4. Общая характеристика количественной и качественной методологии.

В рамках [психологии](http://bookap.info/#psihologiya) можно выделить два основных подхода к сбору данных — качественный и количественный. При количественном подходе информация преобразуется в числа. Примерами могут послужить заполнение анкеты или ответы на вопросы, связанные с тем, до какой степени люди согласны или не согласны с определенными высказываниями. Ответы можно оценивать в баллах, соответствующих взглядам отвечающих. Одно из преимуществ количественного метода заключается в том, что с его помощью можно проверять гипотезы и легко проводить сравнение различных социальных групп — например, работающих и безработных. Основной же недостаток заключается в том, что реальные высказывания людей скрываются за абстрактными цифрами.

При проведении качественных исследований все богатство и разнообразие чувств и мыслей людей сохраняется. В данном случае так же широко применяются опросы, но здесь важно то, что будет сделано потом с полученными данными, которые можно преобразовать в цифры. Например, анализируя ответы Джона количественным методом, можно подсчитать число употребленных им слов, указывающих на его подавленное [психологическое](http://bookap.info/#psihologiya) состояние. Качественный же анализ состоит в анализе смысла этих ответов — например, того, что Джон имеет в виду под словом «безработица». Качественная методология изучает связи между событиями и видами активности, а также исследует то, как люди представляют себе эти связи.

8. Принципы и правила построения программы исследования (этапы и процедуры).

Методология – *это принципы и способы организации и построения теоретической и практической деятельности, объединенные в систему*.

Метод–(от лат. Methodos) *путь, способ получения научной информации.*

Методика – *это конкретное воплощение метода в соответствии с целью исследования.*

Например, метод – тестирование, методика – тест интеллекта Г.Айзенка. Методология определяется системой принципов, лежащих в основе науки в целом.

1. Принцип детерминизма. Психика определяется образом жизни и изменяется с изменением образа жизни. Этот принцип говорит, что любое психическое явление обусловлено объективным материальным миром и о наличии у любого психического явления причины. Поэтому его еще называют принципом причинности.

2. Принцип единства сознания и деятельности. Согласно этому принципу сознание и проявляется и формируется в деятельности. Сознание и деятельность не противоположны друг другу, но и не тождественны, а образуют единство. Сознание образует внутренний план деятельности, ее программу.

3. Принцип развития (или генетический). Психика может быть правильно понята и адекватно объяснена, если она рассматривается как продукт развития и результат деятельности. Психические явления должны изучаться с учетом их развития как у конкретного человека, так и у группы людей.

4. Принцип объективности. Психика субъективна, так как у каждого человека свои образы памяти, свои излюбленные логические операции, свой привычный тип ассоциаций и т.д. Принцип объективности требует чтобы исследование, проведенное при одних и тех же условиях на одних и тех же испытуемых, но разными исследователями дало одни и те же результаты. Т.е. мнение, личная оценка, отношение не должны определять выводов экспериментатора.

Рассмотрим схему соотношения методологических принципов и методов исследования. Ее можно представить в виде иерархической пирамиды, где каждый следующий этап строится на предыдущем.

Первый, самый большой, фундаментальный пласт – это методологические принципы психологического исследования. Второй, базирующийся на методологии – это методы исследования. Третий – это методики. С их помощью получают психологические факты. Четвертый – обработка материалов и получение конкретных результатов исследования. Пятый, вершина исследования – это выводы и рекомендации.

Этапы психологического исследования.

1. Подготовительный.

а) Выделение темы и предварительное определение проблемы исследования.

б) Подбор и анализ литературы.

в) Уточнение проблемы, гипотез и задач исследования

г) Подбор, разработка и апробация психодиагностических и исследовательских методик.

д) Выбор схемы организации и проведения эксперимента. В результате этой работы определяется предмет исследования, составляется программа исследования, осуществляется знакомство с испытуемыми.

2. Сбор фактического материала. То есть проведение эксперимента.

3. Обработка и анализ полученных результатов. Включает качественный и количественный анализ.

4. Формулировка выводов и практических рекомендаций. Конечно, на основе интерпретации полученных материалов.

12. Диагностические методы, используемые для мониторинга.

К диагностическим исследовательским методам относятся различные тесты, т.е. методы, позволяющие исследователю давать количественную квалификацию изучаемому явлению, а также различные приемы качественной диагностики, при помощи которых выявляются, например, различные уровни развития психологических свойств и характеристик испытуемых.  
  
Тест - стандартизированное задание, результат выполнения которого позволяет измерить психологические характеристики испытуемого. Таким образом, целью тестового исследования является испытание, диагностика определенных психологических особенностей человека, а его результатом - количественный показатель, соотносимый с ранее установленными соответствующими нормами и стандартами.  
  
Использование определенных и конкретных тестов в психологии наиболее отчетливо проявляет общие теоретические установки исследователя и всего исследования. Так, в зарубежной психологии тестовые исследования понимаются обычно как средство выявления и измерения врожденных интеллектуальных и характерологических особенностей испытуемых. В отечественной психологии различные диагностические методы рассматриваются в качестве средств определения наличного уровня развития этих психологических особенностей. Именно потому, что результаты любых тестирований характеризуют наличный и сравнительный уровень психического развития человека, обусловленный влиянием множества факторов, обычно неконтролируемых в тестовом испытании, результаты диагностического испытания не могут и не должны соотносится с возможностями человека, с особенностями его дальнейшего развития, т.е. эти результаты не имеют прогностического значения. Не могут эти результаты послужить основанием и для принятия тех или иных психолого-педагогических мер.  
  
Необходимость абсолютно точного соблюдения инструкции и использования однотипных материалов диагностического обследования налагает еще одно существенное ограничение на широкое использование диагностических методов в большинстве прикладных областях психологической науки. В силу этого ограничения достаточно квалифицированное проведение диагностического обследования требует от исследователя специальной (психологической) подготовки, владения не только материалом и инструкцией применяемой тестовой методики, но и способами научного анализа полученных данных.  
  
Итак, отличие диагностических методов от методов неэкспериментальных состоит в том, что они не просто описывают изучаемое явление, но и дают этому явлению количественную или качественную квалификацию, измеряют его. Общей особенностью этих двух классов исследовательских методов является то, что они не дают возможности исследователю проникнуть за изучаемое явление, не вскрывают закономерности его изменения и развития, не объясняют его.

14. Деятельностный подход к моделированию и проектированию в образовании

При деятельностном подходе в обучении выделяются следующие компоненты овладения знаниями.

а) восприятие информации;

б) анализ полученной информации (выявление характерных признаков, сравнение, осознание, трансформация знаний, преобразование информации);

в) запоминание (создание образа);

г) самооценка.

При освоении учащимися определённых видов человеческой деятельности, через освоение учебной деятельности и при соответствующей организации и отборе содержания для учебного пространства происходит первичное самоопределение школьников, которое в дальнейшем может задать определённую траекторию жизненного пути. Категория деятельности при таком подходе к обучению является фундаментальной и смыслообразующей всего процесса обучения.

Концепцию “учения через деятельность” предложил американский ученый Д.Дьюи. Основные принципы его системы:   
учет интересов учащихся;  
учение через обучение мысли и действию;  
познание и знание - следствие преодоления трудностей;  
свободная творческая работа и сотрудничество.[ Дьюи Дж. Школа будущего. – М.: Госиздат. 1926]

Чтобы обеспечить всестороннее развитие школьников, необходимо организовать их участие в разнообразных видах деятельности и постепенно расширяющихся отношений - от отношений в классе и до включения в общественно-политическую жизнь взрослых.

Деятельностный аспект содержания обучения в деятельностной модели обучения выражается в том, что содержание обучения есть деятельность в связи с решением проблемы и деятельность коммуникации как овладение социальной нормой, вербальная деятельность и виды невербального самовыражения, т.е. учебный процесс представляет собой:

1. взаимодействие,

2. решение коммуникативных (проблемных) задач.

Взаимодействие при этом есть способ бытия - общение и способ действования - решение задач. “Среда учения - деятельность, разнообразная по содержанию, мотивированная для ученика, проблемная по способу освоения деятельности, необходимое условие для этого - отношения в образовательной среде, которые строятся на основе доверия, сотрудничества, равнопартнёрства, общения"

 Коммуникативная задача - проблема, требующая разрешения противоречия: ты знаешь - я не знаю, ты умеешь - я не умею, а мне надо знать и уметь (у меня есть потребность). Решение коммуникативной задачи требует сначала сформировать потребность (например, в виде вопросов), потом - как эту потребность реализовать. Субъект может реализовать ее сам, может обратиться к другому.

Согласно Д. Б. Эльконину, “основное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект”[12]. Высшая степень проблемности присуща такой учебной задаче, в которой ученик:

1. сам формулирует проблему,

2. сам находит ее решение,

3. решает,

4. самоконтролирует правильность этого решения.

Таким образом, постоянное решение таких учебных задач выливается в систематическую самостоятельную поисковую деятельность, а само обучение превращается в проблемно-развивающее (по М. И. Махмутову), в котором деятельностное начало соотносится с направленностью этой деятельности на личность, которая и должна каким-то образом развиться в результате осуществления ею этой деятельности. Тем самым достигается, как указывается в документах по Модернизации образования, новое качество образования, заключающееся в соответствии его результатов запросам индивида, формирование у школьников адекватного общечеловеческим ценностям отношения к собственной личности и окружающему миру, осознанное проявление этого отношения в деятельности, развитие индивидуальных интересов, социальной активности, что наиболее продуктивно в условиях личностно-деятельностного обучения. Личностно-деятельностный подход был определен концепцией общего среднего образования, выдвинутой в качестве одного из системно-образующих факторов перестройки школьного образования. Личностно-деятельностный подход означает, что в центре обучения находится личность, ее мотивы, цели, потребности, а условием самореализации личности является деятельность, формирующая опыт и обеспечивающая личностный рост. Как пишет Л.С.Выготский, “в основу процесса должна быть положена личная деятельность ученика…Научная школа есть непременно “школа действий”. Наши действия, движения - суть наши учителя”

Проектирование сегодня, предполагающее создание проекта, замысла, идеи, с реализацией которых связана жизнь обучающегося, – важнейший фактор развития образования и практика его организации многообразна.

Принципиальной особенностью проектирования является и органичное вплетение в процесс его конструирования такого этапа мыследеятельности как рефлексия. Если проектирование, начинаемое с этапа самоопределения как “первого такта” в этом процессе, связано реализацией замысла, то рефлексия связана с концом этой деятельности, с осознанием уже проделанного, именно эта связь является основанием, базовой предпосылкой, как отмечает Н.Г.Алексеев, для объединения техник рефлексии с техниками проектирования. Выход учащегося в рефлексию предполагает осмысление им “содеянного”, в рефлексии он движется от локального события к интегральному переосмысливанию собственной деятельности. Таким образом, весь процесс проектирования предполагает следующие этапы: от проблемной ситуации через социальную (совместно с другими участниками проекта) коррекцию своих действий и далее к критической рефлексии собственной деятельности. Проектирование всего процесса деятельности и его воплощение в практику может реализовываться одним человеком – субъектом проектирования, что означает субъектный характер этого процесса, в котором человек относится к себе как к деятелю, созидателю, творцу самого себя. Однако это не означает полной автономии проектировщика от его окружения. Поэтому субъектность проектирования может означать только то, что хотя проектный замысел разрабатывается и реализуется одним человеком, но при этом как на этапе разработки, так и на этапе реализации проекта необходима коммуникация автора проекта с другими субъектами проектирования. “Учащиеся, организованные во временные коллективы для решения конкретной задачи или составления проекта, учащиеся, переключающиеся с работы в группе на индивидуальную и самостоятельную работу”[ Имакаев В.Р. Образование и ось времени // Философия образования и реформа современной школы. – Пермь. 2002 ] - таковы, с точки зрения Э.Тоффлера, некоторые признаки адекватной современной школы, в которой педагог будет стремиться организовать для детей такую атмосферу обучения, в которой бы они полнее раскрыли свой внутренний мир в процессе общения с друг другом, были бы индивидуально свободны в процессе коллективного сотворчества, достигали успеха и чувствовали себя комфортно рядом друг с другом. При этом ощущение своей индивидуальности (Ich-Gefuhl), осознание личностных результатов труда лишь ярче проявляются и усиливаются в коллективном творчестве (Wir-Gefuhl), способствуя созданию положительной мотивации. Именно поэтому реализация процесса проектирования предполагает возникновение гибких групп, команд, сообществ, где учащиеся смогут получать необходимый социальный опыт.

Именно в проектировочной деятельности пересекаются во многом процессы смысло- и жизнетворчества, реализуемые в форме рефлексии в процессе переосмысления и преобразования человеком жизни, что и соответствует тому принципу саморазвития, который является спецификой проектной деятельности, когда решение одних задач и проблем стимулирует развитие новых форм проектирования. Во-первых, в проектировании учащийся становится ведущим субъектом процесса образования, он сам отбирает необходимую информацию, сам определяет её необходимость, исходя из смысла проекта. Во-вторых, в проектировочном процессе отсутствуют готовые систематизированные знания. Их систематизация, приведение в порядок, установление истины – дело и забота самого учащегося. Он не усваивает готовые представления и понятия, но сам из множества впечатлений, знаний, понятий строит свой проект, своё представление о мире. Именно поэтому О.С.Газман называет проектирование комплексной деятельностью, являющейся средством интеллектуального творческого саморазвития субъекта образовательной деятельности, а в более узком смысле - средством развития его проектировочных способностей. Введение элементов проектирования в учебную деятельность позволит уйти от однообразия образовательной среды и монотонности учебного процесса, создаёт условия для смены видов работы. Обязательное сочетание различных видов деятельности и их координация являются необходимым условием возникновения у учащегося различения типов требований, предъявляемых к его работе и, как следствие, умение действовать в режиме пробы и в режиме исполнения.

16. Образовательная среда образовательной организации: понятие, подходы в зарубежной и отечественной психологии.

Многими психологами и педагогами под образовательной средой понимается система, включающая в себя такие структурные элементы, как совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебная работа, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами. Гуманистическая тенденция в современном образовании предполагает разносторонность его содержания, усиления связи с жизнью, историзма, толерантности, этической и экологической направленности, единства эмоционального и рационального, возрастания роли рефлексивных знаний и умений, ориентирующих на последующее непрерывное образование. Среда становится образовательной тогда, «когда появляется личность, имеющая интенцию на образование». При этом одна и та же среда может быть образовательной для одного человека и совершенно нейтральной в этом смысле для другого. Человек имеет шанс формировать свою образовательную среду в границах определенного образовательного пространства, выбирая образовательные институты или занимаясь самообразованием. Образовательная среда – система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и предметно-пространственном окружении .

В системе «Школа 2100» под образовательной средой понимается целостная качественная характеристика внутренней жизни школы, которая определяется конкретными задачами; проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи решаются; содержательно оценивается по тому эффекту в личностном, социальном, интеллектуальном развитии детей, которого она должна достичь.

В самом широком контексте образовательная среда представляет собой любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности. С позиций психологического контекста, по мнению Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др., развивающая среда — это определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение.

Образовательная среда имеет свою структуру, однако нет единого подхода к выделению компонентов образовательной среды. Рассмотрим подходы отдельных авторов.

Г.А. Ковалев в качестве единиц образовательной среды выделяет физическое окружение, человеческие факторы и программу обучения. К физическому окружению им отнесены: архитектура школьного здания, размер и пространственная структура школьных интерьеров; легкость трансформирования внутришкольного дизайна в пространстве школы; возможность и диапазон перемещений учащихся в интерьерах школы и т.д. к человеческим факторам им отнесены: личностные особенности и успеваемость учащихся; степень их скученности и ее влияние на социальное поведение, распределение статусов и ролей; половозрастные и национальные особенности учащихся и их родителей. К программе обучения отнесены: структура деятельности учащихся, содержание программ обучения (их консерватизм или гибкость), стиль преподавания и характер контроля и т.д.

Е.А. Климов в «среде существования и развития человека» предлагает выделить следующие части среды: социально – контактную, информационную, соматическую и предметную. К социально-контактной части среды автор относит опыт, образ жизни, личный пример, деятельность, поведение, взаимоотношение окружающих; учреждения и их представителей, с которыми человек взаимодействует; реальное место человека в структуре своей группы, устройство этой группы и т.д.

Изучая среду, Н.Е. Щуркова выделяет такие компоненты, как предметно – пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное пространство.

Е.А. Климова, Г.А. Ковалева и другие исследователи опираются на эколого – психологический подход, который согласуется с теорией «экологического комплекса» О. Дункна и Л. Шноре – одной из фундаментальных теорий функционального единства человеческого сообщества и среды. В «экологическом комплексе» авторами выделяется 4 компонента: население, или популяция, окружающая среда, технология и социальная организация. Вслед за данными авторами В.А. Ясвин строит четырехкомпонентную модель, в которой выделяет пространственно-предметный, социальный, психодидактический компоненты и субъектов образовательного процесса.

1. Пространственно-предметный компонент – это архитектурные особенности здания, оборудование, особая атрибутика учебной обстановки.

2. Социальный компонент – определяется присущей именно данному типу культуры формой детско-взрослой общности. Здесь важно соблюдать несколько условий: педагог и студент – единый полисубъект развития; наличие между педагогами и студентами отношений сотрудничества; наличие коллективно распределенной учебной деятельности; коммуникативное насыщение жизни студентов и педагогов в стенах вуза.

3. Психодидактический компонент – содержание образовательного процесса, осваиваемые студентом способы деятельности, организация обучения. Внутри данного компонента даются ответы на вопросы чему и как учить. Образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса и межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия. Люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее постоянное воздействие, но и образовательная среда влияет на каждого субъекта образовательного процесса. Как подчеркивает В.И. Слободчиков, образовательную среду нельзя считать чем-то однозначным, наперед заданным. Среда начинается там, где происходит встреча образующего и образующегося, где они совместно что-либо проектируют и строят. Такую среду можно рассматривать и как предмет, и как ресурс совместной деятельности. Е.В. Коротаева подчеркивала, что любой компонент среды должен быть эмоционально развивающим. Она выделила условия, которые могут обеспечить эмоционально–развивающий характер компонентов образовательной среды: \* отношении между участниками совместной жизнедеятельности, то есть эмоционально – поддерживающий компонент среды; \* режимные моменты, организующие процесс пребывания ребенка в ДОУ или школе, то есть эмоционально – развивающий компонент; \* внешняя обстановка (цветовое решение, удобство мебели и т.д.) – эмоционально – настраивающий компонент; \* организация занятости детей – игры, учеба, сюрпризные моменты – эмоционально – активизирующий компонент; \* включение в занятия эвристических упражнении с детьми – эмоционально – тренирующий компонент.

Чаще всего образовательная среда характеризуется двумя показателями: насыщенностью (ресурсным потенциалом) и структурированностью (способами организации). Образовательная среда только в том случае будет способствовать личностному и культурному росту обучающихся, когда "наличное социокультурное содержание превращается и в содержание образования, то есть собственно образовательную среду" (по В. Слободчикову).

17. Ошибки в организации образовательной среды образовательной организации (тип образовательной организации – по выбору экзаменующегося).

 Организация обр. среды –направление управленческой деятельности ДОУ, связанное с созданием системы материальных, культурных, дидактических ресурсов, обеспечивающих эффективное решение учебно-воспитательных задач. Образовательная среда должна быть безопасной. :электричество изолировано, лекарства заперты.

 Типичные ошибки в организации развивающей среды в группах для детей старшего дошкольного возраста

3 Нерациональное структурирование группового пространства: рядом с материалами рабочей зоны (для продуктивной деятельности) расположены материалы активной зоны (для развития двигательной активности). Неэстетичный подбор мебели (смешение пластиковой и деревянной мебели и оборудования).

4  Школьная расстановка мебели: столы расставлены, как парты в школьном классе. Это определяет применение директивного стиля педагога во взаимодействии с дошкольниками.

5 Громоздкая мебель (большой диван), не позволяющая динамично изменять границы зон группового пространства.

6 Нефункциональное структурирование пространства: рядом с материалами активной зоны (для развития движений) установлен мягкий диванчик, подходящий для спокойной зоны.

7 Использование в обустройстве группы для детей старшего дошкольного возраста крупных маркеров игрового пространства: игровой мебели, сомасштабной росту ребенка.

Классная расстановка мебели.

8 Среда группы преимущественно «девичья», нет материалов и игрушек для мальчишечьих игр.

**20. Основные ошибки проектирования образовательных технологий.**

М. Азимовым: «Процесс проектирования — это принятие решений в условиях неопределенности с тяжелыми последствиями в случае ошибки»

В целом же выделяют следующие черты, определяющие сущность проектирования:

-непосредственную связь с актуальными потребностями и определенным комплексом объективных условий;

-задачный характер, непосредственную связь с необходимостью последовательно принимать ответственные решения;

-итеративный характер, когда для приближения к

-удовлетворительному решению многократно моделируется объект и принимаются соответствующие решения;

-наукоемкий характер, постоянную опору на использование научных основ и поиск необходимой научной информации;

-практикоориентированный характер. В своих целях и критериях завершенности проектирование исходи! из реализуемости своих объектов;

-интеллектуальный характер;

-информационный характер;

-готовность использовать оправдавшие себя в практике, но не нашедшие объяснения в науке схемы деятельности, конструкции, технологии. Эту черту можно назвать /трактнковосприимчивостью проектирования.

Поскольку решение образовательных проблем и задач не исчер­пывается применением ограниченного набора и строго определенных технологий, то в деятельности школьных педагогов или вузовских пре­подавателей на учебных занятиях, консультациях или экзаменах, вне учебного процесса предусматривается как выбор уже известных, так и разработка новых технологий.

Проблема отбора и применения технологий, применяемых в об­разовательной практике, отражает проблемы социально-педагогиче­ского, психолого-педагогического, операционально-технического и ор­ганизационно-управленческого характера.

*Выбор образовательной технологии прежде всего зависит от того, какое понимание вкладывает в этот термин педагог:*

1) теоретическая информация о различных способах достижения конкретной цели в виде различных стратегий практических действий субъектов образовательного процесса;

2) преобразование имеющейся теоретической информации в пред­писывающую информацию для педагога или преподавателя, учителя и ученика или преподавателя и студента, только для ученика или сту­дента о конкретных содержательно-процессуальных действиях, кото­рые необходимо произвести и которые действительно осуществляются с целью обеспечения надлежащего (желаемого) образовательного эффекта;

3) проект действий субъектов, реализация которого в образова­тельной практике гарантированно обеспечит достижение поставлен­ной цели.

Обобщая многообразие различных научных позиций необходимо отметить, что выбор определяется:

· *целью, для достижения которой выбирается технология;*

· *возможностями самого педагога — владением технологией и по­ниманием ее возможностей в решении образовательных задач;*

· *индивидуально-психологическими особенностями субъектов образовательного процесса.*

Смысл проектирования новой образовательной технологии со­стоит в том, чтобы создавать вариант, удовлетворяющий определен­ным признакам, и прогнозировать результаты его приме­нения в образовательной практике.

*В качестве теоретико-методологических подходов к проектиро­ванию образовательных технологий можно выбрать следующие:*

*Антропологический,* связанный со смыслом и назначением об­разования для человека, с его интересами, правами и свободами;

*Гуманистический*, раскрывающий целевую направленность обра­зования, социального взаимодействия в школе или вузе, профессио­нально-педагогической деятельности школьных учителей или вузов­ских преподавателей, а значит, целесообразность такой технологии как системы действий, выражающих: признание достоинства и прав человека, уникальности его лич­ности; признание его права на свободное развитие и проявление твор­ческих способностей; утверждение личностного начала в качестве критерия оценки деятельности школ или вузов в социализации и подготовке к жизне­деятельности в современном обществе и выполнению социальных ро­лей и функций.

*Системный,*позволяющий рассматривать и осуществлять про­цесс проектирования образовательных технологий как целостной сис­темы, выполняющей в образовательном процессе определенный набор специальных функций. Эффективное и адекватное применение сис­темного подхода к проектированию образовательных технологий пред­полагает, что объект изучения рассматривается как система. *В общем случае это означает следующую последовательность действий:*

· фиксация некоторого множества элементов среди применяе­мых в сфере образования технологий, выполняющих определенное предназначение;

· установление специфики и классификации таких технологий; определение принципов, которыми надо руководствоваться при создании новых технологий и их применении в образовательной практике;

· выделение среди множества свойств образовательных техно­логий системы основных признаков и их показателей, позволяющих сравнивать эффективность таких технологий;

· выявление в процессе изучения структуры и организации дей­ствий для достижения целей образовательного процесса, общих и спе­цифичных для каждого учебного заведения с учетом его профиля, стратегии развития и роли в системе образования или подготовки оте­чественных специалистов высшей квалификации (структура выражает инвариантный аспект системы, а организация — количественную характеристику и направленность упорядоченности);

· анализ основных функций образовательных технологий в об­разовательной среде; изучение процесса управления действиями, обеспечивающи­ми достижение запланированных результатов.

В проектировании образовательных технологий применение принципов системного подхода обеспечивает:

комплексное построение и обоснование предмета проектиро­вания, объединяющего методы и подходы педагогики, дидактики, со­циологии, психологии, антропологии и других наук;

выделение этапов проектирования как системы или цикла про­ектировочных действий;

обоснование концепции проектирования образовательных тех­нологий как систем.

*Кроме перечисленных общих подходов педагогического проекти­рования при разработке образовательных технологий важнейшее*значение играет логика проектирования, руководствующаяся соответствующими прин­ципами (например, принципом повышения уровня общности при рас­смотрении технологий определенного типа), а также знанием всех этапов процесса и специфики действий на каждом этапе.

Сказанное позволяет выделить следующие шаги при разработке новой технологии:

*1. прогнозирование возможностей новой технологии в отноше­нии достижения конкретной цели, ее предназначения и функций в об­разовательной среде;*

*2. конструирование алгоритма (схемы, цикла) действий, необхо­димых для успешного достижения цели конкретного класса;*

*3. моделирование стратегий действий педагога и других субъек­тов образовательного процесса и характера их взаимодействия в рам­ках сконструированного алгоритма****.***

В процессе разработки новой образовательной технологии мож­но воспользоваться разными моделями. С помощью программно-алгоритмической модели можно срав­нить последствия всех возможных действий, не выполняя их реаль­но, — как говорят, «проиграть» на модели. Программно-алгоритмиче­ская модель отвечает на вопрос: «Как мы будем создавать новую группу методов и приемов для решения образовательной задачи заданного типа?». При этом большую роль играет интуиция педагога, его опыт, потенциал и ресурсы. Понятно, что одна и та же образовательная технология может быть описана различными способами. Выбор модели зависит от того, какие задачи ставит перед собой педагог, для решения каких образователь­ных задач эта модель будет предназначена. Изменение цели педагоги­ческого проектирования непосредственно влечет за собой и измене­ние модели образовательной технологии. В результате модели технологий одного и того же типа могут получиться у разных педаго­гов разными, в зависимости от того, какие факторы считаются важны­ми, а какие второстепенными, какие упрощающие предположения были сделаны каждым из разработчиков. От цели моделирования зависит, какие свойства образовательной технологии включать в модель, а ка­кие нет.

Цель моделирования новой технологии определяет, *какие сто­роны оригинала — эмпирической системы коммуникативных действий субъектов образовательного процесса (учителя и учащихся, препода­вателя и студентов) — должны быть отражены в модели и проекте действий, связанных с реальным появлением их в практике.* По структуре образовательные технологии могут быть вероятност­ными или неопределенными. Обусловлено это тем, что среди многочис­ленных факторов, которые влияют на эффективность технологии в ре­шении образовательных задач, исходя из ее концептуального понимания, главным фактором являются условия, создаваемые для получения об­разовательного результата самого высокого качества. Вероятностная модель образовательной технологии требует зна­ния того, какие значения выявленной группы факторов (необходимых условий, обеспечивающих высокое качество образовательных резуль­татов) появляются и с какой вероятностью при уточнении пространственно-средовых и временных аспектов применения этой технологии в школе или вузе. Следовательно, при одной и той же стратегии дей­ствий в рамках образовательной технологии можно получить различ­ные результаты. Отсюда величина на выходе при разработке модели новой образовательной технологии может быть представлена только в виде ожидания (прогноза), т.е. в рамках такой модели можно предсказать, с какой вероятностью надо ожидать тот или иной результат ее при­менения в образовательной практике.

Неопределенная модель образовательной технологии допускает вероятность появления неконтролируемых факторов — в нашем слу­чае условий, влияющих на результативность и эффективность ее при­менения в образовательной практике, которая неизвестна, но при этом должно быть известно множество всех возможных неконтролируемых факторов. При разработке неопределенной модели образовательной технологии можно оценить или спрогнозировать только границы, в пределах которых можно получить тот или иной желаемый результат ее применения в образовательной практике и использования ее воз­можностей. Разные модели при проектировании новой образовательной тех­нологии могут обогатить и обновить следующие процессы: технологическое сопровождение процесса обучения, перевода ученика или студента в позицию субъекта обучения и профессиональ­ной подготовки, духовно-нравственного роста и развития профессио­нально-личностных качеств; технологическое обеспечение процесса формирования образо­вательной среды в школе или вузе; технологическое обеспечение процесса формирования и кор­рекции пространства социальных отношений, возникающих в разных условиях и между разными социальными группами в школе или вузе (студентами, преподавателями, работниками деканатов и ректората, библиотеки и бухгалтерии, технических работников и лаборантов и т.д. Построение вариативных моделей эталонной технологии в со­ответствии с условиями образовательной практики — третий этап си­стемного проектирования. Этот этап начинается со сбора информации о технологиях конкретного вида, которые не являются эффективными в заданных условиях при решении определенного круга образователь­ных проблем. Устанавливаются критерии оценки эффективности и неэффективности таких технологий, с помощью которых выбирается оп­тимальный вариант, подлежащий детальному описанию системы действий и внедрению в практику. Следующий этап реализации проекта на практике и конт­роль выполнения необходимых требований, спланированных и предъявляемых к тем, кто реализует проект на практике. На этом этапе составляется план реализации проекта, перечень работ и график их выполнения. Потенциал образовательной технологии содержит в се­бе лишь внутренние условия для реализации определенной совокупно­сти целей и задач, но не более того. Чтобы актуализировать потенциал конкретной технологии и обратить ее возможности в действительность, необходимы надлежащие условия, которые учитываются на этапе реа­лизации проекта. Экспериментальная или эмпирическая проверка спрогнозирован­ных возможностей новой технологии в решении образовательных за­дач определенного вида на практике завершается описанием конкрет­ного опыта ее применения. После апробации и внедрения производится оценка эффективности новой образовательной технологии. Значение процесса конструирования новых образовательных тех­нологий состоит прежде всего в поиске наиболее эффективных путей решения образовательных задач в деятельности педагогов и других субъектов образовательного процесса, технологическом построении путей решения таких задач с учетом минимальной затраты ресурсов, сил и времени. Так как в инструментальном смысле технология является произ­водной от системного применения методов для достижения постав­ленной цели, то, целенаправленно выстраивая систему действий, пе­дагог может последовательно инструментовать выбранный путь ее достижения. С помощью методов на этом пути им делаются опреде­ленные технологические шаги, по сути представляющие целевые дей­ствия, организованные на базе выбранных средств. Технологический шаг — это действие, вызывающее ожидаемую динамику спроектиро­ванной системы действий в заранее известном диапазоне. Понятие тех­нологического шага удобно для обозначения минимально необходимого периода, в котором начинает действовать тот или иной механизм преобразований, «запущенный» с помощью выбранного метода. В процессе реализации конкретной цели каждый технологический шаг, сделанный в рамках конкретной образовательной технологии, формирует предпосылочную основу для перехода к следующему ло­гическому шагу в деятельности субъекта (субъектов). Из последова­тельности технологических шагов выстраивается технологическая це­почка в виде системных действий субъектов образовательного процесса. Каждому звену (или шагу) этой цепочки соответствует определенный метод, в основе которого лежат используемые средства, формы взаимо­действия, позиции учителя и учеников или преподавателя и студентов, используемые приемы.

Таким образом, формируется устойчивая после­довательность методов, «разворачивающих» спроектированный педа­гогом процесс во времени и пространстве относительно конкретной цели. Причем метод, используемый педагогом на том или ином этапе дости­жения цели, представляет собой организационно оформленную систе­му действий педагога или педагога и других субъектов. Обусловлено это тем, что «методы обучения» понимаются как «способ организации познавательной деятельности учащихся» (Т.А. Ильина) или- «способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обуча­емых, направленной на решение задач образования» (Ю.К. Бабанский). Приемы, операции и методы работы педагога с содержанием или людьми (детьми, школьниками или студентами) являются технологи­ческими компонентами спроектированного им процесса достижения поставленной цели. Непрерывность технологического действия может быть обеспечена за счет органической связи каждого ожидаемого про­межуточного результата на том или ином этапе, с помощью предше­ствующего технологического шага, со смыслом и содержанием после­дующих действий. Осознанность построения технологической цепочки во многом определяет степень управляемости логикой организуемого педагогом процесса. Чтобы технология работала успешно, конечным этапом техноло­гической цепочки действий становится инструментовка выхода субъекта из образовательной ситуации, обеспечивающая комфортное последействие. В противном случае можно получить нежелательные эффекты. Фактически в описаниях и воспроизведении технологий ис­пользуются возможность и умение педагога или другого участника об­разовательного процесса представить желаемый процесс работы с ин­формацией или социального взаимодействия в форме алгоритма и затем следовать ему.

Проектирование новой технологии для образовательной практи­ки осуществляется по следующему алгоритму:

1) определяются качественные характеристики предполагаемой технологии;

2) ставятся содержательно цели в диагностическом виде, решение которых возможно осуществить средствами выбранной технологии;

3) в соответствии с поставленными целями и задачами определя­ется и раскрывается содержание, последовательность и продолжитель­ность выполнения необходимой системы воспроизводимых действий;

4) описываются условия и рекомендации, при которых средствами данной технологии можно обеспечить достижение поставленной цели — опять с уточнением степени вероятности.

Можно говорить по крайней мере о двух основных стратегиях появления новых образовательных технологий. Таким образом, проектирование новой образовательной техноло­гии представляет собой следующие действия: анализ потребностей образовательной практики в новой техно­логии; разработка модели такой технологии; детальное описание ее специфики, идентификация с уже существующими технологиями, применяемыми в образовательной практике; определение основных средств и условий, необходимых для ап­робации разработанной модели; оценка эффективности новой технологии в сравнении с други­ми технологиями.

К основные факторам влияющим на эффективность использования информационных ресурсов в образовательном процессе относятся:

· информационная перегрузка - избыток данных служит причиной снижения качества мышления прежде всего среди образованных членов современного общества;

· внедрение современных информационных технологий целесообразно в том случае, если это позволяет создать дополнительные возможности в следующих направлениях: доступ к большому объему учебной информации; образная наглядная форма представления изучаемого материала;

· поддержка активных методов обучения; возможность вложенного модульного представления информации;

· выполнение следующих дидактических требований: целесообразность представления учебного материала;

· достаточность, наглядность, полнота, современность и структурированность учебного материала;

· многослойность представления учебного материала по уровню сложности; своевременность и полнота контрольных вопросов и тестов;

· протоколирование действий во время работы;

· интерактивность, возможность выбора режима работы с учебным материалом;

· наличие в каждом предмете основной, инвариантной и вариативной частей, которые могут корректироваться;

· компьютерная поддержка каждого изучаемого предмета, и этот процесс нельзя подменить изучением единственного курса информатики.

*Положительным при использовании информационных технологий в образовании является повышение качества обучения за счет большей адаптации обучаемого к учебному материалу* с учетом собственных возможностей и способностей; возможности выбора более подходящего для обучаемого метода усвоения предмета; регулирования интенсивности обучения на различных этапах учебного процесса; самоконтроля; доступа к ранее недосягаемым образовательным ресурсам российского и мирового уровня; поддержки активных методов обучения; образной наглядной формы представления изучаемого материала; модульного принципа построения, позволяющего тиражировать отдельные составные части информационной технологии; развития самостоятельного обучения.

*Отрицательными последствиями использования информационных технологий*в образовании являются следующие:

· психобиологические, влияющие на физическое и психологическое состояние учащегося, и в том числе, формирующие мировоззрение, чуждое национальным интересам страны;

· культурные, угрожающие самобытности обучаемых;

· социально-экономические, создающие неравные возможности получения качественного образования; политические, способствующие разрушению гражданского общества в национальных государствах; этические и правовые, приводящие к бесконтрольному копированию и использованию чужой интеллектуальной собственности.

В этих условиях информатизация образования должна быть управляемой. Наиболее важным при использовании компьютерных технологий являются следующие дидактические требования:

1. целесообразность представления учебного материала;

2. достаточность, наглядность, полнота, современность и структурированность учебного материала;

3. многослойность представления учебного материала по уровню сложности; своевременность и полнота контрольных вопросов;

4. протоколирование действий во время работы; интерактивность, возможность выбора режима работы с учебным материалом.

Делая вывод необходимо учитывать как положительные так и отрицательные факторы, влияющие на эффективность использования информационных ресурсов, так как их недооценка может не благоприятно сказаться на всем образовательном процессе

23.Технологии обеспечения психологической безопасности образовательной среды в образовательной организации (тип образовательной организации – по выбору экзаменующегося).

Проблема психологической безопасности начала осознаваться в полном объеме лишь в последние годы. Все больше исследователей обращают внимание на необходимость активной разработки данной проблематики не только на личностном, общественном и государственном уровнях, но и на профессиональном (И.А. Баева, 2002, Г.В. Грачев, 2003, А.А. Деркач, и др).

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

В исследованиях А. Маслоу, Б. Боулби, 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.

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

Участники образовательной среды школы и сама среда могут подвергаться как внутренним, так и внешним угрозам. Можно выделить следующие угрозы психологической безопасности образовательной среды:

-Психологическое насилие в процессе взаимодействия

Психологическое насилие - это физическое, психическое, духовное воздействие на человека (социально-организованное), которое понижает его нравственный, психический (т.е. моральный, коммуникативный) и жизненный статус (в том числе правовой, социальный), причиняя ему физические, душевные и духовные страдания, а также угроза такого воздействия.

- Непризнание референтной значимости образовательной среды образовательного учреждения.

Следствие: ученик отрицает ценности и нормы школы, стремится ее «покинуть».

-Отсутствие удовлетворенности в личностно-доверительном общении и основными характеристиками процесса взаимодействия всех участников образовательной среды.

Следствие:

-эмоциональный дискомфорт;

-нежелание высказывать свою точку зрения и мнение;

-неуважительное отношение к себе;

-потеря личного достоинства;

-нежелание обращаться за помощью,

-игнорирование личных проблем и затруднений окружающих его учеников и взрослых;

-невнимательность к просьбам и предложениям.

-Неразвитость системы психологической помощи в образовательном учреждении.

Следствие - неэффективность психологического сопровождения учащегося; угроза психическому здоровью.

-Эмоциональное выгорание педагогов среднего профессионального образовательного учреждения.

Следствие - профессиональная деформация; угроза психическому здоровью личности как учеников, так и педагогов.

Следствием отрицательной психологической безопасности образовательной среды являются:

-эмоциональный дискомфорт;

-нежелание высказывать свою точку зрения и мнение;

-неуважительное отношение к себе;

-потеря личного достоинства;

-нежелание обращаться за помощью,

-игнорирование личных проблем и затруднений окружающих его учеников и взрослых;

-невнимательность к просьбам и предложениям.

Таким образом, психологически безопасной образовательной средой образовательного учреждения можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокий уровень удовлетворенности характеристиками среды учреждения и защищенности от психологического насилия.

Условия организации безопасной образовательной среды в учебном заведении следующие:

-активное предупреждение возникновения острых, деструктивных проблем развития учащегося в течение учебного дня в школе;

-эффективное применение адекватных методов и технологий работы в условиях стрессовой ситуации;

-повышение уровня психолого-педагогической компетентности педагогов, психологов, управленцев, родителей, а также самих детей, включая овладение ими технологиями индивидуальной и групповой работы в условиях стрессовой ситуации.

Психологически безопасная образовательная среда - результат комплексного, системного, длительного специально организованного психолого-педагогического процесса, результат которого фиксируется в наличии (создании):

-гуманистической образовательной системы образовательного учреждения;

-единого образовательного и воспитательного пространства в окружающей образовательное учреждение среде;

-включенности личности учащегося в образовательный процесс в субъектной позиции;

-наличия значимых для ученика сообществ, обеспечивающих удовлетворение его потребности в межличностном общении, характеризующихся общинным характером организации деятельности, наличием отношений, основанных на требовательности и уважении друг к другу.

***Схема 1***

**Структурная модель психологически-безопасной образовательной среды**

*Модель психологически безопасной образовательной среды учебного заведения включает:*

*-защищенность от психологического насилия;*

*-референтную значимость окружения;*

*- удовлетворенность в личностно-доверительном общении.*

*Принципы обеспечения психологической безопасности в образовательной среде:*

*-принцип опоры на развивающее образование и воспитание;*

*-принцип психологической защиты личности;*

*-принцип помощи в формировании социально-психологической умелости.*

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.

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.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на современном этапе развития общества безопасность должна обеспечиваться не тепличностью условий, а в рамках деятельностной парадигмы образования - умением субъектов образования регулировать опасности и риски, управлять ими.

24. Психологическая безопасность личности: понятие, теории и подходы

В настоящее время отсутствует единая трактовка понятия "психологическая безопасность". В академических толковых словарях русского, английского, французского и немецкого языков дается понятие "безопасность личная" (security personal), которая связывается с состоянием, чувствами, переживаниями человека, имеющими отношение к его положению в настоящем и перспективам на будущее.

Проблема понимания психологической безопасности личности, преломляясь сквозь призму "средового подхода", приводит к теории краудинга (стресс, вызванный субъективным ощущением дискомфорта пространства, среды, в которой находится человек). Краудинг активно начали исследовать с 70-х гг. XX в. (Нийт Т., 1983, Стоколс Д., 1976, Шмидт Д., 1979 и др.). Все теоретические концепции, объясняющие краудинг, можно свести в пять больших групп.

1. Теории, объясняющие феномен перегрузкой – избытком информации или необходимостью за короткий период времени принять множество решений. Восприятие стресса

зависит от индивидуального уровня адаптации, чем больше отклонений от адаптационного уровня, тем больше стресс.

2. Стресс связывают с уменьшением свободы выбора и свободы действий. Во многом это переживание определяется культурными нормами, с физической и психологической дистанцией, принятой в данном сообществе.

3. Экологический подход, развиваемый Р. Баркером, предлагает понятия недонаселенности и перенаселенности. В случае перенаселенности, когда ролей меньше, чем людей, возникает напряжение, и присутствие других людей воспринимается негативно.

4. Теории атрибуции предполагают, что большое значение имеет, как человек объясняет свое раздражение, приписывает ли он причину окружающим людям или другим обстоятельствам.

5. В исследованиях используется понятие локуса контроля (индивидуальная стратегия), введенное Дж. Роттером. Причина стресса – в утрате контроля над средой. У человека возникает ощущение, что он не может изменить ситуацию. Локус контроля определяет отношение к ситуации стресса.

6. Человеческое поведение территориально, т.е., как любое биологическое существо, человек реагирует на нарушение границ своей территории и экологических норм его жизни (Ю. Г. Абрамова, С. Д. Дерябо, Г. А. Ковалев, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. А. Явсин).

В психологии чаще всего рассматривается проблема психологической защиты (А. И. Еремеева, Р. А. Зачепицкого, Т. И. Колесниковой). Т. И. Колесникова под психологической безопасностью личности понимает "определенную защищенность сознания от воздействий, способных против ее воли и желания изменять психические состояния, психологические характеристики и поведение, что может кардинальным образом влиять на человека вплоть до изменения его жизненного пути". В данном определении рассматривается безопасность психики человека от манипуляции его сознанием. Под манипуляцией в большинстве случаев понимается психическое воздействие, которое оказывает влияние на сознание человека против его воли.

Однако "...человек как субъект не только и не просто "потребляет" информацию... он сам ее "производит" в той или иной степени, поскольку в ходе своей деятельности, общения он самоопределяется, занимает определенную жизненную позицию и потому весьма избирательно относится ко всему, что влияет на него в ходе всей жизни, обучения, пропаганды" (Кабаченко, 2001). Таким образом, человек может получать информацию о том или ином явлении в процессе социального познания и взаимодействия, выстраивать свое поведение на основе имеющихся социальных представлений и дополнять их собственным опытом.

Н. Л. Шлыкова (2004) рассматривает психологическую безопасность личности, детерминированную уровнем субъективности (перцептивными, когнитивными, эмоциональными процессами) и объективными факторами – уровнем развития среды (корпоративной культуры). В. Ф. Пилипенко определяет безопасность личности как "формирование комплекса правовых и нравственных норм, общественных институтов и организаций, которые позволяют ей развивать и реализовывать социально-значимые способности и потребности, не испытывая противодействия государства и общества"1.

И. А. Баева и сотрудники лаборатории "Психологическая культура и безопасность в образовании" Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена рассматривают структуру психологии безопасности в двух аспектах: психологическая безопасность среды и психологическая безопасность личности. "Психологическая безопасность среды в социальном аспекте определена как состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды, и как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников.

Психологическая безопасность личности проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям. Психологическая безопасность личности отражается в переживаниях личности защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации". И. А. Баева акцентирует внимание на такой характеристики, как устойчивость личности.

Мы рассматриваем устойчивость (Митина, Ефимова, 2004) как одну из характеристик гибкости. Однако только "устойчивости" недостаточно для выбора соответствующей модели действий, необходимы характеристики вариативности, которые позволяют быстро перестраиваться адекватно ситуации.

Процесс формирования и развития психологической безопасности предполагает отражение человеком внешних условий в виде некоторой субъективной модели, которая служит основой для предварительного психологического программирования действий, для их регуляции в какой-либо деятельности. При этом различные субъекты в одной и той же среде могут переживать различную степень безопасности. Психологическая безопасность личности определена особенностями индивидуального осмысления действительности во всей совокупности ее социальных процессов, событий, отношений.

27. Психологические проблемы безопасности профессиональной деятельности педагогических работников.

Проблема психологической защищенности личности является одной из фундаментальных в вопросах сохранения психического здоровья и личностной гармоничности. Она актуальна в мировой психологии и лично для каждого человека, вступающего во взаимодействие с окружающим миром на разных этапах своего развития.

Психологическая защита выступает как разновидность самообмана, искажение действительности для смягчения чувства неудачи, чтобы не видеть нежелательное, чтобы не тревожиться, поддержать чувство адекватности и собственное достоинство, и неразрывно связана с напряжением, конфликтами. Педагогическая деятельность насыщена разного рода напряженными ситуациями и различными факторами, связанными с возможностью повышенного эмоционального реагирования. В настоящее время внимание психологов направлено на исследование специфического механизма психологической защиты в педагогической деятельности – синдрома «эмоционального выгорания». Некоторые из них, М.В. Борисова, В.Е. Орел и др. рассматривают его как результат общей напряженности защит личности. Психологическая защита выступает как разновидность самообмана, искажение действительности для смягчения чувства неудачи, чтобы не видеть нежелательное, чтобы не тревожиться, поддержать чувство адекватности и собственное достоинство, и неразрывно связана с напряжением, конфликтами. Педагогическая деятельность насыщена разного рода напряженными ситуациями и различными факторами, связанными с возможностью повышенного эмоционального реагирования. В настоящее время внимание психологов направлено на исследование специфического механизма психологической защиты в педагогической деятельности – синдрома «эмоционального выгорания». Некоторые из них, М.В. Борисова, В.Е. Орел и др. рассматривают его как результат общей напряженности защит личности.

Психологическая защита проявляется как реакция на разного рода угрозы, примерами которых в педагогической деятельности становятся напряженные ситуации и различные факторы, связанные с возможностью повышенного эмоционального реагирования. Условия деятельности становятся напряженной ситуацией тогда, когда они воспринимаются, понимаются, оцениваются людьми как трудные, сложные, опасные.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что причины напряженности педагогической деятельности обусловлены объективными и субъективными факторами. Под объективными факторами понимают внешние условия ситуации, ее сложность, т.е. сложные, напряженные условия деятельности (загруженность рабочего дня, столкновение с новыми, трудными ситуациями, повышенные интеллектуальные нагрузки и т.д.) .

«Субъективные факторы – особенности личности, которые провоцируют чрезмерную чувствительность человека к определенным профессиональным трудностям, т.е. личностные (мотивационные, эмоциональные, социальные и др.) характеристики» .

К напряженным ситуациям педагогической деятельности исследователи (А.К. Маркова, Л.М. Митина, М.М. Рыбакова, Е.И. Рогов и др.) относят:

* ситуации взаимодействия учителя с учащимися на уроке (нарушение дисциплины и правил поведения на уроке, непредвиденные конфликтные ситуации, непослушание, игнорирование требований учителя, глупые вопросы и т.д.) ;
* ситуации, возникающие во взаимоотношениях с коллегами и администрацией школы (резкие расхождения во мнениях, перегруженность поручениями, конфликты при распределении нагрузки, чрезмерный контроль за учебно-воспитательной работой, непродуманность нововведений в школе и т.д.);
* ситуации взаимодействия учителя с родителями учащихся (расхождения в оценке ученика учителем и родителями, невнимание со стороны родителей к воспитанию детей и т.д.) .

Затруднения возникают, прежде всего, в педагогическом взаимодействии. Поведение современных учителей характеризуется повышенной напряженностью, следствием которой являются: грубость, несдержанность, окрики, оскорбления учеников и т.д. Агрессивная реакция учителя выступает одной из форм психологической защиты.

В педагогическом общении естественно возникают конфликты, чаще всего между учителем и учащимся. Причиной многих конфликтов является неуважительное отношение учителей к своим ученикам, нежелание увидеть в ученике союзника по совместной деятельности, неспособность к равнопартнерскому диалогу с учащимися.

Очень часто причиной трудных ситуаций становится неумение или нежелание разобраться в личности учащегося, и потому стереотипное восприятие детей определяет трудности в работе.

В педагогической деятельности среди наиболее встречающихся форм психологической защиты применяются «регрессивные меры» по отношению к ученикам – злоупотребление двойками, запись в дневник, нотации, наложение различных санкций через родителей, администрацию.

«**Синдром эмоционального выгорания** – это общее название последствий длительного рабочего стресса, вернее, следствие неуправляемого течения стресса, и профессионального кризиса»

Синдром эмоционального выгорания включает в себя три основные составляющие, выделенные К. Маслач: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений.

«Редукция профессиональных достижений – это возникновение у педагогов чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней».

«Эмоциональное выгорание» быстрее возникает у тех, кто более эмоционально сдержан. У людей импульсивных, эмоционально гибких, чувственных, отзывчивых развитие симптомов «выгорания» проходит медленнее».

Наиболее подвержены «выгоранию» те, кто реагирует на напряженные ситуации агрессивно, несдержанно. К «сгорающим» относят и «трудоголиков» – тех, кто решил полностью посвятить себя работе и работает до самозабвения.

Таким образом, результатом такой деятельности является развитие следующим симптомов «выгорания»: чувства эмоционального истощения, изнеможения; развитие негативного отношения к клиентам; негативного самовосприятия в профессиональном плане и заниженной самооценки; агрессивных чувств (раздражительности, напряженности, гнева); упаднического настроения, цинизма, пессимизма, апатии, депрессии; психосоматических недомоганий (усталости, утомления, бессонницы, желудочно-кишечных расстройств и т.д.).

*В зависимости от защищающего субъекта и от направленности можно выделить две группы психологических защит. Во-первых, это могут быть соответственно межличностные и внутриличностные защиты, и, во-вторых, защиты бывают специфическими и неспецифическими.*

*Внутриличностные защиты возникают в условиях внутриличностной борьбы, которые ведут между собой относительно самостоятельные личностные подструктуры. Это могут быть, например, отдельные желания человека, его умения, предпочтения, самоуверенность, самооценка.*

*А.Н. Михайлов, В.С. Ротенберг предметом межличностных защит считают индивидуальную целостность, соотносимую с индивидуальной обособленностью, и направленную против силы желаний и устремлений оппонента . Иными словами желание сделать наоборот.*

*В зависимости от направленности выделяются специфические и неспецифические психологические защиты. Специфические психологические защиты – это защиты, которые направлены на характер угрозы. Неспецифические психологические защиты направлены на сам факт угрозы.*

Для того, чтобы избежать синдрома психологического выгорания рекомендуется:

• рассчитывать, обдуманно распределять все нагрузки;

• переключаться с одного вида деятельности на другой;

• проще относиться к конфликтам на работе;

• как ни странно это звучит - не пытаться всегда и во всем быть лучшими.

30. Методы диагностики профессионального выгорания.

Представление о профессиональном выгорании педагогов как *системном психофизиологическом состоянии*, предполагает включение в исследование стрессовых проявлений, защитную реакцию в форме экономии эмоций, оценку отношения к себе, окружающим и профессии, экзистенциальные проявления (потерю смысла, ценности профессиональной деятельности). В связи*с комплексным и процессуальным характером выгорания*необходимо исследовать и структурную и динамическую стороны данного феномена, что обосновывает необходимость использования 2-х взаимодополняющих методик диагностики выгорания:

***- методику C. Maslach***(«Профессиональное выгорание» в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой, 2001)**,**которая позволяет выделить в структуре выгорания компоненты, относящиеся к разным сферам личности: эмоциональной сфере, сфере отношения к другим, к себе, а именно: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений, проявления которых могут быть, как одновременными, так и не связанным друг с другом;

***- методику «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко***(1999)*,*котораяв соответствии с фазовой моделью выгорания позволяет оценивать выгорание, как процесс постепенного формирования фаз выгорания отражающих эмоциональное напряжение, сопротивление, истощение.

Для исследования соотношения эмоционального выгорания с другими психофизиологическими состояниями могут быть использованы методы оценки выраженности стресса и разных форм утомления. Нами предложена следующая батарея методик:

1. Диагностика психоэмоционального напряжения - ***опросник «Ваше самочувствие» О.С. Копиной***(1994).

2. Диагностика состояний сниженной работоспособности - ***методика «Дифференциальная оценка состояний сниженной работоспособности» А. Б. Леоновой***(2002).

3. Диагностика утомления:

- ***опросник «Острое физическое утомление» R. Kinsman***(в адаптации А.Б. Леоновой, 1984);

- ***методика «Острое умственное утомление» А.Б. Леоновой***(1984);

- ***опросник «Степень хронического утомления» А.Б.Леоновой*** (1984).

4. Диагностика стресса – ***«Шкала психологического стресса PSM-25» Lemyr***(в адаптации Н.Е.Водопьяновой, 1990).

32. Риски в образовательной среде: классификация, методы диагностики.

Для упрощения понимания феномена риска и более эффективного его анализа исследователями были созданы различные типологии риска. Вероятно, что риски в образовательной среде можно классифициро- вать по ряду оснований. По мнению Журдан-Ионеску, Сэн-Арно и Мето , существуют три главных смыслообразующих вида рисков:

1. Индивидуальные/личностные факторы риска: нежелательная беременность/рождение; вредные привычки матери во время беременности; преждевременное рождение (недоношенный ребенок); маленький вес ребенка при рождении; проблемы со здоровьем; видимые физические недостатки ребенка; наличие психопатологических нарушений; мужской пол; повышенный или пониженный уровень активности; трудный характер/темперамент; внешний контроль; опасные привязанности; неэффективные системы защиты; недостаточные социальные отношения; низкий уровень самоуважения; плохое обращение с ребенком; умственные способности ниже нормы.

2. Семейные факторы риска: нестабильность структуры семьи; психосоциальные проблемы во время беременности; большое количество детей в семье; ранний возраст матери при первых родах; бедность/низкий материальный уровень родителей; гигиенические проблемы; отсутствие школьного образования у родителей; проблемы с правосудием; проблемы с психическим здоровьем родителей; проблемы с употреблением наркотиков и алкоголя; супружеская жестокость/насилие; проблемы с физическим здоровьем одного из членов семьи; потеря работы/безработица; ограниченные познавательные способности матери; родительский стресс; неадекватная воспитательная система; недоброжелательный/холодный семейный климат;

отсутствие позитивного взаимодействия с ребенком; отсутствие надежд на ребенка или завышенные требования.

3. Факторы риска окружающей среды: отсутствие безопасности; недостаточное личное пространство; частая смена места жительства; очень ограниченные социальные связи родителей; очень ограниченные социальные связи ребенка; неблагоприятный район проживания.

Риски — один из важнейших вопросов, касающихся психологического комфорта и психологической безопасности. Психологический аспект риска имеет непосредственное отношение к психологической безопасности личности. Проблема психологической безопасности в образовании может быть рассмотрена в аспекте изучения рисков его субъектов. Применительно к образовательной среде О. Р. Веретина и О. Г. Пархоменко выделяют следующие типы рисков:

1. Риск функциональный — связан с качеством образования, с неудовлетворением потребностей, определяющих его выбор, с неразрешением проблем и непредоставлением выгод. Внутренним фактором функционального риска оказывается мотивация выбора учебной деятельности и конкретного учебного заведения. К числу ценностей (выгод) может относиться как сам процесс образования, так и его результат в виде новых знаний, умений и навыков, а также документов, их подтверждающих.

2. Риск финансовый — потеря денег — должен оцениваться потребителями адекватно собственным финансовым ресурсам. Проблема лишь в том, что без вложения достаточных временных и психологических ресурсов (по крайней мере, их незаменимой составляющей) капиталовложения будут малоэффективны.

3. Риск физический — вред при потреблении — очевидно, является не бóльшим, чем в других сферах деятельности. В некоторых случаях процесс получения образования требует непосильной психологической и физической нагрузки.

4. Риск психологический определяется как изменение представления о себе в негативную сторону, нанесение ущерба самооценке.

5. Риск социальный заключается в возможности неодобрения сделанного выбора окружающими.

6. И, наконец, риск, связанный с потерей времени. Рентабельность вложения временных ресурсов жизни в образование сомнению не подлежит. Но конкретному «потребителю образования» подчас полезно осознать, что время является единственным не восполняемым по своей природе ресурсом. В. Н. Алешин считает основным ис- точником риска авторитарный стиль общения в образовательной среде между учителем и учеником, традиционными источниками такого являются:

• иерархическая организация большинства государственных и общественных структур;

• собственный опыт педагога, кратковременный успех при использовании авторитарно-подавляющих технологий в педагогическом процессе;

• попытки компенсации чувства неполноценности и неуверенности педагога;

• охотное подчинение некоторых учащихся из страха перед учителем; • существующие предрассудки о более высокой успеваемости учащихся у педагогов с авторитарным стилем поведения;

• ожидания авторитарного поведения педагога со стороны коллег, школь- ной администрации, родителей;

• естественное превосходство педагога над учащимся в знаниях, опыте, физической силе.

Внешние угрозы могут носить: 1. Социальный характер: ухудшение здоровья детей, демографические проблемы — вырождение, наличие большого количества врожденных уродств, рождение малого количества здоровых детей, террористические акты, социальные конфликты, захват заложников, похищение детей с целью выкупа, полуголодное существование, пропуски уроков с целью заработка, участие детей в криминальных группах; 2. Техногенный характер: различного рода аварии, отопительные проблемы, заливы, пожары, взрывы, ДТП с участием детей, нарушение техники безопасности, наличие оружия у детей; 3. Эпидемиологический характер: эпидемии гриппа, гепатита, туберкулеза, кишечные инфекции, венерические заболевания; 4. Природный характер: экологические проблемы — загрязнение окружающей среды, повышение радиационного фона; природные катаклизмы (землетрясения, наводнения, пожары природного характера); болезни животных; болезни и зараженность растений вредителями; космогенные; 5. Внутрисемейный характер: алкоголизм, наркомания, конфликты, насилие в семьях; 6. Характер другого рода: распространение религиозных организаций, сект. Внутренние угрозы: 1. Социально-психологического характера: ― напряженный социально-психологический климат в классе — натянутые отношения между учащимися, плохие отношения между микрогруппами; ― малые неформальные группировки (асоциальные и антисоциальные); ― общение и конфликты — грубые выходки и проступки учащихся, конфликты между учащимися, угрозы и запугивания, слухи, оскорбления и прозвища; ― традиции и обычаи, опасные для жизнедеятельности учащихся; ― отклоняющееся поведение — аддиктивное поведение, наркомания, злоупотребление алкоголем, суицид, детская проституция; ― личностного порядка — агрессия, грубость, вспыльчивость, акцентуации, неконтролируемые поступки, отклонения в развитии. 2. Со стороны персонала: вымогательства (взятки, поборы с родителей), сексуальные домогательства, проявление агрессивности по отношению к учащимся, негативные высказывания учителя о внешности ученика; 3. Насилие среди учащихся: групповое, индивидуальное, унижение, сексуальное насилие в группировках; 4. Большой объем учебных заданий

Психологический риск, по мнению И. А. Баевой, может быть обусловлен использованием потенциально опасных психолого-педагогических технологий. Рисками в образовательной среде могут быть: 1. Фактор условий обучения (все реальные условия учебного процесса: освещение, размеры учебной мебели, вентиляция учебных помещений, полиграфические параметры учебников и т. д. — все, что подлежит гигиеническому нормированию); 2. Фактор учебной нагрузки (информационная сторона учебного процесса и организация обучения: объем заданий, распределение учебной нагрузки в тече- ние учебного дня, недели, четверти, учебного года); 3. Фактор взаимоотношений (обобщает стиль взаимоотношений педагога и учащегося, включая оценку результатов его учебной деятельности, а также взаимоотношения с родителями). Любые на- рушения в системе этих отношений не- посредственно отражаются на психическом состоянии учащихся. Основным риском во взаимодействии участников образовательной среды является получение психической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью. Основной источник психотравмы — это психологическое насилие в процессе взаимодействия.

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

***Диагностический инструментарий для оценивания психологической безопасности образовательной среды***

|  |  |
| --- | --- |
| *Поле диагностического исследования (изучаемые критерии и показатели)* | *Диагностические методики* |
| *Учащиеся* | |
| Выявление признаков насилия и наличия межличностных конфликтов во взаимоотношениях ученика со сверстниками, учителями, родителями. Удовлетворенность потребностей ребенка в психологической безопасности, личностно-доверительных отношениях. Умение ученика выстраивать психологически безопасные отношения и минимизировать возникающие риски. Оценка показателей психологического здоровья, в т. ч. эмоционального самочувствия школьника. Статусное положение ученика в коллективе сверстников. Психологическая атмосфера в классе. Выявление личностных ресурсов ребенка для потенциальной возможности саморазвития и изменения. | Анкета-опросник для учеников «Как дела?». Анкета «Учитель глазами ученика». Опросник "Отношение к учебному заведению". [Мониторинг психологической безопасности образовательной среды (авт.](http://www.edu-eao.ru/index.php/component/content/article/269-pedagogicheskij-vestnik-eao/pedagogicheskaya-masterskaya/608-monitoring-psikhologicheskoj-bezopasnosti-obrazovatelnoj-sredy-evrejskoj-avtonomnoj-oblasti) Т. К. Усталова). Анкета-опросник для учащихся "Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы" (авт. И. А. Баева). Проективные рисуночные методики "Что мне нравится в школе?", "Человек под дождем", "Рисунок семьи". Наблюдение за поведением учащегося в разных ситуациях. Опросник психических состояний школьника (авт. А. О. Прохоров). Социометрия. Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А. Ф. Фидлеру). Анализ продуктов деятельности ученика. |
| *Родители учащихся* | |
| Оценка наличия признаков насилия и межличностных конфликтов во взаимоотношениях ребенка со сверстниками, учителями, родителями. Удовлетворенность родителей психологической безопасностью образовательной среды. | Тест-опросник родительского отношения (авт. А. Я. Варга, В. В. Столин). Опросник измерения родительских установок и реакций (авт. Т. В. Архиреева).[Мониторинг психологической безопасности образовательной среды (авт.](http://www.edu-eao.ru/index.php/component/content/article/269-pedagogicheskij-vestnik-eao/pedagogicheskaya-masterskaya/608-monitoring-psikhologicheskoj-bezopasnosti-obrazovatelnoj-sredy-evrejskoj-avtonomnoj-oblasti) Т. К. Усталова). Анкета-опросник для родителей "Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы" (авт. И. А. Баева). |
| *Учителя* | |
| Психологическая атмосфера в педагогическом коллективе. Умение педагога предвидеть, регулировать опасности и риски психологической безопасности образовательной среды, управлять ими. Социально-психологическая компетентность педагога. Показатели психологического здоровья педагога. Отношение педагога к личности учащегося.  Выявление признаков насилия и наличия межличностных конфликтов во взаимоотношениях учителя с учениками, другими педагогами, родителями учащихся, администрацией. Наличие у педагога профессиональных деформаций. Эмоциональное выгорание педагога. | Опросник "Психологический климат в педагогическом коллективе". Методика «Оценка восприятия риска». (вариант для учителей). Методика наблюдения эмоциональных проявлений отношения учителя к личности учащегося (авт. С. В. Пазухина). Опросник социально-коммуникативной компетентности. Тест-опросник для педагогов «Умеете ли Вы вести здоровый образ жизни и производительно работать?». Методика наблюдения за проявлениями отношения к учащимся в деятельности учителя (авт. С. В. Пазухина). Анкета-опросник для учителей «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы». [Мониторинг психологической безопасности образовательной среды (авт.](http://www.edu-eao.ru/index.php/component/content/article/269-pedagogicheskij-vestnik-eao/pedagogicheskaya-masterskaya/608-monitoring-psikhologicheskoj-bezopasnosti-obrazovatelnoj-sredy-evrejskoj-avtonomnoj-oblasti) Т. К. Усталова). Методика "Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы" (вариант для учителей) (авт. И. А. Баева). Опросник психических состояний учителя (авт. А. О. Прохоров). Диагностика уровняэмоциональноговыгорания (авт. В. В. Бойко). |
| *Социальные педагоги* | |
| Оценка ближайшего социального окружения ученика для выявления угроз социального характера: изучение семьи ребенка (алкоголизм, наркомания родителей, конфликты в детско-родительских отношениях, насилие в семье и др.), изучение микрогрупп, в которые входит учащийся (вовлечение школьника в криминальные группы, экстремистские организации, деструктивныерелигиозные секты и др.). | Беседа с ребенком, со значимыми представителями его окружения; наблюдение за его реакциями; анализ соответствующей документации (акты обследования жилищно-материальных условий, характеристики, заключения врачей, судмедэкспертов и т. п.). |
| *Администрация* | |
| Стиль педагогического руководства коллективом образовательной организации. Умение руководителя предвидеть, регулировать опасности и риски психологической безопасности образовательной среды, управлять ими. | Тест "Стиль управления коллективом". Методика «Оценка восприятия риска» (вариант для руководителя образовательной организации). Анализ ситуаций. Методы психолого-педагогической экспертизыобразовательной среды (авт. В. А. Ясвин). |
| *Педагоги-психологи* |  |
| Выявление угроз психологической безопасности образовательной среды. Оценка индекса психологической безопасности образовательного пространства. Оценка индекса удовлетворенности учащихся, родителей, педагогов образовательной средой. Развитость системы психологической помощи в образовательной организации. Оценка интегрального показателя отношения к среде учащихся, их родителей, педагогов. | Методика "Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы" (авт. И. А. Баева). |

33. Современные представления о последствиях травмирующих и вредных воздействий на психологическую сферу личности.

 Необходимыми элементами травматического события являются высокая негативная валентность, неуправляемость, внезапность. Основные реакции на травму включают симптомы вторжения и избегания. Вариативность реакций на травму определяется следующими факторами: биологические факторы, уровень развития в момент переживания травмы, серьезность травмы, социальный контекст до и после травмы, события жизни до травмы и следующие за ней. Наиболее заметными вторичными ответами являются депрессия, агрессия, злоупотребление ПАВ, физическое нездоровье, низкая самооценка, размытая идентичность, трудности в межличностных отношениях, вина или стыд.

Современная психологическая теория травмы строится на следующих ключевых положениях:  
1. Для того чтобы определить событие как травмирующее, необходимы три характеристики: внезапность, дефицит управляемости, чрезвычайно отрицательная валентность.  
2. Основные реакции на травму включают симптомы вторжения и избегания, проявляющиеся на когнитивном, эмоциональном, поведенческом и физиологическом уровнях.  
3. Бихевиоральные и когнитивные теории объясняют устойчивость симптомов вторжения и избегания как следствие моделей классического и оперантного научения после травмирующих событий.  
4. Ответы на травму зависят от биологических факторов, уровня развития человека во время травмы, серьезности стрессора, социального контекста, предшествующих и последующих за травмой событий.  
5. Вторичные реакции на травму включают депрессию, агрессию, злоупотребление психоактивными веществами, физическое нездоровье, низкую самооценку, разрушение идентичности, трудности в межличностных отношениях, чувства вины и стыда.  
При диагностике травмы первым критерием является наличие в опыте индивида травмирующего события.

 В кризисной психологии при классификации события как травматического используется определение из DSM-IV (диагностический критерий А): «событие реально-действующее или угрожающее самой личности или другим смертью, серьезными повреждениями, нарушением физической целостности. Событие, вызывающее «интенсивный страх, беспомощность или ужас»

 Однако некоторые события могут быть не настолько сильными, чтобы травмировать любого человека, но являться потенциально травмирующими для конкретного индивида. Данное определение не охватывает события, которые не вызывают повреждение, ущерб или смерть, а также не связанные с переживанием интенсивного страха, беспомощности или ужаса. Следовательно, определение травматических событий как только связанных с повреждением или смертью ошибочно исключает события, которые могут быть потенциально (неявно) опасными. Например, человек, который потерял большую сумму денег, может не чувствовать угрозу повреждения или смерти, но может оставаться ошеломленным и потрясенным, испытывать страх, беспомощность или ужас потери, что может привести к развитию ПТСР.

Для описания субъективной значимости события используются категории управляемости, валентности, внезапности

Для определения события как травмирующего необходимо три признака: нехватка контроля над тем, что произошло, восприятие события как крайне отрицательного и внезапность .  Все три элемента необходимы для травматизации, хотя событие может не быть травмирующим, даже если присутствуют все три признака. При объяснении, почему некоторые события не являются травмирующими для некоторых людей, несмотря на то, что они являются не поддающимися контролю, имеют чрезвычайно отрицательную валентность и являются внезапными первостепенную роль играют ответы на травму.

35. Обеспечение психолого-педагогической безопасности и сопровождения субъектов образовательной среды, находящихся в состоянии дистресса.

Стресс оказывает положительное влияние на результаты труда лишь до тех пор, пока он не превысил определенного критического уровня. При превышении же этого уровня в организме развивается так называемый процесс гипермобилизации, который влечет за собой нарушение механизмов саморегуляции и ухудшение результатов деятельности, вплоть до ее срыва. Поэтому стресс, превышающий критический уровень, иногда называют дистрессом. Таким образом, гипермобилизация организма приводит к чрезмерным формам психического состояния, которые называются дистрессом или запредельными формами.

**Дистресс**(от греч. dys - приставка, означающая расстройство + англ. stress - напряжение) - стресс, связанный с выраженными негативными эмоциями и оказывающий вредное влияние на здоровье. Дистресс - разрушительный процесс, ухудшающий протекание психофизиологических функций. Дистресс чаще относится к длительному стрессу, при котором происходят мобилизация и расходование и «поверхностных», и «глубоких» адаптационных резервов. Такой стресс может переходить в психическую болезнь (невроз, психоз). Основными причинами дистресса являются:

• Длительная невозможность удовлетворить физиологические потребности (отсутствие воды, воздуха, еды, тепла);

• Не подходящие, не привычные условия жизни (изменение концентрации кислорода в воздухе, например при жизни в горах);

• Повреждения организма, болезни, травмы, долгая боль;

• Длительные негативные эмоции (переживания страха, гнева, ярости).

Чаще всего дистресс вызывается длительными и (или) сильными негативными воздействиями на организм. Но часто причиной дистресса является не плохая жизнь вокруг, а негативное отношение к происходящему.

Естественно, дистресс не идет на пользу здоровью. При нем напряжение становится слишком сильным, возникает торможение или чрезмерная суетливость. Проявляются трудности в управлении вниманием. Оно отвлекается по любым мелочам. Все, что отвлекает, начинает раздражать. Нередко проявляется излишняя фиксация внимания на чем-либо. Человек, решая проблему, застревает на ней, не в состоянии найти выход. В состоянии дистресса ухудшается запоминание. Человек несколько раз читает текст, но запомнить его не в состоянии. Изменяется и речь. При дистрессе возникают различные отклонения в речи. Они выражаются в «проглатывании», заикании, заметном увеличении слов-паразитов, междометий. Качество мышления при дистрессе явно ухудшается. Сохраняются только самые простые мыслительные операции. Мысль вращается как бы в порочном круге, не находя выхода из возникшей проблемы. Сознание сужается, поэтому человек становится нечувствителен к юмору. Не стоит шутить с человеком в таком состоянии. Он шуток не поймет. Ведь чувство юмора предполагает мгновенное переключение с одной точки зрения на другую -- необычную - точку зрения. Дистресс - это чрезмерное напряжение, понижающее возможности организма адекватно реагировать на требования внешней среды.

Любая эмоциональная встряска человека является стрессором (источником стресса). При этом устойчивость организма к неблагоприятным внешним воздействиям за счет возникающего напряжения усиливается. Механизмы стресса и призваны обеспечить сопротивляемость организма. Дистресс же возникает, когда эти механизмы недостаточно эффективны или «истощают свой ресурс» при длительном и интенсивном стрессирующем воздействии на человека. Надо стараться не допустить перехода стресса в дистресс. Сам же по себе стресс -- это вполне нормальная реакция.

Понятие «психологическое сопровождение» прочно вошло в теорию и практику психологической безопасности в системе образования. В современной практике сопровождение рассматривается, как система профессиональной деятельности педагога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия. Е.И.Казакова и А.П. Тряпицына в качестве исходного теоретического положения для формирования теории и методики сопровождения рассматривают системно-ориентационный подход, в логике которого развитие понимается как выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций. Естественно, каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действие в котором несет субъект. Баева И. А., Гаязова Л.А. под сопровождением понимают метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора .

«**психолого-педагогическое сопровождение психологической безопасности школьников**» - *это система личностно ориентированных методов, приемов и психолого-педагогических технологий обучения, направленных на достижение состояния защищен­ности психики, сознания и физического здоровья учащихся от опасных воздейст­вий и в целом на обеспечение определенного уров­ня безопасности для дальнейшей самореализации и саморазвития личности учащегося .*

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение психологической безопасности школьников направлено на создание системы социально-педагогических и психологических условий для развития личности обучающихся на основе построения безопасного пространства школьников, фор­мирование личностных характеристик, отвечаю­щих запросам современного социума на основе выстраивания индивидуальной образовательной траектории и формирования устойчивой мотивации познания вопросов безопасности. Задача психолого-педагогического сопровожде­ния безопасности школьников заключается в защите личности от негативных проявлений, угроз и рисков в социуме и тем самым обеспечение условий для наиболее полноценного развития личности.

Таким образом, эффективность психолого-педагогического сопровождения может быть оценена в параметрах социально-психологической составляющей образовательной среды школы или в характеристиках педагогической реальности как совокупности всех деятельно-коммуникативных взаимодействий и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса.

37. Признаки психологического неблагополучия.

Психологическое неблагополучие, возникшее у человека, независимо, по какой причине - это не всегда и в не полной мере ощущаемый внутренний дискомфорт. В таких случаях обычно развиваются различные фобии, например, восприятие себя ущербным по отношению к другим людям или даже иногда каким-то беспомощным.

  Это состояние, осложняющее и делающее невозможным безусловное принятие себя, своей природы, изначальной врожденной данности, генетически запрограммированных особенностей внешности, темперамента, наличия, ограниченности или отсутствия определенных качеств и способностей. Проявления психологического неблагополучия в жизни человека имеют тесную взаимосвязь с образом жизни, средой обитания и произрастают из собственного резонанса окружающих его источников излучения. И это может возникнуть, не обязательно облучение какими-то специфическими излучениями, а просто от взаимодействия или контакта с обычными людьми, имеющими нарушения в собственной психике.

  Кстати, на этот факт, никогда не укажет ни один медицинский специалист, если он, ко всему ещё и не физик. Поэтому с такими состояниями медицина бороться совершенно не может, то есть смотрит другими глазами, и видит лишь конечный результат заболевания, но не находит главной причины такого опасного состояния.

  Степень неблагополучия у разных людей бывает различной. Она произрастает от воспитания и окружения, поэтому нередко неочевидна для окружающих в случаях, когда человек, хоть как-то, контролируя себя, отказывается от внутреннего своеобразия, посвящает себя как бы служению социальной роли, но всегда находится в оппозиции к здравому смыслу. Такое в той или иной мере неблагополучие в различные моменты жизни может ощущать практически любой человек, на которого действуют солнечные магнитные бури, значительно усиливающиеся в последнее время.

  Однако, зрелый, адекватно воспринимающий и контролирующий себя человек способен не вступать в борьбу со своей внутренней природой, а осознать состояние его слабые стороны и принять их хотя бы временно. Более того, он может сделать акцент на своих сильных сторонах, на том, что получается лучше, пусть зачастую и путем отказа от амбиций, не подкрепленных необходимыми для их реализации способностями.

  Одновременно с психологическим неблагополучием в человеке начинает проявляться личная неблагонадежность в виде комплекса качеств, особенностей и дефектов характера, делающих социальную адаптацию человека искаженно-опосредованной, доводя поведение, подчас непредсказуемости, как для окружающих, так и для себя самого.

  Подобная неблагонадежность начинает проявляться буквально во всём, как в отказе от ответственности и взятых на себя, ранее, обязательств, так в переоценки своих возможностей или исполнения роли, наигранного искусственного или агрессивного поведения, утаивания, искажения информации, вплоть до применения прямого обмана. Специфика проявлений неблагонадежности не зависит от уровня развития личности человека, и может проявляться как простая невнимательность, например при переходе улицы на красный свет или совершения какого-либо поступка, объяснить который он сам совершенно не сможет, так как этого не осознаёт.

  Отсюда все проявления такой личности свойственны простой банальности, так как неблагонадежность является неадекватным средством приспособления к внешним условиям среды, когда мозг, при очень высоком собственном резонансе находится практически в стопоре. При этом ядро личности, эго, уязвимо, и отсутствует гармония в психоэмоциональной сфере, а также существует разрыв между желаемым и действительным, что приводит к зависти, злонамеренному поведению и постоянно провоцирует, ничем не вызванную, внешнюю агрессию к совершенно здоровым людям с низким собственным резонансом. Что является прямым следствием внутреннего психологического неблагополучия.

  Неблагонадежность и неблагополучие не всегда являются сторонами одной медали, хотя очень часто это происходит именно так. Присутствует личностная негибкость с усугубленной невротизацией и очень негативным мировосприятием. Усугубляясь внутренним конфликтом между отсутствием глубинной мотивации к развитию - и желанием соответствовать социальным требованиям, - она приводит к напряжению, непродуктивному расходованию сил раздражительности и частым перепадам настроения.

  Прямо-таки бедственное внутреннее психоэмоциональное состояние, особенно на фоне низкого уровня развития человека совершенно не позволяет провести какой-либо самоанализ. Отсюда любой диалог с таким больным совершенно затруднен, поскольку человек сконцентрирован на своих проблемах и не готов даже услышать другого человека, не то, что понять. Поэтому в общении с ним гарантирована полная непредсказуемость и непоследовательность в поведении. Положиться на такого человека не то что трудно, а совершенно невозможно. Он постоянно капризен и даже замкнут в себе - может обещать, будучи уверенным, что выполнит, потому что на тот момент предложение было ему интересно и мгновенно передумать.

  Полная нехватка жизненных сил и какой-либо мотивации с отсутствием внутреннего стержня и воли, а также вялость, которая начинает определять весь стиль его жизни с единственным желанием отдохнуть и потребностью, чтобы все оставили его в покое. И такое состояние вовсе не спровоцировано, имевшим место быть ранее перенапряжением, а просто оно уже его постоянное состояние, которое и характерно для высокого собственного резонанса.

  Человек, по частоте, находится на границе нашего мира и соответственно плотности резонанса той ситуации и поступает. Ему сложно справляться со своими ролями и функциями, он надеется, что все разрешится само собой, без его участия, а он будет плыть по течению, как оторванный лист. По этим причинам от него нельзя ожидать ответственного отношения к чему-либо, какой-либо исполнительности или завершения начатого дела, не говоря уже о решительных действиях или оперативности.

  Такое депрессивное психоэмоциональное состояние, требующее очень длительного и серьезного лечения, имеет негативные физиологические последствия даже после завершения лечения обычными методами, но этого последствия совершенно нет в методике информационной медицины, так как воздействие в ней осуществляется силой мысли человека совершаемого по действующим законам физики и осуществляемым практически мгновенно.

  При сравнении активности генов в клетках мозга людей здоровых и страдающих депрессией оказалось, что у больных подавляется действие некоторых генов, ответственных за передачу нервных сигналов. Из-за этого разрушаются связи между клетками мозга, и, как следствие, он уменьшается в объеме. Но при лечении силой мысли, притом имеющей возможность осуществлять такое лечение на любом расстоянии от пациента этот момент отсутствует полностью и поэтому в нём совершенно не возникает никаких нарушений когнитивных или эмоциональных функций мозга.

  При применении этой методики полностью восстанавливается мозговое кровообращение, вся иммунная и эндокринная система начинает работать по-прежнему, то есть не затрудняется восприятие информации, не ослабляется концентрация внимания, не снижается работоспособность, а изменения совершенно не затрагивают мозг или его участки, отвечающие за объединение сенсорной информации и памяти при планировании собственных действий.

39. Практика обеспечения психологической безопасности субъектов образовательной среды на конкретных ситуациях и примерах.

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 . 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)» . 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.

42. Межличностные конфликты в образовательной среде: причины и способы разрешения.

Межличностные - самый распространенный тип конфликта. В образовательных учреждениях он может возникать между участниками педагогического процесса одного или разных статусов: учитель (воспитатель) – ребенок, педагог-педагог (начальник), педагог-родитель.

Конфликтогенность образовательной среды является закономерно­стью функционирования педагогического социума, поскольку конфликтные столкновения в данной среде обусловлены контекстом учебно-воспитательных условий и задач педагогического процесса. Многие ученые отмечают, что конфликтогенные события в школьной действительности переживаются острее, и в целом образовательная среда наиболее активно воспринимает все проблемы социума. Поэтому конфликтогенность образовательной среды обусловлена действием всех факторов, продуцирующих конфликты. Здесь необходимо отметить воздействие социальных, социально-психологических и психологических факторов, а также ряд специфических для образовательной среды причин:

падение престижа педагогической профессии в обществе и воспитательной ра­боты в образовательных учреждениях, авторитарность в школьном управлении, возросшая напряженность в межличностных отношениях в школьном социуме, невротический стиль общения во многих семьях; • недооценка значения развития индивидуальности учащихся и учителей; • недостаточная упорядоченность формальных и неформальных отношений в школьном социуме, зачастую неумение сочетать едино­началие и демократические принципы управления, недостаточ­ное развитие неформальных педагогических связей в школьном коллективе; • слабая психологическая подготовка педагогов и руководителей образовательных учреждений, неумение на практике управлять школьными конфликтами, находить оптимальные способы их упреждения и преодоления; • специфика педагогической работы заключается в том, что педагог, как правило, находится в сильном психическом напряжении, которое способствует быстрому изнашиванию интеллектуальной и эмоциональной сфер личности.

*Виды конфликтов в образовательной среде*

1. Организационные конфликты, обусловленные несовершенством организационных структур и управленческой деятельности системы образования, проявляющиеся:

в отсутствии преемственности в содержании и организации основных звеньев учебно-воспитательного процесса; •

• в непродуманном введении педа­гогических инноваций;

• в затруднении адаптации новых работников и молодых педагогов к социально-психологическим условиям коллектива;

• в прагматическом подходе к педагогам, пренебрежении к творческой стороне их деятельности и даже к их профессиональной компетентности, с одной стороны, и в чрезмерной переоценке чисто исполнительских качеств подчиненных – с другой.

2. Учебные конфликты, обусловленные учебной деятельностью, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, по поводу успева­емости, во внеучебной деятельности; они связаны с нарушениями делового и организационного характера, со слабой учебной мотивацией учащихся (отсутствием желания учиться и инте­реса к учебе).

3. Методические конфликты, обусловленные:

• несовершенством методического обеспечения учебно-воспитательного процесса;

• несоблюдением общепринятых единых требований к учащимся;

• ошибками учителей в оценивании знаний и умений детей;

• в манипуляциях оценками;

• в наличии методических изъянов в рабо­те учителя на уроке: непонятное объяснение, бессистемное изложение, усложненный язык, отсутствие повторения, сухость преподнесения материала, неумение связать тему с жизнью, заинтересовать предметом и др.

4. Личностные конфликты, в основе которых лежат личностные проблемы участников конфликтной ситуации. Подобные конфликты обусловлены:

• недостаточной компетентностью педагогического состава; например, базируясь на своем представлении о современных школьниках, учителя соответственно строят свое поведение с ними, нередко недооцени­вая современные условия развития индивидуальности ученика;

• острой реакцией педагога на оценку своих личност­ных качеств, поскольку педагог привык оценивать других, ему очень трудно согласиться с выводами о том, что неблагоприятное развитие педагогической ситуации часто предопределено его собственными личностно-профессиональными слабостями и недостатками;

• высокой личност­ной тревожностью педагогов, в силу которой они склонны гиперболизировать, драматизировать события или впадать в глухую психологическую защиту.

5. Коммуникативные конфликты, обусловленные индивидуальным своеобразием конфликтующих сторон, их ценностными ориентациями, установками и др.

43. Межгрупповые конфликты в образовательной среде, их причины и способы разрешения.

Межгрупповой конфликт

Образовательное учреждение состоит из множества формальных и неформальных групп, между которыми могут возникать конфликты, например, между руководством и исполнителями, между учащимися, между неформальными группами внутри учебной группы, между администрацией и профсоюзом. К сожалению, нередким примером межгруппового конфликта служат разногласия между высшим и более низким уровнями управления, в частности между школьным руководством и педагогами, или между педагогами и учащимися. Это яркий пример дисфункционального конфликта. Межгрупповые конфликты обусловлены несовместимостью целей в борьбе за ограниченные ресурсы, т.е. наличием реальной конкуренции, а также возникновением конкуренции социальной.

*Разрешение конфликта* - это частичное или полное устранение причин, породивших конфликт, либо изменение целей участников конфликта. *Частичное*разрешение конфликта может достигаться при прекращении внешнего конфликтного поведения сторон, но при сохранении внутреннего, интеллектуального и эмоционального напряжения, породившего конфликтное поведение. *Полное*разрешение конфликта достигается только тогда, когда преобразуются оба компонента конфликтной ситуации - и на внешнем, и на внутреннем уровне. Такой полный результат достигается, например, при удовлетворении всех справедливых требований конфликтующей стороны.

Считается, что конструктивное разрешение конфликта зависит от следующих факторов:

-адекватности восприятия конфликта, то есть достаточно точной, не искаженной личными пристрастиями оценки поступков, намерений;

-открытости и эффективности общения, готовности к всестороннему обсуждению проблем, когда участники могут выразить свое понимание происходящего и пути выхода из конфликтной ситуации;

-создания атмосферы взаимного доверия и сотрудничества.

Для более успешного разрешения конфликта желательно составить карту конфликта. Суть ее в следующем:

определить проблему конфликта в общих чертах:

-выяснить, кто вовлечен в конфликт (отдельные ученики, группы, классы и т. д.);

-определить подлинные потребности и опасения каждого из главных участников конфликта.

Лучшим способом разрешения конфликтной ситуации является сознательный выбор оптимальной стратегии поведения для данного конкретного случая.

48. Типичные ситуации, требующие вмешательства антикризисной психологической службы.

Обычно человек может самостоятельно преодолеть кризисное состояние. В начале кризиса усиливаются напряжение и тревога, затем активизируются стратегии решения проблем. Все психологические и физические ресурсы используются для разрешения кризиса и облегчения состояния. В этот период человек восприимчив к самой минимальной помощи и может извлечь значительную пользу из простой поддержки и выслушивания. Поэтому кризисное состояние не входит в категорию болезненных нарушений, это – *нормальная реакция человека на аномальные события.*

В процессе преодоления кризиса человек может приобрести новый опыт, расширить диапазон адаптивных реакций. С другой стороны, в том случае, если человек реагирует на кризис, прежде всего, дезадаптивными реакциями, кризис может углубиться, а болезненное состояние – усилиться. Развитие клинических симптомов вызывает новые дезадаптивные реакции, которые могут принять катастрофический характер и привести к тяжелым нарушениям психики, смерти или суициду.

В кризисном состоянии можно различить эмоциональный, когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты. Все они тесно взаимосвязаны и являются реакцией на кризисную ситуацию.

*Травматические кризисы*вызываются экстремальными ситуациями, приводящими к серьезным негативным последствиям, т. е. ситуациями угрозы потери здоровья, жизни (природные и техногенные катастрофы, дорожные аварии, нападения, несчастные случаи и т. п.). Подобные события, независимо от их результатов существенно нарушают базовое чувство безопасности человека и могут приводить к развитию болезненных состояний – травматического и посттравматического стресса и других невротических и психических расстройств.

На разных этапах жизни люди могут переживать психологические кризисы, оказываясь перед необходимостью выдержать новые испытания, связанные с взрослением и достижением социальной зрелости. Без этого невозможна социализация, поскольку по мере превращения ребенка во взрослого требования к нему и его ответственность возрастают. Вот несколько примеров таких испытаний: поступление в школу, экзамены, первая работа, безработица, смена работы или специальности, эмиграция.

*Кризисы развития и кризисы жизни.*

*Смерть близкого человека.* Это событие может вызвать травматический кризис, если оно неожиданно, смерть безвременна и трагична. Однако поскольку каждый человек неизбежно сталкивается с угасанием и смертью близких людей, мы можем говорить и о жизненном кризисе, как, например, в случае смерти близкого очень старого человека. И даже если это событие естественно и закономерно, оно заставляет страдать и горевать об умершем, по-другому увидеть свою собственную жизнь и изменить систему ценностей.

В отличие от травматических кризисов, когда серьезная психологическая травма связана с травматической ситуацией, кризисы развития и жизненные кризисы развиваются в течение определенного периода. Можно условно выделить следующие стадии таких кризисов:

1. Развитие кризисной проблематики.
2. Пик проблемы.
3. Кризис.

Кризисная интервенция – экстренная психологическая помощь человеку, находящемуся в состоянии кризиса. Базируется на принципах краткосрочности, реалистичности, личностной вовлеченности профессионала или добровольца кризисной помощи и симптомо-центрированного контроля.

*Ведущими методами кризисной интервенции являются**кризисное консультирование и кризисная психотерапия. Кризисная психотерапия показана при так называемыхосложненных кризисах, т. е., при развитии или высоком риске развития болезненных состояний у человека, переживающего кризис. Конечно, любая угрожающая или ранящая ситуация вызывает изменения в чувствах, поведении и мыслях человека. Если эти трансформации подконтрольны человеку, и он в силах самостоятельно справиться с ними, то вмешательства психотерапевта не требуется. Если же негативные изменения приобретают длительный характер и оказываются вне зоны самостоятельного контроля, то возникает необходимость в профессиональной психологической и психотерапевтической помощи.*

49. Этапы и методы оказания экстренной психологической помощи в системе образования.

Обычно человек располагает социальными и личностными ресурсами, позволяющими справиться с ситуацией, но если их недостаточно, может возникнуть кризисное состояние, дезадаптация поведения и, как крайняя ее форма, — суицидальное поведение. В случае угрозы психическому и психологическому благополучию человек может нуждаться в помощи специалистов. В кризисной ситуации наиболее уязвимыми являются дети. Обеспечение их психического и психологического здоровья является главной задачей психологической службы в системе образования.

Психологическая служба образования является одним из компонентов целостной системы образования страны . Целью психологической службы образования является обеспечение психического и психологического здоровья детей дошкольного и школьного возрастов, а также молодежи, получающей профессиональное образование. Основной задачей психологической службы образования является содействие своевременному психическому, психофизическому и личностному развитию детей на всех возрастных ступенях дошкольного и школьного детства. Одной из функций психологической службы образования является повышение психологической компетентности специалистов образовательных учреждений, что дает им возможность в наибольшей степени реализовать свои способности, знания, умения в процессе обучения детей, повышая его эффективность.

Действия специалистов образовательного учреждения в кризисных ситуациях: внутриведомственное и межведомственное взаимодействие

Для решения проблем, возникающих в системе образования, для оказания помощи детям необходима хорошо организованная система, включающая в себя разные ведомства, взаимодействующие меду собой. Только комплексный подход к оказанию помощи (юридическая, социальная, информационная, медицинская, психологическая и другие виды помощи) является действенным. Следует действовать в рамках своих компетенций и, в случае необходимости, взаимодействовать со специалистами других подразделений своего и других ведомств.

К кризисным ситуациям, с которыми сталкиваются участники образовательной среды, относятся: несчастные случаи, сопровождающиеся гибелью детей и их инва-лидизацией, потеря близкого, суицидальное поведение, вовлечение в секты и экстремистские организации и др.

Кризисная ситуация в образовательном учреждении затрагивает, в большей или меньшей степени, всю его систему: учащихся, родителей, педагогов, администрацию учреждения и других его сотрудников. Это значит, что им необходима психологическая поддержка, психологическое сопровождение. Большую роль в предотвращении развития негативных состояний играет поддержка близких, родственников, друзей, одноклассников (коллег). Если есть такой круг, восстановление пройдет быстрее и успешнее.

В образовательных учреждениях психологическая безопасность несовершеннолетних должна обеспечиваться, прежде всего,действиями его сотрудников с учетом осуществления внутриведомственного и межведомственного взаимодействия.

На представленном ниже рисунке нами отражена система взаимодействия (внутриведомственного и межведомственного) в случае возникновения кризисной ситуации в образовательном учреждении.

В результате совместной научнопрактической работы специалистами Психологического института РАО,

МГППУ, окружных образовательных учреждений Москвы разработана и апробирована организационная модель Московской службы экстренной психологической помощи.

Департамент образования

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ

ПОМОЩЬ

> НП Центр ЭПП МГППУ

> Окружные и районные Центры психолого-медико-социального сопровождения, антикризисные подразделения

> Школьные психологи

Руководство ОУ і ~

Социальный педагог

Педагог

(учитель,

воспитатель)

Ученик, Родители,

воспитанник 4 ► опекуны

Психолог

школьный

Другие ведомства

Службы психологической помощи других ведомств

Служба спасения

Медицинская помощь

Юридическая помощь

Социальная помощь

Система взаимодействия с ребенком в образовательном учреждении в кризисной ситуации

Она включает в себя: лабораторию «Психологическая безопасность образовательной среды и психологическое обеспечение деятельности в экстремальных ситуациях» (более раннее название — «Научно-практический центр “Психология экстремальных ситуаций”» Психологического института Российской академии образования); Центр экстренной психологической помощи Московского городского психолого-педагогического университета; антикризисные окружные и районные подразделения на базе существующих окружных центров психолого-медико-социального сопровождения; формирующиеся школьные антикризисные бригады .. Такая схема оказания экстренной психологической помощи, работающая достаточно эффективно во многих странах, в нашей стране находится на стадии становления.

Решение организационных вопросов облегчает возможность выполнения основных функций, закрепленных за данными службами. Сюда входят вопросы информирования о случае, соответствующего поводу координации деятельности психологов, дальнейшей разработки нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность психолога при оказании психологической помощи ребенку, пережившему психотравмирующее событие и т. п.

Действия в кризисной ситуации во многом определяются степенью подготовленности персонала образовательного учреждения к данным ситуациям. Е. В. Бурмистрова отмечает, что существенно снизить вероятность случаев насилия в школе, дать возможность быстрого и эффективного реагирования в чрезвычайных и кризисных ситуациях, уменьшить количество жертв, негативные последствия на дальнейшую жизнь школьного коллектива и психическое здоровье детей и взрослых позволяет разработка антикризисного плана. Он должен включать в себя такие блоки, как организационный, методический, ресурсный .

Психологическая компетентность педагогов в вопросах взаимодействия с ребенком, пережившим психотравмирующую ситуацию, в совокупности с вниманием к своему здоровью обеспечивает здоровый психологический климат в образовательной среде, сохранность профессионального здоровья и, в целом, психологическую безопасность образовательной среды.

*Реакции на психотрамирующее событие . В первые дни превалируют реакции, составляющие симптомы острой стрессовой реакции. Учащиеся отмечают следующие первичные реакции на психотравмирующее событие:*

*- шок, оглушение, потрясение, боль, растерянность, подавленность, страх, обида, раздражение, чувство вины (эмоциональная составляющая);*

*- отрицание, недоверие к источнику и неверие в достоверность информации (когнитивный уровень);*

*- объединение, сбор информации, участие в ритуалах, поиск виновных (поведенческий уровень);*

*- вегетативные реакции (побледнение кожных покровов, слабость, головная боль, тошнота и др.).*

*В случае недостатка ресурсов для совладания с травмирующим событием по прошествии небольшого периода времени в школе могут становиться заметными (прежде всего, учителям и сверстникам) уже и другие проявления психологического и психического неблагополучия, затрагивающие когнитивную, эмоциональную, поведенческую, мотивационную сферы личности (что, в свою очередь, сказывается на снижении успеваемости, на нарушении межличностных отношений). Наблюдаются вегетативные расстройства и психосоматические нарушения, происходит актуализация старых (более ранних) травм.*

*Следует отметить, что у самих педагогов эти реакции могут усугубляться в связи с высокой ответственностью за жизнь и благополучие учащихся. Психологическая поддержка также должна осуществляться и в отношении психологов школьных психологических служб в силу того, что они находятся в штате школы и зачастую вовлечены в травматическую ситуацию. Такая психологическая помощь заключается не только в повышении их психологической компетентности, не только в организации оптимального взаимодействия с детьми, но и в работе с их чувствами, с психологическими последствиями события.*

50. Разработка плана антикризисного реагирования в образовательной среде.

В числе российских исследований, рассматривающих комплексную безопасность образовательного учреждения, следует отметить, в первую очередь, работы В. Ф. Пилипенко и С. В. Петрова

Модель комплексной безопасности образовательного учреждения В. Ф. Пилипенко включает такие компоненты, как пожарная безопасность, антитеррористическая защищенность, физическая охрана и инженерно-техническое оборудование, гражданская оборона, профилактика правонарушений, профилактика наркомании и токсикомании, первая медицинская помощь, охрана труда, электробезопасность.

Согласно позиции С. В. Петрова, в систему безопасности образовательного учреждения современной школы входит множество элементов, в числе которых: субъекты обеспечения безопасности образовательного учреждения, физическая защита здания, охрана, технические средства охраны и безопасности образовательного учреждения и его финансовое и ресурсное обеспечение. Кроме того, к элементам системы безопасности образовательного учреждения автор относит организацию взаимодействия с органами безопасности и с органами местного самоуправления, воспитательную работу с учащимися, работу с родителями, с роди- тельскими комитетами и попечительскими советами, организацию подготовки персонала школы к соответствующей деятельности. Также в число элементов системы безопасности вошел ряд моментов, касающихся правовых, медицинских, кадровых, управленческих вопросов.

Психологическое обеспечение автором включено в систему обеспечения безопасности и раскрывается через методики психологической подготовки к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций, методики психологической реабилитации; тренинги, ролевые игры. О необходимости учета человеческого фактора, значимости и первоочередности решения проблемы психологического обеспечения безопасности образовательного учреждения говорится в рекомендациях, данных участниками серии открытых для общественности совещаний, проведенных в штате Флорида, США в 2001 году по вопросам обеспечения безопасности образовательных учреждений. В числе ключевых звеньев поддержания безопасности школы для участников образовательного процесса были выделены разработка планов антикризисного реагирования с участием всех представителей соответствующих служб, установление эффективной системы внутришкольного взаимодействия, а также взаимодействия с соответствующими ведомствами в случае возникновения чрезвычайной ситуации. Сюда же были отнесены разработка местными правоохранительными органами индивидуальных для каждой школы планов реагирования в чрезвычайной ситуации, поиск и реализация стратегий и методов преодоления «кодекса молчания», учет мнения самих учащихся при обеспечении безопасности, предоставление дополнительных ресурсов на всех уровнях школьного обучения