности в образовательной среде состоит в том, что учебное заведение (школа, профессиональное училище, техникум, ВУЗ), включая в себя подрастающее поколение, взрослых и семью, способны строить свою локальную (частную) систему безопасности как через обучение и воспитание, так и через решение задач развития.

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

Проблема взаимодействия человека с окружающей действительностью имеет давнюю традицию в психологических исследованиях. Этой теме посвящено большое количество публикаций (Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, В.Н. Панферов, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.)

Вопросами моделирования и проектирования образовательной среды, в которой личность востребована и свободно функционирует, а её участники чувствуют защищенность и удовлетворение основных потребностей занимались Я.А. Коменский, И.А. Баева, М.Р. Битянова, Н.В. Груздева, Г.А. Мкртычан, В.И. Панов и др.

Значительный вклад в осмысление психологии образовательной среды внесли: В.В. Авдеев, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Л.Ф. Бурлачук, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.А. Климов, Б. Краус, Б.Ф. Ломов, В.А. Левин, М.В. Осорина, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Э.Фромм, Д.Б. Эльконин, В.А. Ясвин и др. - изучали проблему создания условий, при которых образовательная среда будет психологически наиболее безопасной, анализировали роль наследственных и социальных факторов в процессе формирования личности.

Существенный интерес для изучения социально-психологической безопасности образовательной среды представляют работы К.А. Абульхановой-Славской, А.Г. Асмолова, Р.Б. Гительмахера, А.И. Донцова, А.Л. Журавлева, Н.Л. Ивановой, М.М. Кашапова, В.И. Назарова, Б.Д. Парыгина, В.В. Рубцова, А.Л. Свенцицкого, И.Р. Сушкова, Н.П. Фетискина и др.

В настоящее время ряд авторов (В.П. Еремин, Н.Д. Захарин, В.П. Кобзев, Н.В. Махров, С.Г. Плещиц) ставят вопрос о необходимости расширения исследовательского пространства психологической безопасности образовательной среды, включая в него не только "безопасность образования", но и "безопасность науки".

**Цель** исследования: определить особенности базовых убеждений личности студентов ВУЗа и профтехучилища.

**Объект** исследования: учащиеся ВУЗа и профессионального училища, как субъекты образовательной среды

**Предмет** исследования: базовые убеждения личности, как основа безопасности субъективного мира.

**Гипотеза** исследования: базовые убеждения личности являются отражением психологической безопасности образовательной среды учебного учреждения - ведущего компонента, влияющего на психическое здоровье субъектов учебно-воспитательного процесса.

В соответствии с предметом, целью и выдвинутой гипотезой определены следующие **задачи исследования**:

1. Изучить психолого-педагогическую и методологическую литературу по проблеме психологической безопасности образовательной среды
2. Используя методику исследования базовых убеждений личности Р. Янов-Бульман, определить особенности базовых убеждений личности студентов АмГПГУ
3. Используя методику исследования базовых убеждений личности Р. Янов-Бульман, определить особенности базовых убеждений личности студентов ПУ №11
4. Обработать и интерпретировать результаты исследования.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы была использована совокупность следующих **методов исследования**:

* теоретический анализ психологической, педагогической и методической литературы и научно-педагогических исследований по проблеме;
* эмпирический (опросник "Шкала базовых убеждений" Р. Янов – Бульман);
* организационный (сравнительный метод - сопоставление различных групп),
* обработка данных (математический метод),
* интерпретационный (описательный)

**База** исследования: ПУ № 11 г. (10 человек), АмГПГУ г. Комсомольск-на-Амуре (10 человек).

**Глава 1. Теоретические аспекты психологической безопасности образовательной среды**

* 1. **Основные подходы к понятию "образовательная среда"**

Термин "среда" имеет достаточно широкое употребление, тем не менее, оно не имеет четкого и однозначного определения в мире науки как понятие. В самом общем смысле "среда" понимается как *окружение.* Причем наряду с этим активно используется еще целый ряд терминов: "среда человека", "среда людей", "человеческая среда", "окружающая среда", "жизненная среда", "человеческое окружение" и т.п.

Среда человека охватывает совокупность *природных* (физических, химических, биологических, пространственно-предметных) и *социальных* (образовательных, информационных, межличностных, архитектурных) факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей.

Г.П. Щедровицкий замечает, что во взаимоотношениях организма со средой "два члена отношения уже не равноправны"; субъект является первичным и исходным, среда задается по отношению к нему, как нечто, имеющее ту или иную значимость [4].

В многочисленных исследованиях среды неизменно подчеркивается, что среда оказывает влияние на поведение и развитие человека. Однако в исследованиях личности принцип учета среды зачастую только декларируется. Б. Г. Ананьев, анализируя социальные ситуации развития личности и ее статус, писал: "Личность... не только продукт истории, но и участник ее живого движения, объект и субъект современности. Быть может, наиболее чувствительный индикатор социальных связей личности — ее связь с современностью, с главным социальным движением своего времени. Но эта связь тесно смыкается с более частным видом социальных связей, с людьми своего класса, общественного слоя, профессии и т. д., являющимися сверстниками, с которыми данная личность вместе формировалась..." [6; с. Проблема "человек и среда" приобретает в современных условиях принципиально новое содержание. Актуализация ее обусловливается "уровнем развития современного субъекта, адаптирующего, организующего, воспроизводящего разные уровни и сферы среды своего обитания" [1]. Несмотря на необычайно широкое употребление понятия "среда", оно не имеет единого значения. Авторы используют ряд терминов: "среда человека", "среда людей", "человеческая среда", "среда обитания" [37].

Психологический словарь дает следующее определение: "среда — окружающие человека общественные материальные и духовные условия его существования и деятельности. Среда в широком смысле (макросреда) охватывает общественно-экономическую систему в целом — производительные силы, общественные отношения и институты, общественное сознание и культуру. Среда в узком смысле (микросреда) включает непосредственное окружение человека" [35].

Среда человека состоит из совокупности природных (физических, химических, биологических) и социальных факторов, которые могут влиять на жизнь и деятельность людей прямо или косвенно. Человек существует одновременно в разных средах: в мире вещей и предметов — как физическое тело, в мире живой природы — как живое существо, в мире людей — как член общества. Воздействию окружающей среды человек подвергается каждое мгновение. Свет, звук, тепло, пища, лекарства, гнев, доброта, строгость — все это и многое другое "может служить удовлетворению основных биологических и психологических потребностей, причинять серьезный вред, привлекать внимание или становиться компонентами научения" [15]. Некоторые воздействия среды носят временный характер, другие средовые влияния могут быть постоянными. Занимаясь психологией развития, Г. Крайг пришла к заключению, что средовые влияния могут задерживать или стимулировать рост организма, порождать устойчивую тревогу или способствовать формированию сложных навыков. Важно, что среда заключает в себе возможности, которые могут стать реальностью при условии активности человека. "Люди — не пассивные существа, находящиеся во власти стимулов; они в значительной мере создают мир, в котором сами живут и действуют" [15]. Категория возможности подчеркивает активное начало человека-субъекта в освоении окружающей среды.

Взаимозависимость человека и среды рассматривается и в рамках экзистенциальной психологии, что отражается в ее фундаментальном понятии "бытие-в-мире" (Dasein). Состояние бытия-в-мире означает то, что люди не имеют существования, отдельного от мира, и мир не имеет существования, отдельного от людей. М. Босс неоднократно подчеркивает нераздельность бытия-в-мире. Мир человеческого существования объемлет три пространства: 1) биологическое или физическое окружение, или ландшафт (Umwelt); 2) человеческую среду (Mitwelt) и 3) самого человека, включая тело (Tigenwelt) [19].

Л. Бинсвангер полагает, что люди стремятся выйти за пределы того мира, суть которого составляют [22]. Имеется в виду стремление реализовать свой потенциал, чтобы жить аутентичной жизнью, для чего необходимо изменить среду. Нередко человек ведет неаутентичное существование, позволяя среде управлять собой.

На протяжении последних десятилетий понятие "образовательная среда" и производные от него разрабатываются педагогами, психологам, учеными, как в нашей стране, так и за рубежом. Философские аспекты понятия "образовательная среда" рассмотрены в работах коллектива учёных Института педагогических инноваций РАО (В.И. Слободчиков, Н.Б. Крылова, В.А. Петровский, М.М. Князева и др.), психологические - в работах сотрудников Института психологии РАО (В.В. Рубцов. В.И. Панов, Б.Д. Эльконин) [29].

Образовательная среда является частью социокультурной среды и определяется исследователями как комплекс специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия с которыми происходит развитие и становление личности. Проблеме изучения образовательной среды в современной психолого-педагогической науки посвящено достаточно много исследований. Рассматриваются взаимосвязи культурологических моделей образования и образовательной среды (А.Г.Асмолов, В.С.Библер, Е.В.Бондаренко, В.П.Зинченко, С.Ю.Курганов, В.В.Сериков, И.СЯкиманская и др.); проведен анализ исследований отношений "ребенок-среда" (А.А.Бодалев, В.А.Караковский, Л.И.Новиков, Н.М.Смирнов и др.); приводятся результаты исследования взаимосвязей предметной среды школы и эмоционального состояния ее субъектов (Д.Ж.Маркович, Н.Н.Моисеев, К.Риттельмайер, МЛерноушек, Р.Штейнер и др.) [29].

Идеи развития социокультурной образовательной среды обстоятельно разрабатываются как в исследованиях отечественных психологов и педагогов (Л.Н.Бережнова, Э.Д.Днепров, Г.А.Ковалев, А.Б.Орлов, В.И.Панов, В.В.Рубцов, С.В.Тарасов, Д.Б. Эльконин, В.А. Ясвин и др.), так и в зарубежной психологии (А.Бандура, У. Бронфенбеннер, К.Левин, К.Роджерс и др.) [37].

В современных исследованиях образовательная среда рассматривается как категория, характеризующая развитие ребенка, что определяет ее целевое и функциональное назначение, в контексте предметности культуры общества (В.И.Слободчиков); анализируется выделенный для исследований конкретный аспект образовательной среды (В.Г.Воронцова, О.С.Газман, Е.И.Казакова, ВАКозырев, ААМакареня, А.П.Тряпицына, Д.И. Фрумин и др.); осуществляется оценка образовательной среды школы с точки зрения ее эффективности как социальной системы (В.А.Бухвалов, Я.Г.Плинер; К.Маклафини др.) [37].

Возникший в 90-х годах XX века интерес отечественных психологов к проблемам психологической экологии, занимающейся изучением личности в реальной жизни, привел к продуктивным подходам в определении психолого-педагогического смысла образовательной среды (С.Д.Дерябо, Е.А.Климов, Г.А.Ковалев, В.П.Лебедева, В.А.Орлов, В.Н.Панов, В.В.Рубцов, В.А. Ясвин и др). С тех пор, как образовательная среда стала предметом психолого-педагогического исследования, были изучены ее уровни (Г.А.Ковалев, В.А.Ясвин и др.); проанализирована структура (Е.А.Климов, М.В.Копосова, А.М.Сидоркина, Э.Н.Саленко, С.В.Тарасов и др.); выявлены типы (И.В.Ермакова, Н.А.Лабунская, Т.Менг, Н.И.Поливанова, М.Раудсепп, И.М.Улановская и др.); намечены подходы к ее диагностике и экспертизе (С.Л.Братченко, В.А.Бухвалов, А.В.Гавриленко, С.Д.Дерябо, И.В.Кулешова, В.П.Лебедева, В.А.Орлов, В.И.Панов, Н.Л.Селиванова и др.) [20].

Г.Ю. Беляев [15], анализируя содержание определений и описаний образовательной среды, определяет ее общие, типологические признаки, выделяемые большинством исследователей:

1. Образовательная среда любого уровня является сложносоставным объектом системной природы. Системность этого педагогического объекта, преобразующего совокупность внешних условий обучения, воспитания и развития детей (и взрослых!), обусловливает применение принципов природо- и культуросообразности в непрерывном дидактическом "единстве и борьбе противоположностей" обучения и учения, формирования и становления, воздействия и взаимодействия, традиции и развития (соразвития) со-бытийной общности, коллектива и личности.

2. Образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте конкретной социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру, а мира - к человеку. Формы адаптации исторически отражают сложившиеся сферы общественного сознания (религия, наука, искусство ит.д.) И носят классовый, идеологический, культурный, цивилизационный характер.

3. Образовательная среда обладает широким спектром модальности, формирующей разнообразие типов и видов локальных сред различного, порой и взаимоисключающего качества.

4. Образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социального, пространственно-предметного и психодидактичеекого компонентов, образуя систему координат ведущих условий, влияний и тенденций развития детской, взрослой и детско-взрослой общности (общностей) в параметрах более широкой социокультурной среды, соотносимой с качеством жизни, с качеством среды обитания.

5. Образовательная среда может выступать не только как условие, но и как средство воспитания (как общественное явление), обучения (как предмет совместной педагогической деятельности) и развития (социального индивида в личность, общности в общество).

Кроме того, Г.Ю. Беляев подчеркивает, "что, "попадая" в различные образовательные среды, "проявляясь" в этих средах или формируя их, одни и те же педагогические и воспитательные системы неодинаково и неоднозначно "выдают" в педагогический процесс свои характеристики" [15]. При этом автор считает, что образовательные среды векторны по определению. И таким вектором изменений (стихийной или сознательной эволюции, инволюции ("свертывания") и революции (качественно-скачкообразных преобразований) чаще всего (судя по историко-педагогическому опыту) выступает культурно-поведенческие стереотипы всех участников образовательного процесса, так называемый стереотип "воспроизводства самого человека" [15].

Ставя целью моделирование образовательных сред, и подчеркивая важность поиска сущностных их характеристик, В.А. Ясвин отмечает, что наиболее точным, по его мнению, является определение типологии образовательных сред Я. Корчака: "Степень допустимости упрощений зависят от соответствующей гипотезы, на основе которой создается данная модель" [68].

Ясвин В.А. понимает подобразовательной средой (или средой образования) систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [68].

В данном определении образовательной среды и ее структуры акцентируется ее значение, связанное с процессом формирования личности учащегося по определенному образцу. Структура образовательной среды включает в себя, как считает Ясвин В. А. три базовых компонента:

* пространственно-предметный, т. е. пространственно-предметные условия и возможности осуществления обучения, воспитания и социализации детей,
* социальный, т. е. пространство условий и возможностей, которое создается в межличностном взаимодействии между субъектами учебно-воспитательного процесса (учащимися, педагогами, администрацией, родителями, психологами и другими,
* психодидактический, т. е. комплекс образовательных технологий (содержания и методов обучения и воспитания), построенных на тех или иных психологических и дидактических основаниях [68].

В соответствии с этими компонентами строится проектирование и моделирование (конкретизация для данного класса, школы) образовательной среды как системы возможностей, отвечающих потребностям познавательного и личностного развития учащихся.

Основной причиной, обусловившей активное введение в психологию образования понятия "образовательная среда", является, на наш взгляд, изменение исходных оснований построения современных образовательных технологий. Речь идет о том, что в настоящее время активно происходят:

* смена образовательных парадигм, т. е. тех исходных дидактических и психологических оснований, на которых построены содержание и методы обучения, характерные для данной образовательной технологии,
* изменение целей обучения, изменение представлений о развитии способностей учащихся в ходе обучения.

Образовательные процессы сводятся к взаимодействию подсистем среды через деятельность человека и созданию в пространстве и времени характерных для данного учебного учреждения устойчивых структур, реализующих эту деятельность и оказывающих влияние на развитие личности.

Вопросы психоэмоционального восприятия образовательной среды перекликаются с концепцией среды как места человеческого существования К. Норберга-Шульца, которая связана с философским учением одного из основоположников философии экзистенциализма М.Хайдеггера. Выдвинутая Норбергом-Шульцем концепция понимания взаимодействия человека со средой основана на реакции личности на ситуацию, как продукт развития взаимодействия индивида с его окружением [5].

Учащийся не просто проникает в окружающий мир, но постигает разные миры, являющиеся отражением настоящего и прошлого человеческого опыта аккумулированного в данном конкретном учебном заведении. В качестве интегративной ценности образовательной среды должно выступать восприятие человеком образовательного пространства учебного учреждения как "своего". Психологическое содержание такого восприятия определяется через взаимосвязь действительно реального образовательного пространства с нереальным воображаемым, желаемым. Исторически, правомерно говорить о Geneus Loci (дух места). Представляется оправданным, что Geneus Loci определяет психоэмоциональные характеристики учебного учреждения, вызывает у человека определённые ассоциации и оказывает опосредованное влияние на поведение человека уже в соответствии с духом места. Дух места - это понятие включает в себя преемственность и традиции учебного заведения.

Для восприятия среды, в том числе и образовательной, характерен надсуммарный эффект, заключающийся в том, что:

-"среда не имеет определённых, твёрдо фиксированных рамок во времени и пространстве,

- среда воздействует на все чувства, и информацию о среде мы получаем из сочетания данных всех органов,

- среда даёт не только главную, но и периферийную информацию,

- среда содержит всегда больше информации, чем мы способны сознательно зарегистрировать и понять,

- среда воспринимается в тесной связи с практической деятельностью; восприятие связано с действием и наоборот,

- любая среда наряду с физическими и химическими особенностями обладает психологическими и символическими значениями,

- окружающая среда воздействует как единое целое." (М. Черноушек) [66].

Термин "перенасыщенность среды" впервые применил социолог Г. Зиммель, который на примере городской среды показал, что перенасыщенность мешает восприятию новых импульсов, распыляя силы при решении частных и мелких проблем среды. В такой ситуации включается своеобразный защитный механизм в системе восприятия - габитуация- которая приучает организм к воздействию идентичных импульсов. В перенасыщенной среде, как показал американский психолог Д.Д. Миллер, человек не воспринимает, не концентрирует, устраняет второстепенную информацию. В таком случае не исключена возможность потери важной в образовательном смысле информации. С другой стороны, наполненность среды однообразными, монотонными элементами снижает возможность определения границ восприятия. Бедная, монотонная среда не способна удовлетворить потребность в разнообразии, отсюда следует, что среда пустая и будет самой неблагоприятной. Логичным предстаёт решение субъекта покинуть неблагоприятную среду [18].

Оценивая образовательную среду как нейтральную, учащиеся подразумевают, что она на них не влияет, то есть не вызывает никакой психологической реакции, ни положительной, ни отрицательной. Такое представление кажется дискуссионным, ведь символическая и эстетическая ценность восприятия образовательной среды индивидуальна, а быстрый ритм жизни зачастую не позволяет уловить воздействие импульсов среды. Однако нам представляется, что если воздействие образовательной среды не осознаётся субъектом образовательного процесса, это может свидетельствовать о её рациональной организации, дающей простор творческому развитию индивида.

Таким образом, человек, являясь неотъемлемым компонентом образовательной среды, находится в постоянном взаимодействии с её структурными и психологическими компонентами.Образовательная среда – развивающийся пространственно - временной континуум, который аккумулирует комплекс объективных компонентов (научно-педагогические школы, людей, предметы и др. во взаимосвязи и взаимодействиях их общих и особых свойств) и субъективные характеристики участников образовательного процесса (способы межсубъектного взаимодействия, выбор переживаний, поиск смыслов).Интегративная целостность образовательной среды учебного заведения обуславливается единой целью, общностью функционирования, внутренней организацией, обеспечиваемой взаимодействием различных структурных и социальных элементов между собой и с окружающей средой (образовательной средой региона, профессиональной средой).

* 1. **Теоретический анализ феномена психологической безопасности образовательной среды**

Проблема психологической безопасности начала осознаваться в полном объеме лишь в последние годы. Все больше исследователей и практиков обращают внимание на необходимость активной разработки данной проблематики не только на личностном, общественном и государственном уровнях, но и на профессиональном - в связи с профессиональной деятельностью людей в предметной сфере (И.А. Баева, 2002, Г.В. Грачев, 2003, А.А. Деркач, В.Н. Футин, Т.С. Кабаченко, 2000, М.А. Котик, 1987, В.Е. Лепский, 2003, А.И. Петренко, 1993). Человеческий фактор в контексте представлений об угрозах безопасности личности и среды, определяющих поведение человека и характер его межличностных отношений, является наиболее слабым звеном и достаточно глубоко изучен в теории катастроф и конфликтных ситуаций. С точки зрения человеческого фактора психологическая безопасность рассматривается: как психологические вопросы безопасности, обусловливающие профилактику несчастных случаев на производстве (М.А.Котик, 1987), как профессионализм человека, безопасность в деловой коммуникации и психологическая сущность угроз (А.А. Деркач, В.Н. Футин, 1995, А.И. Петренко, 1993), как повышение уровня индивидуальной защищенности человека путем формирования механизмов организации более безопасного поведения (В.Куликов, 1979) [55].

Проблема выживания человека, его безопасного существования не перестает быть актуальной в силу того, что человек, являясь частью живой природы, одновременно является социальным существом, которое не может жить без сотрудничества с другими людьми. По мнению Э. Фромма, в любом обществе человек должен объединяться с другими, если вообще хочет выжить, либо для защиты от врагов и опасностей природы, либо для того, чтобы иметь возможность трудиться и производить средства к жизни [51].

Это объединение в целях защиты от угроз своей жизни, для реализации возможностей безопасного существования формирует потребности в постоянных связях с окружающим миром и как их продолжение потребность идентификации себя с определенной общностью, группой, родом, нацией, народом, социальной системой, потребность избежать одиночества. Чувство полного одиночества, - отмечает Э. Фромм, - ведет к психическому разрушению, также как физический голод - к смерти. Эта связанность с другими не идентична физическому контакту [51].

Индивид может быть физически одинок, но при этом связан с какими-то идеями, моральными ценностями или хотя бы социальными стандартами - и это дает ему чувство общности и "принадлежности". Вместе с тем индивид может жить среди людей, но при этом испытывать чувство полной изолированности, если это переходит какую-то грань, то возникает умственное расстройство шизофренического типа. Отсутствие связанности с какими-либо ценностями, символами, устоями можно назвать моральным одиночеством [61].

Блокирование удовлетворения потребности в безопасности и отсутствие достаточных возможностей для социальной ориентировки человека в окружающей ситуации порождает повышение психической напряженности и неадекватное социальное поведение.

Получение в достаточном объеме данных для ориентации в жизненных ситуациях, как известно, является одним из необходимых условий для социально-психологической адаптации личности, ее приспособления к происходящим общественным изменениям.

У человека существуют так называемые базовые группы потребностей, которые определяют его социальное поведение. Для нормального существования необходимо хотя бы частичное их удовлетворение. По мере их удовлетворения человек ориентируется на определенные виды деятельности.

А. Маслоу выделил пять основных групп базовых потребностей человека:

1) физиологические потребности, связанные с удовлетворением нужды в пище, одежде, других материальных ценностях, без которых невозможна нормальная жизнь;

2) потребности в безопасности, в защите от угроз всему тому, что ставит под удар жизнь и здоровье, экономическую обеспеченность, стабильность доходов, защищенность жилья, уверенность в своем будущем и будущем членов семьи, близких и т.п., которые становятся доминирующими в условиях социальной дезорганизации, радикальных общественных изменений, разрушающих привычные стереотипы поведения и сложившийся образ жизни;

3) потребности в зависимости, привязанности и любви, или как еще их обозначают, в межличностных связях;

4) потребности в самоуважении (уверенности в себе, компетентности, мастерства, достижений, независимости и свободы) и оценке со стороны других (престиж, признание, принятие, проявление внимания, статус, репутация и собственная оценка);

5) потребности в реализации потенциала личности, в самоактуализации, "желании стать тем, кем ты можешь стать" [8].

Обычно эти группы потребностей определяют социальное поведение людей своим интегральным влиянием, внося больший или меньший вклад в мотивы человека в зависимости от условий его жизни и индивидуальных особенностей личности. В определенные периоды времени и в соответствующих условиях одна из базовых групп потребностей может становиться ведущей в большей мере, чем остальные, определяя поведение и деятельность человека. В связи с этим она может перестраивать всю мотивационную сферу личности. Например, потребность в пище начинает определять поведение человека как раз при ее отсутствии.

Известно, что в относительно стабильных социальных условиях потребность в безопасности достаточно благополучно устроенного человека в минимальной степени удовлетворена или субъективно воспринимается как удовлетворенная. В таких случаях в качестве активного фактора детерминации мотивационной сферы человека она практически не фиксируется и может проявляться, например, как предпочтение знакомых форм поведения и жизненных ситуаций с вполне определенными (достаточно четкими) перспективами перед теми, в которых много элементов неопределенности, стремления к более стабильным условиям существования и т.п. Но есть периоды и ситуации, в которых именно потребность в безопасности выходит на первое место и становится ведущей, начинает определять мотивацию социального поведения человека, перестраивая и изменяя ее, специфическим образом трансформируя другие базовые группы потребностей, психические особенности и характеристики личности. Многие исследователи отмечают, что она становится активным и доминирующим мобилизатором ресурсов организма человека в таких чрезвычайных обстоятельствах, как социальная дезорганизация, катастрофические явления природы, преступные посягательства, стихийные бедствия и т.п. (Анцыферова Л.И. , Баева И.А., Сухов АН., Никифоров Г.С., Куликов Л.В., Подцьяков А.Н., Фромм Э. [217], Малеева С.Ю., Франкл В., Немчин Т.А и др.) [8].

Данные исследователи показывают, что особенно остро блокирование потребности в безопасности дает о себе знать именно в периоды кризисных социальных изменений, т.е. в одном из которых мы находимся, и возможно будем находиться еще достаточно продолжительное время по отношению к сроку человеческой жизни. Отсутствие адекватных возможностей для удовлетворения данной группы потребностей вызывает у личности эмоционально негативные, остро переживаемые психические состояния, на фоне которых протекают практически все психические процессы человека.

В современной психологии внимание к феномену "безопасности" связывается с развитием новой отрасли знания - психологии здоровья.

В исследованиях А. Маслоу, Б. Боулби, Д.В. Винникота, Г.С. Никифорова, В.и. Гарбузова, Э.Г. Эйдемиллера, Э. Эриксона и др. показано, что полноценное развитие человека возможно только при условии удовлетворения потребности в безопасности, когда его ресурс направлен не на защиту от субъективно воспринимаемой и переживаемой угрозы, а на собственное развитие [26].

Г.С. Никифоров [15] рассматривает здоровье как системное понятие. Мерой востребованности психологии здоровья как научного направления он считает выявление состава и раскрытие содержания критериев психического и социального здоровья.

В зарубежной психологии описаны различные критерии психического здоровья и условия, его порождающие. Для А. Маслоу таким критерием является "полная самоактуализация возможностей человека", которая, по его мнению, возможна только в результате удовлетворения базовых потребностей, в том числе, потребности в безопасности*,* любви, уважения, самоуважения, идентичности. Невозможность их удовлетворения приводит к болезням и разного рода расстройствам (нездоровью).

Несмотря на то, что в толковом словаре безопасность определяется как *"состояние,* при котором не угрожает опасность, есть защита от опасности" [15], общеупотребительным значением слова является характеристики не состояния безопасности, которые остаются скрытыми в данном определении, а характеристики среды, обусловливающие данное состояние.

Можно предположить, что основной характеристикой, измерением безопасности является тензионность (от англ. tension - напряжение).

Тензионная характеристика присуща любым состояниям, так как в осуществлении любого поведения и деятельности в той или иной мере требуется волевое регулирование. Его роль - в преодолении конкурирующих ценностных ориентаций, мотивов, целей, эмоционального притяжения к различным объектам. Без освобождения приоритетных побудителей и сдерживания остальных поведенческая активность невозможна. Чем больше конкурирующих побудителей, чем ближе они по силе к ведущей ценностной ориентации, мотиву, цели, эмоциональному притяжению, тем больше нагрузка на волевую регуляцию, тем выше напряжение и все связанные с ним проявления сниженного настроения. В шкале напряжения на одном полюсе: раскрепощенность, раскованность, расслабление, внутренний комфорт, непринужденность в действиях и поведении, а на другом закрепощенность, зажатость, внутренний дискомфорт, вынужденность поведения, переживания несвободы [15].

Применительно к образовательной среде обеспечение ее психологической безопасности может осуществляться как на организационном, так и на профессиональном и личностном уровнях, поскольку школа есть образовательное учреждение (организация), где осуществляется профессиональная деятельность, целью которой может выступать личностное развитие всех участников образовательной среды.

Анализ, проведенный научно-исследовательским коллективом под руководством академика РАО, профессора И.А. Зимней, показал, что наиболее общими, актуальными и доминирующими идеями идеологии воспитания в вузах являются следующие: реализация идей гуманизации и гуманитаризации; создание условий для раскрытия творческих способностей человека; всестороннее и гармоничное развитие личности; социализации личности гражданина России; формирование жизнеспособной индивидуальности, гуманистически ориентированной по отношению к обществу и самой себе; становление социально-активной и жизнестойкой личности; формирование личности, способной жить в новом демократическом обществе; формирование гармонично развитой личности, готовой и способной полноценно выполнять систему социальных ролей [15]. Однако, вспомним, что идеология формирования "нового человека" также оперировала понятиями "всестороннее и гармоничное развитие личности", "становление социально-активной личности".

Т.С. Кабаченко предлагает рассматривать под психологической безопасностью "такое состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности (всех форм адаптации) функционирования и развития социальных субъектов (отдельного человека, групп, общества в целом)" [60]. Данное определение "психологической безопасности" имеет общие черты с определением безопасности, применительно к социальным субъектам, как состояния, при котором обеспечивается устойчивое существование и функционирование социальных субъектов, удовлетворение и реализация необходимых потребностей и интересов, а также способность к предотвращению или устранению различного рода угроз, способность к прогрессу и саморазвитию. Участники образовательной среды школы и сама образовательная среда могут являться как субъектами (обеспечивать ее) и объектами (нуждаться в ней) психологической безопасности, так и средствами ее обеспечения. Образовательные учреждения, представляя собой социальный институт общества, образуют собой систему обеспечения психологической безопасности.

В рамках концепции национальной безопасности страны, психологическая безопасность учителей, учащихся и их родителей может рассматриваться как защищенность их жизни, здоровья, прав и свобод, чести и достоинства; психологическая безопасность образовательной среды - как прямое продолжение психологической безопасности личности учителей, учащихся и их родителей, а также как защита общественного порядка и спокойствия, духовных ценностей, прав и свобод учебных учреждений и их нормальной деятельности.

Участники образовательной среды школы и сама среда могут подвергаться как внутренним, так и внешним угрозам. К основным внутренним угрозам на личностном уровне можно отнести внутренний дисбаланс и психологическое напряжение личности, нарушение и нестабильность ее психического здоровья и развития, к внешним — неустойчивость к психологическим воздействиям со стороны других людей и условий образовательной среды, неудовлетворенность ее психологическими характеристиками. К основным внутренним угрозам на уровне образовательной среды можно отнести: нарушение порядка и спокойствия в образовательном учреждении, трудности в общении ее участников и их негативное отношение к образовательной среде, к внешним - криминализация общественных отношений и чрезвычайные ситуации в технической, социальной и экологической сферах.

Таким образом,психологическая безопасность, как состояние сохранности психики, предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды. Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой.

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

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

**Глава 2. Исследование базовых убеждений личности студентов ВУЗов и профтехучилищ**

**2.1 Организация и методы исследования базовых убеждений личности студентов ВУЗов и профтехучилищ**

*Целью исследования* является определение особенностей базовых убеждений личности студентов АмГПГУ и ПУ № 11.

Для достижения поставленной цели мы определили *задачи*:

1. Используя методику исследования базовых убеждений личности Р. Янов-Бульман, определить особенности базовых убеждений личности студентов ВУЗа
2. Используя методику исследования базовых убеждений личности Р. Янов-Бульман, определить особенности базовых убеждений личности студентов профтехучилища
3. Обработать и интерпретировать результаты исследования.

*Методы исследования*: организационный (сравнительный метод -сопоставление различных групп), эмпирический (опросник Р. Янов-Бульман), способ обработки данных (математический), интерпретационный (структурный метод).

*Методика:* Шкала базовых убеждений (Приложение 1)

*Цель методики*: быстро и эффективно определить базовые убеждений о благосклонности и осмысленности окружающего мира, дружелюбности или враждебности окружающих людей и ценности собственного "Я".

*Автор:* Ронни Янов-Бульман /перевод и адаптация О. Кравцовой.

С целью изучения особенностей базовых убеждений личности студентов, было проведено обследование группы студентов ПУ 11 (группа №1 - 10 человек) и, для сравнения, группы студентов АмГПГУ (группа № 2 - 10 человек) с последующим сравнительным анализом полученных данных.

Шкала базовых убеждений – опросник, состоящий из 32 утверждений, отражающих оценку восьми основных категорий.

1) благосклонность мира (BW, benevolence of world);

2) доброта людей (BP, benevolence of people);

3) справедливость мира (J, justice);

4) контролируемость мира (C, control);

5) случайность как принцип распределения происходящих

событий (R, randomness);

6) ценность собственного "Я" (SW, self-worth);

7) степень самоконтроля (контроля над происходящими со-

бытиями) (SC, self-control);

8) степень удачи, или везение (L, luckiness).

Первичные категории убеждений могут также оцениваться как 3 обобщённых направления отношений:

1. Общее отношение к благосклонности окружающего мира вычисляется как среднее арифметическое между BW и ВР (благосклонность мира и доброта людей).
2. Общее отношение к осмысленности мира, т.е. контролируемости и справедливости событий, вычисляется как среднее арифметическое между показателями J (справедливость мира), С (контролируемость мира) и реверсивным R (случайность). Для получения показателя реверсивного R нужно суммировать баллы, обратные отмеченны по R относительно середины шкалы.
3. Убеждение относительно собственной ценности, способности управления событиями и везения вычисляется как среднее арифметическое между SW (ценность "Я"), SC (самоконтроль) и L (везение).

В норме показатели по всем шкалам выше середины, то есть не менее 3,5 баллов. В норме показатели по всем шкалам в сумме должны быть выше 12 баллов.

*Группы были проинструктированы*: "Отметьте, пожалуйста, степень своего согласия или несогласия с каждым из утверждений"

Опрос проводился путем самозаполнения студентами анкеты.

**2.2 Обработка и интерпретация результатов исследования**

Количественный анализ результатов исследования особенностей базовых убеждений личности студентов ПУ 11 представлены в таблицах 1, 2 (приложение 2).

В таблице 3 представлены сводные данные по диагностике трех категорий базовых убеждений студентов ПУ 11, составляющих ядро субъективного мира:

1. Вера в то, что в мире больше добра, чем зла. В эту категорию входит отношение к окружающему миру вообще и отношение к людям.
2. Убеждение, что мир полон смысла. Обычно люди склонны верить, что события происходят не случайно, а контролируются и подчиняются законам справедливости.
3. Убеждение в ценности собственного "Я". Здесь основные значения имеют три аспекта: самоценность, самоконтроль, оценка собственной удачливости.

Таблица 3. Сводные результаты исследования особенностей базовых убеждений личности студентов ПУ.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Артур Т. | Анна С. | В.К. | Кирилл А. | Юрий К. | Сергей Е. | Гончаров | Сергей П. | Валера М. | Николай Б. |
| Благосклонность окружающего мира | 3,38 | 4,13 | 3,25 | 3,38 | 4,13 | 4 | 3,25 | 3,38 | 3,25 | 3,5 |
| Общее отношение к осмысленности мира | 3,5 | 4 | 3,75 | 3,33 | 4,25 | 3,92 | 2,75 | 3,25 | 3,25 | 3,75 |
| Собственная ценность, способность управлять событиями, везение | 3,42 | 4,08 | 4,08 | 3,75 | 5 | 4 | 3,42 | 3,58 | 3,75 | 3,58 |
| Общая сумма баллов | 10,3 | 12,21 | 11,08 | 10,46 | 13,38 | 11,92 | 9,42 | 10,21 | 10,25 | 10,83 |

В процессе исследовательской работы было установлено следующее:

1. Анализ результатов убеждений в благосклонности окружающего мира у студентов ПУ 11 показал, что 40 % студентов (4 человека) верят в то, что в мире больше добра, чем зла, что позволяет сделать вывод о наличии высокого адаптивного потенциала этих студентов. Обучение в ПУ не ведет к высокому уровню травматизации личности данных студентов, и представляет собой пример относительно успешной адаптации к условиям образовательной среды данного учебного заведения. 60 % студентов (6 человек) показали результаты незначительно ниже нормы. Наглядно данные результаты представлены на рисунке 1.

Рисунок 1. Уровень базового убеждения студентов ПУ 11 о благосклонности окружающего мира.

2. Анализ результатов убеждений в осмысленности мира у студентов ПУ 11 показал, что 60 % студентов (6 человек) считают, что мир в целом справедлив, события подчиняются определенным законам и контролируемы. 30 % студентов (3 человека) показали незначительные отклонения результатов от нормы. Однако, следует обратить внимание на результаты Гончарова – 2,75 балла. Возможно, у данного студента была психологическая травма, связанная с несправедливым итогом определенных событий. Дело в том, что травмы такого рода разрушают наши представления о людской порядочности и всеобщей справедливости.

Наглядно данные результаты представлены на рисунке 2.

Рисунок 2. Уровень базового убеждения студентов ПУ 11 в осмысленности мира.

3. Анализ результатов убеждений в собственной ценности, способности управлять событиями, везении у студентов ПУ 11 показал, что 80 % студентов (8 человек) считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, следовательно, чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Прослеживается внутренний контроль над процессом — настоящее "планируется мною", "идет от меня", "зависит лично от меня", "зависит от моих усилий и способностей". 20% студентов (2 человека) показали незначительные отклонения от нормы. Наглядно данные результаты представлены на рисунке 3.

Рисунок 3. Уровень базового убеждения студентов ПУ 11 в собственной ценности, способности управлять событиями, везении.

4. В тоже время общая сумма баллов показывает, что только 20 % студентов (2 человека) показали в норме показатели по шкале базовых убеждений. Данные результаты позволяют сделать вывод, что обучение в ПУ 11 является стрессовой ситуацией для студентов.

Поскольку образовательная среда создает условия, где мир человека получает новые измерения – сознание выходит на новый уровень, и одновременно меняется образ жизни, то следует сделать вывод о том, что жизненная позиция, убеждения данных студентов пока в целом не ориентированы на новые условия образовательной среды.

Наглядно сводные результаты по исследованию особенностей базовых убеждений студентов ПУ 11 представлены на рисунке 4.

Рисунок позволяет наглядно увидеть всю картину субъективного отношения к миру, справедливости, самоценности, самоконтролю, собственной удачливости каждого диагностированного студента ПУ 11. Позволяет определить необходимость оказания психолого-педагогической помощи отдельным студентам.

Рисунок 4. Сводные результаты исследования особенностей базовых убеждений личности студентов ПУ 11.

Количественный анализ результатов исследования особенностей базовых убеждений личности студентов ВУЗа представлены в таблицах 4, 5 (приложение 3).

В таблице 6 представлены сводные данные по диагностике трех категорий базовых убеждений студентов ВУЗа.

Таблица 6 Сводные результаты исследования особенностей базовых убеждений личности студентов ВУЗа.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Боровская О. | Татьяна В. | Ксения С. | Инна К. | Лепеха | Алина М. | Юркова | Залевская | Алла Е. | Кристина П. |
| Благосклонность окружающего мира | 5 | 3,38 | 3,75 | 4,63 | 5,25 | 3,5 | 4 | 3,88 | 4,5 | 4,5 |
| Общее отношение к осмысленности мира | 3,75 | 3,92 | 4,08 | 3,67 | 3,58 | 3,58 | 3,17 | 3,33 | 3,92 | 3,58 |
| Собственная ценность, способность управлять событиями, везение | 4,5 | 4,33 | 4,25 | 4 | 4,58 | 3,75 | 2,92 | 4,08 | 3,75 | 4,33 |
| Общая сумма баллов | 13,25 | 11,63 | 12,08 | 12,3 | 13,41 | 10,83 | 10,09 | 11,29 | 12,17 | 12,41 |

В процессе исследовательской работы со студентами ВУЗа было установлено следующее:

1. Анализ результатов убеждений в благосклонности окружающего мира у студентов ВУЗа показал, что 90 % студентов (9 человек) верят в то, что в мире больше добра, чем зла, что позволяет сделать вывод о наличии высокого адаптивного потенциала этих студентов. Студенты ориентированы на благосклонность мира и доброту людей. Данные результаты говорят о большой психической стабильности, позитивном отношении к окружающему миру, отсутствию серьезных психологических травм при столкновении с окружающей действительностью.

Наглядно данные результаты представлены на рисунке 5.

Рисунок 5. Уровень базового убеждения студентов ВУЗа о благосклонности окружающего мира.

2. Анализ результатов убеждений в осмысленности мира у студентов ВУЗа показал, что 80 % студентов (8 человек) считают, что мир в целом справедлив, события подчиняются определенным законам и контролируемы. 20 % студентов (2 человека) показали незначительные отклонения результатов от нормы.

Из результатов диагностики можно сделать вывод, что прерогатива студенческого возраста не принимать как само собой разумеющееся, что в жизни есть смысл, но осмеливаться задумываться над этим. В целом данная группа студентов показала в большинстве своем смысложизненные ориентации.

Наглядно данные результаты представлены на рисунке 6.

Рисунок 6. Уровень базового убеждения студентов ВУЗа в осмысленности мира.

3. Анализ результатов убеждений в собственной ценности, способности управлять событиями, везении у студентов ВУЗа показал, что 90 % студентов (9 человек) считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, следовательно, чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Прослеживается внутренний контроль над процессом — настоящее "планируется мною", "идет от меня", "зависит лично от меня", "зависит от моих усилий и способностей".

В тоже время стоит обратить внимание на низкие баллы у Юркова - 2,92. По результатам ответов данного студента можно сделать вывод о низком уровне субъективного контроля: доминирование внешнего контроля над внутренним - настоящее "планируется другими", "зависит от случая", "идет извне", "не поддается моему контролю". Студент не видит связи между своими действиями и значимыми для него событиями его жизни, не считает себя способными контролировать их развитие и полагает, что большинство их является результатом случая или действий других людей.

Наглядно данные результаты представлены на рисунке 7.

Рисунок 7. Уровень базового убеждения студентов ВУЗа в собственной ценности, способности управлять событиями, везении.

1. В тоже время общая сумма баллов показывает, что 60 % студентов (6 человек) показали в норме показатели по шкале базовых убеждений. Результаты 20 % студентов (2 человека) близки к норме.

Но следует обратить внимание на студентов Юркова и Алину М. Не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их является результатом случая или действий других людей. Приписывают свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам - везению, счастливой судьбе или помощи других людей. Склонны приписывать ответственность за неудачи другим людям или считать их результатом невезения. Низкий уровень представлений об осмысленности мира и ценности собственного "Я" у Юркова связанными между собой. Прослеживаются душевные переживания некоторой "чуждости".

Наглядно сводные результаты по исследованию особенностей базовых убеждений студентов ВУЗа представлены на рисунке 8.

Рисунок 8. Сводные результаты исследования особенностей базовых убеждений личности студентов ВУЗа.

Результаты диагностики позволяют сделать вывод о том, что данный возраст относится к фазе индивидуализации, в рамках которой человеку свойственно обособляться от оценок окружающих, становиться ответственным за свое поведение и собственную личность.

Сравнительный анализ среднего балла оценки базовых убеждений студентов ПУ и ВУЗа наглядно представлен в таблице 7 и на рисунке 9.

Таблица 7 Средний бал оценки базовых убеждений студентами ПУ и ВУЗа

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | ПУ | ВУЗ |
| Благосклонность окружающего мира | 3,56 | 4,24 |
| Общее отношение к осмысленности мира | 3,58 | 3,66 |
| Собственная ценность, способность управлять событиями, везение | 3,87 | 4,05 |

Рисунок 9. Сравнительный анализ оценки базовых убеждений студентов ПУ и ВУЗа.

Среднестатистические показатели базовых убеждений двух групп студентов позволяет сделать вывод о том, что в целом образовательная среда учебных заведений не является психологически травматичной для них. В целом по группам наблюдается норма показателей по всем шкалам выше 3,5 баллов. Данные результаты говорят в целом об оптимистичном отношении студентов к миру, окружающим людям и себе самому, что способствует большей психологической стабильности и успешности в повседневной жизни. Но следует заметить, что уровень базовых убеждений у студентов вузов более высок, что говорит о развитии смыслообразующих мотивов личности, способности адекватно оценивать мир и свои возможности, высоком уровне самооценки и самоконтроле у студентов данной группы.

В тоже время не стоит забывать и о полученных индивидуальных результатах студентов как ПУ, так и АмГПГУ, нуждающихся в более детальном исследовании психического состояния на момент душевных травм, низкой самооценки и психолого-педагогическом сопровождении.

**Заключение**

Анализируя различные подходы к вопросу об образовательной среде, мы выяснили, что термин "образовательная среда" выступает как основное родовое (Ясвин В.Я.) для таких понятий, как школьная, семейная и пр… Выделяются также такие среды, как эмоциональная, окружающая, культурная, социально-культурная, этническая и т.д. Говоря об образовательной среде в школьной практике, мы чаще всего имеем в виду конкретную среду учебного заведения. Так как образовательная среда составляет совокупность материальных факторов; пространственно-предметных факторов; социальных компонентов; межличностных отношений. Все данные факторы взаимосвязаны, они дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта образовательной среды, но и люди организовывают, создают образовательную среду, оказывают на нее определенное воздействие.

Социальный компонент образовательной среды содержательно относится к такой характеристике, как "школьная среда" (Ковалев Г.А.). Целый ряд терминов имеет непосредственное отношение к содержанию социального компонента образовательной среды: психологический климат, психологический настрой, социально-психологическая обстановка, "дух" школы. Социальный компонент образовательной среды связан с особенностями социальной организации среды (макроусловия), с возрастными, половыми, этническими особенностями (микроусловия). Но это и характер общения субъектов образовательной среды.

Можно выделить такие характеристики образовательной среды, как активность-пассивность, свобода-зависимость. Данные характеристики создают атмосферу творческой образовательной среды, которая способствует свободному развитию активного ребенка (Я. Корчак).

В психологическом отношении развивающее образование должно обеспечить формирование и у ученика, и у учителя способности быть субъектом своего развития. (Лебедева В.П.).

Т.е. мы можем говорить об удовлетворении всего иерархического комплекса потребностей личности. В психологии существуют различные подходы к типологии потребностей, которые мотивируют деятельность человека. Это, конечно же, группа потребностей по А. Маслоу: физиологические потребности, потребность в безопасности, любви, уважении, потребность в самоактуализации. По Маслоу процесс самоактуализации - это процесс постоянного саморазвития и практической реализации возможностей. И эти возможности развития обеспечивает образовательная среда. Еще А.С.Макаренко отмечал, что "воспитывает не только сам воспитатель, сколько среда, которая организуется наиболее выгодным образом".

Итак, вопрос об образовательной среде, ее создании, компонентах, характеристиках очень актуален на данном этапе развития образовательных учреждений.

Нами было проведено исследование особенностей базовых убеждений студентов ПУ и ВУЗа. Результаты исследования позволили наглядно увидеть всю картину субъективного отношения к миру, справедливости, самоценности, самоконтролю, собственной удачливости каждого диагностированного студента. Позволили определить необходимость оказания психолого-педагогической помощи отдельным студентам.

Среднестатистические показатели базовых убеждений двух групп студентов позволяет сделать вывод о том, что в целом образовательная среда учебных заведений не является психологически травматичной для них. В целом по группам наблюдается норма показателей по всем шкалам выше 3,5 баллов. Данные результаты говорят в целом об оптимистичном отношении студентов к миру, окружающим людям и себе самому, что способствует большей психологической стабильности и успешности в повседневной жизни. Но следует заметить, что уровень базовых убеждений у студентов вузов более высок, что говорит о развитии смыслообразующих мотивов личности, способности адекватно оценивать мир и свои возможности, высоком уровне самооценки и самоконтроле у студентов данной группы.

В тоже время не стоит забывать и о полученных индивидуальных результатах студентов как ПУ, так и ВУЗа, нуждающихся в более детальном исследовании психического состояния на момент душевных травм, низкой самооценки и психолого-педагогическом сопровождении.

**Библиографический список**

1. Абрамова Г.С. Практическая психология: Учебник.-М., 2001.-479с.
2. Аванесова Н.М.//Развитие личности в образовательных системах южно рос. Региона.У11 годич.собр. Юж.отд. РАО. Адыгейск.гос.ун-т, 2000.-с.54
3. Андреева Г. М. Психология социального познания. М.: Аспект-пресс, 2000.
4. Артюхина А.И., Великанова О.Ф., Островский О.В. Средовой подход и его реализация в кафедральной образовательной среде. //Вестник ВМА
5. Артюхина А.И., Иванова Н.В. Средовой подход в модели непрерывного личностоно ориентированного образования//Архитектура и образование в III тысячелетии: Сборник статей/Сост. И.И.Соколов; ВолгГАСА.-Волгогрд, 2003.-С.46-49.
6. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001.
7. Астахова Е. Познавательная деятельность студентов: Поиск форм оптимизации //Alma mater.-2000.-№11.-С.29-32.
8. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. М., Аспект-пресс, 2001.
9. Белова С.В. Диалогическое управление школой как гуманитарной системой: Учеб.пособие.- Волгоград: Перемена. 2004.-79 с.
10. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.,1988.
11. Бернс Р. Развитие "Я-концепции" и воспитание. М., Прогресс, 1996.
12. Богданов Е. Н., Тюмасева З. И. Образовательные системы и системное образование. – Калуга: КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2003.
13. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования, Ростов-на-Дону, 2000
14. Буйлов В., Куропова Г., Сенаторова Н. Нервно-психическое состояние студентов как валеологическая проблема // Высшее образование в России. 1996. №2.
15. Вайнер Э.Н. Образовательная среда и здоровье учащихся // Валеология. 2003. №2.
16. Васильева И.А., Осипова Е.М. Психологические аспекты применения информационных технологий // Биологические науки. 1998. №5.
17. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: МГУ, 1984.
18. Гессен С.И.Основы педагогики. Введение в прикладную философию: Уч. Пособие для вузов- М.:Школа-Пресс, 1995-с.36
19. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Учебник. - М., 2001.-334с.
20. Гладченкова Н.И. Культурно-информационное пространство образовательного учреждения как среда становления нравственного опыта личности. Автореф. дис. ...к.и.н., Ростов-на-Дону, 2001.
21. Гликман И. Оценка студентами качества преподавания в вузе//Alma mater.-2001.-№5.-С.20-21.
22. Гончарова Ю.А. Проектирование образовательной среды – функция современной школы. //Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста. Воронеж, 2001 – С.291-293
23. Данильчук Е.В. Информационные технологии в образовании: Учеб. Пособие Волгоград: Перемена, 2002
24. Девятков Н.М. Педагогические основы создания культуротворческой среды на начальном этапе проф. образования. Автореферат дис....к.п.н.Омск, 1998, с.21.
25. Деларю В.В., Тамбиева Ф.А. Методики изучения личности: Учебное пособие. -Кисловодск, 1998.-114с.
26. Дорожевец А. Н. Когнитивные механизмы адаптации к кризисным событиям // Журнал практического психолога, 1998, № 4. – с. 3-17.
27. Дубровина И.В. Психологическая служба образования: Научные основания, цели и средства // Психологическая наука и образование. 1998. №2.
28. Козырев В.А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета// СПб, СПбГУ, 1999.-116с.
29. Козырев В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды пед.ун-та. Автореф. дис. ...д.п.н. СПб, 2000
30. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб: СПб ГУПМ, 1999.-242с.
31. Комарова Л. Э. Базовые ориентации как детерминанты взаимодействия личности и группы // Личность в системе коллективных отношений: тезисы докл., М., 1980.
32. Косолапов А.Н. Проблемы взаимосвязи информационно- образовательной среды вуза и новых информационных технологий. [Элек- тронный ресурс] Адрес доступа: www.nrc.edu.ru
33. Коссов Б.Б Личность: теория, диагностика, развитие. : Учеб.- метод. пособие для вузов. М., 2000
34. Коссов Б.Б. Закономерности развития личности.//Психологическая наука и образование.-2001.-№1.-с.5-20
35. Краткий психологический словарь ./Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону.: Феникс, 1998.-с.203
36. Лисецкий К. С., Литягина Е. В. Психология независимости. Самара, Универс-групп, 2003.
37. Лошакова Т.Ф. Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении: Монография. Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2001
38. Майдер . В.Д. Концепция гуманизации и гуманитаризации : сущность, направления, проблемы. Волгоград, 1998
39. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. //Педагогика.-2000.- №7.-С.36
40. Михалычев Е.А., Кравченко В.Ф., С.А.Сафронов Анализ процесса обучения в условиях оптимальной педагогической среды// Школа, 2001, №2/- c.13-15
41. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван: изд-во АН Армянской ССР, 1998.
42. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Киев, Наукова думка, 1990.
43. Павленко В. И. Представления о социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии, 2000, № 1, - с. 135
44. Пальцев М.А. Образование и здоровье студентов // Высшее образование сегодня. 2002. №11.
45. Панов В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения// Психологическая наука и образование, 2001, №2.-С.14-20
46. Панов В.И. Состояние и проблемы экологической психологии // Психологическая наука и образование. 1998. №1.
47. Первин Л., Джон О. Психология личности: теория и исследования. М.: Аспект-пресс, 2001.
48. Перспективы социальной психологии. М.: Эксмо, 2001.
49. Петренко В. Ф., Митина О. В. Психосемантический анализ динамики общественного сознания. М.: МГУ, 1997.
50. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. М.: МГУ, 1982.
51. Петровский А.В. Введение в психологию.- М.: Издательский центр "Академия", 1995.-С.117-221.
52. Петровский В. А. К пониманию личности в психологии // Вопросы психологии, 1981, № 1.
53. Полуйкова С.Ю. Организационно-педагогические условия освоения студентами профессионально-образовательной среды факультета. Автореф. дис...к.п.н., Омск, 2000
54. Праворотова Т. А., Говир Т. Недоверие как практическая проблема // Социология, 1994, № 3, - с. 94 – 98.
55. Редько Л.Л. Социально-образовательная модель педколледжа как среды саморазвития личности в научно-образовательном комплексе. Автореф.дис....к.п.н Ростов -на-Дону, I996, 28с.
56. Сафонов В. С. О психологии доверительного общения // проблема общения в психологии., М., 1981, – с. 264 – 272.
57. Сенько Ю.В. Гуманитаризация образовательной среды в университете// Педагогика 2001, №5.-С.51-57
58. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М.:Логос, 1999-с.123
59. Сериков В.В. Ситуация развития личности современного студента. //Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста. Воронеж, 2001 – с.20-23.
60. Скрипкина Т. П. Доверие к миру как фундаментальное условие толерантности. Ростов-на-Дону, 2002.
61. Скрипкина Т. П. Доверие как социально-психологическое явление.// Автореф. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 1998.
62. Скрипкина Т. П. Доверие людей в процессе общения // Эмоциональные и познавательные характеристики общения. Ростов-на-Дону., 1990, с. 33 – 52.
63. Столин В. В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1982.
64. Хватова М.В., Юрьева Т.В. Состояние когнитивно-эмоциональной сферы как фактор психосоматического здоровья студентов // Валеология. 2003. №2.
65. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье// Вопросы психологии. 1999. №2.
66. Черноушек М. Психология жизненной среды М.: Мысль, 1989.-с.57
67. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.:Логос -1996.-с. 182
68. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / Под ред. В.И. Панова. - М., 1997, с. 11-15

Приложение 1

**Шкала базовых убеждений (ШБУ), методика Ронни Янов-Бульмана /**перевод и адаптация О. Кравцовой.

**Бланк методики**

**Инструкция:** Отметьте, пожалуйста, степень своего согласия или несогласия с каждым из утверждений.

СН – совершенно не согласен; НС – не согласен; СкН- скорее не согласен; СкС- скорее согласен; С – согласен; ПС- полностью согласен

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | утверждение | СН | НС | СкН | СкС | С | ПС |
| 1 | Неудача с меньшей вероятность постигает достойных, хороших людей |   |   |   |   |   |   |
| 2 | Люди по природе своей недружелюбны и злы |   |   |   |   |   |   |
| 3 | Кого в этой жизни постигнет несчастье – дело случая |   |   |   |   |   |   |
| 4 | Человек по натуре добр |   |   |   |   |   |   |
| 5 | В этом мире гораздо чаще происходит что-то хорошее, нежели плохое |   |   |   |   |   |   |
| 6 | Течение нашей жизни во многом определяется случаем |   |   |   |   |   |   |
| 7 | Как правило, люди имеют то, что заслуживают |   |   |   |   |   |   |
| 8 | Я часто думаю, что во мне нет ничего хорошего |   |   |   |   |   |   |
| 9 | В мире больше добра, чем зла |   |   |   |   |   |   |
| 10 | Я вполне везучий человек |   |   |   |   |   |   |
| 11 | Несчастье случается с людьми из-за ошибок, которые они совершили |   |   |   |   |   |   |
| 12 | В глубине души людей не очень волнует, что происходит с другими |   |   |   |   |   |   |
| 13 | Обычно я поступаю таким образом, чтобы увеличить вероятность благоприятного для меня исхода дела |   |   |   |   |   |   |
| 14 | Если человек хороший, к нему придут счастье и удача |   |   |   |   |   |   |
| 15 | Жизнь слишком полна неопределенности – многое зависит от случая |   |   |   |   |   |   |
| 16 | Если задуматься, то мне очень часто везет |   |   |   |   |   |   |
| 17 | Я почти всегда прикладываю усилия, чтобы предотвратить несчастья, которые могут случиться со мной |   |   |   |   |   |   |
| 18 | Я о себе невысокого мнения |   |   |   |   |   |   |
| 19 | В большинстве случаев хорошие люди получают то, что заслуживают в жизни |   |   |   |   |   |   |
| 20 | Собственными поступками мы можем предотвращать несчастья |   |   |   |   |   |   |
| 21 | Оглядываясь на свою жизнь, я понимаю, что случай был ко мне благосклонен  |   |   |   |   |   |   |
| 22 | Если принимать меры предосторожности, можно избежать несчастий |   |   |   |   |   |   |
| 23 | Я предпринимаю действия, чтобы защитить себя от несчастий |   |   |   |   |   |   |
| 24 | В общем-то, жизнь – это лотерея |   |   |   |   |   |   |
| 25 | Мир прекрасен |   |   |   |   |   |   |
| 26 | Люде в большинстве своем добры и готовы прийти на помощь |   |   |   |   |   |   |
| 27 | Я обычно выбираю такую стратегию поведения, которая принесет мне максимальный выигрыш |   |   |   |   |   |   |
| 28 | Я очень доволен тем, какой я человек |   |   |   |   |   |   |
| 29 | Если случаются несчастья, то обычно это потому, что люди не предприняли необходимых мер защиты |   |   |   |   |   |   |
| 30 | Если посмотреть внимательно, то увидишь, что мир полон добра |   |   |   |   |   |   |
| 31 | У меня есть причины стыдиться своего характера  |   |   |   |   |   |   |
| 32 | Я удачливее, чем большинство людей |   |   |   |   |   |   |

**Обработка результатов.** К каждой из 8 шкал относится 4 утверждения (см. ключ). Значение по каждой из шкал определяется средним арифметическим баллом по соответствующим утверждениям. Для прямых утверждений это баллы, отмеченные респондентом, а для обратных (помеченных в "ключе" знаком минус) – реверсивные значения (противоположные отмеченны относительно середины шкалы, т.е. "1" соответствует "6", "2" – "5", "3" – "4" и так далее).

Первичные категории убеждений могут также оцениваться как 3 обобщённых направления отношений:

Общее отношение к благосклонности окружающего мира вычисляется как среднее арифметическое между BW и ВР (благосклонность мира и доброта людей).

Общее отношение к осмысленности мира, т.е. контролируемости и справедливости событий, вычисляется как среднее арифметическое между показателями J (справедливость мира), С (контролируемость мира) и реверсивным R (случайность). Для получения показателя реверсивного R нужно суммировать баллы, обратные отмеченны по R относительно середины шкалы.

Убеждение относительно собственной ценности, способности управления событиями и везения вычисляется как среднее арифметическое между SW (ценность "Я"), SC (самоконтроль) и L (везение).

**Ключ:**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| BW | 5 | 9 | 25 | 30 |
| BP | -2 | 4 | -12 | 26 |
| J | 1 | 7 | 14 | 19 |
| C | 11 | 20 | 22 | 29 |
| R | 3 | 6 | 15 | 24 |
| SW | -8 | -18 | 28 | -31 |
| SC | 13 | 17 | 23 | 27 |
| L | 10 | 16 | 21 | 32 |

В норме показатели по всем шкалам выше середины, то есть не менее 3,5 баллов. В норме показатели по всем шкалам в сумме должны быть выше 12 баллов.