

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена»

На правах рукописи

**Костина Любовь Михайловна**

«Психологическая безопасность личности субъекта образования на  
этапе перехода на следующую ступень обучения»

Специальность: 5.3.4. – педагогическая психология, психодиагностика  
цифровых образовательных сред (психологические науки)

Диссертация на соискание ученой степени  
доктора психологических наук

Научный консультант:  
доктор психологических наук, профессор,  
академик РАО И.А. Баева

Санкт-Петербург  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение .....</b>	<b>6</b>
<b>Глава 1. Теоретико-методологические основы проблемы психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения</b>	
1.1. Психологическая безопасность как предмет научного исследования .....	25
1.2. Психологическая безопасность личности и ее структурные компоненты .....	39
1.2.1. Современные исследования психологической безопасности личности .....	39
1.2.2. Структурные компоненты психологической безопасности личности .....	43
1.3. Психологическая безопасность личности субъекта образования на разных уровнях обучения .....	51
1.3.1. Современные тенденции образования и факторы нарушения психологической безопасности личности в образовательной среде .....	51
1.3.2. Проблема психологической безопасности личности субъектов образования на разных уровнях обучения .....	59
Выводы по первой главе .....	72

## **Глава 2. Концепция, модель и технологии формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения**

2.1. Концепция и модель формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения .....	75
2.2. Модель формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.....	82
2.3. Технологии формирования психологической безопасности личности субъекта образования.....	94
2.3.1. Основные подходы к формированию психологической безопасности личности субъекта образования.....	94
2.3.2. Технологии и методы формирования психологической безопасности личности субъекта образования .....	98
Выводы по второй главе .....	116

## **Глава 3. Исследование структурных компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения**

3.1. Организация и методы эмпирического исследования .....	118
3.2. Структурные компоненты психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения .....	136
3.2.1. Специфика проявления компонентов психологической безопасности личности дошкольников .....	136
3.2.2. Специфика проявления компонентов психологической безопасности личности первоклассников .....	156

3.2.3. Специфика проявления компонентов психологической безопасности личности пятиклассников .....	169
3.2.4. Специфика проявления компонентов психологической безопасности личности десятиклассников .....	182
3.2.5. Специфика проявления компонентов психологической безопасности личности студентов первого курса бакалавриата	195
3.3. Связь компонентов и определение ведущего элемента структуры психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения....	207
3.3.1. Результаты изучения связи компонентов и определение ведущего элемента структуры психологической безопасности личности первоклассников .....	208
3.3.2. Результаты изучения связи компонентов и определение ведущего элемента структуры психологической безопасности личности пятиклассников .....	211
3.3.3. Результаты изучения связи компонентов и определение ведущего элемента структуры психологической безопасности личности учащихся десятых классов .....	215
3.3.4. Результаты изучения связи компонентов и определение ведущего элемента структуры психологической безопасности личности студентов первых курсов бакалавриата .....	219
Выводы по третьей главе .....	224

#### **Глава 4. Изучение эффективности модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения (на примере начального этапа)**

4.1. Формирование психологической безопасности личности субъекта образования на начальном этапе обучения .....	227
--	-----

4.2. Программа контрольного этапа исследования .....	236
4.3. Изучение эффективности формирования психологической безопасности личности субъекта образования на начальном этапе обучения .....	241
4.3.1. Сравнительный анализ показателей тревожности по результатам формирующего эксперимента .....	241
4.3.2. Результаты изучения динамических изменений компонентов психологической безопасности личности у первоклассников .....	245
Выводы по четвертой главе .....	257
<b>Итоговые выводы</b> .....	<b>259</b>
<b>Заключение</b> .....	<b>263</b>
Список литературы .....	270
Приложение .....	311

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В настоящее время прослеживается интенсификация геополитических и социально-экономических преобразований жизнедеятельности человека, что влечёт за собой необходимость и обществу в целом, и отдельно взятой личности адаптироваться и противостоять негативному внешнему воздействию. Современный мир становится всё более непредсказуемым и небезопасным, что порождает проблему приспособления личности к различным негативным факторам внешнего воздействия, а также ее развития и результативного функционирования в социуме. Оба из перечисленных направлений затрагивают предметную область новой системы знаний – психологии безопасности. Аспекты безопасного развития личности и средовой обусловленности ее функционирования рассматриваются в исследованиях, посвященных психологии безопасности среды и личности.

В последние десятилетия психологическая безопасность стала зоной повышенного внимания со стороны государства, системы образования и научного сообщества. Обеспечение безопасности личности является одной из приоритетных задач современной государственной политики. Так, в 2023 году вышел Указ Президента РФ от 17 мая 2023 г. № 358 "О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года", в котором подчеркивается, что деятельность государства должна быть направлена на защиту детей от факторов, негативно влияющих не только на их физическое развитие, но и на психическое и нравственное. В зоне особого внимания также находится информационная безопасность детей.

Важной социальной задачей на современном этапе является поддержка национальной безопасности и психологической безопасности подрастающего поколения. Последние политические события в России и за рубежом проявили тенденцию к вовлечению юного поколения в массовые акции с проявлением асоциальной активности и противоправного поведения.

Одним из механизмов работы с молодежью может быть формирование устойчивости к негативным влияниям, формирование у ребят критического мышления, социальной направленности личности, смысложизненных ориентаций, то есть формирование у подрастающего поколения психологической безопасности личности.

Первостепенная роль здесь отводится системе образования на разных уровнях (дошкольном, уровне общего и высшего образования). Психологическая безопасность личности является приоритетной в современном обществе, науке и образовании, поскольку прослеживается общественный и научный интерес к проблемам всестороннего и адекватного развития личности обучающегося, непрерывности образовательного процесса. При этом психологическая безопасность отождествляется с социальным благополучием всего общества в целом. Ученые, специалисты, педагоги и родители отмечают рост трудностей обучающихся на различных этапах образования. Прослеживается тенденция роста числа девиантных проявлений в поведении современных подростков, снижение мотивации к обучению на всех уровнях общего и высшего образования, увеличение числа агрессивных проявлений и депрессивных состояний детей и молодежи.

Недавно пережитая мировым сообществом пандемия и современная эпидемиологическая обстановка способствовала пересмотру ценностей и общественно значимых ориентиров, в том числе и в области психологической безопасности личности. В Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации (до 2025 года) прописана ориентация на первоочередное обеспечение устойчивого развития общества, повышение качества жизни и национальную безопасность. Участие научного сообщества, педагогов и практикующих психологов в решении поставленных задач позволит повысить качество жизни участников образовательного процесса, что является неотъемлемой составляющей современной системы образования на всех ее уровнях и определяет актуальность разработки концепции и модели формирования

психологической безопасности обучающихся на этапе перехода на следующую ступень образования.

**Социокультурный контекст** изучаемой темы определяется следующими нарративами:

- на современном этапе общественного развития возникла новая мировая тенденция, когда главным ресурсом становится физически здоровая и психологически устойчивая личность, способная адаптироваться и противостоять негативному внешнему воздействию;

- система образования призвана отвечать вызовам современности в области поддержки национальной безопасности посредством обеспечения психологической безопасности личности субъекта обучения на этапе перехода на образовательную ступень следующего уровня. В данных условиях назрела объективная необходимость в обеспечении психологической безопасности личности субъектов образования.

**Постановка проблемы исследования.** Большую значимость в педагогической психологии приобретают исследования психологической безопасности образовательной среды и безопасного развития личности обучающегося в данной среде. В научной среде определяется психологическое содержание учебной деятельности, которая имеет направленность на создание психологически безопасных условий развития личности субъектов образования на различных ступенях обучения. Большое значение приобретают исследования, направленные на выявление факторов, обеспечивающих психологически безопасную образовательную среду и направленных на развитие личности (И.А. Баева, А.В. Буданов, В.А. Дмитриевский, Е.А. Климов, Т.М. Краснянская, Д.С. Сеницын, С.В. Пимонова и др.). Однако представляется невозможным определение и нивелирование всех выявленных факторов. Именно поэтому в данном исследовании обращается внимание на психологическую безопасность личности, субъекта образования при переходе на следующую ступень обучения.

На современном этапе развития отечественной системы образования наблюдается возрастание интереса к непрерывности процесса воспитания и образования, который проявляется в преемственности и последовательном переходе на последующие уровни обучения. Концепция непрерывного образования в своем развитии прошла ряд этапов, причем, каждый из них сопровождался попыткой переосмысления данного понятия. Проблеме развития концепции непрерывного образования посвятили свои исследования многие ученые (В.Л. Аношкина, А.В. Даринский, О.В. Купцов, В.Г. Онушкина, В.Г. Осипов, С.В. Резванов, Е.П. Тонконогая, и др.).

На протяжении последних десятилетий помимо исследовательского, наблюдается и общественный интерес к проблеме массового и непрерывного образования. Г.Л. Ильин выделяет три основных фактора, которые способствовали появлению и развитию идеи массового и непрерывного образования: информационный бум, информатизация общества, появление функциональной неграмотности. В связи с обозначенными факторами автор определяет несколько проблем современного образования. Именно преодоление перечисленных явлений в современном образовании определяет необходимость появления системы непрерывного образования. В целом, нужно отметить, что введение системы непрерывного образования внесло позитивный вклад в развитие государства, общества и отдельно взятой личности. Ведущей сферой государственной политики в области социального благополучия населения является обеспечение доступности и бесплатности непрерывного образования. Это служит цели создания благоприятных условий личностного и профессионального развития граждан. В общественном смысле развитие системы образования служит механизмом социально-экономического развития страны, культурного воспроизводства и раскрытия профессионального потенциала.

В Законе «Об образовании в РФ» от 21 декабря 2012 года, в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2030 года, Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного, начального,

основного и среднего общего образования, а также высшего профессионального образования определено, что государственная политика должна способствовать всестороннему развитию личности субъектов образования, а также охране их жизни и здоровья. Данный факт определяет приоритет разработки и апробации средств обеспечения психологической безопасности личности субъектов на этапах обучения на следующей образовательной ступени.

В современной психологической практике используются различные подходы к решению проблемы формирования психологической безопасности субъектов образования. Проведенный анализ психологических достижений в данной области дает возможность констатировать наличие существенных отличий в базовых предпосылках формирования психологической безопасности личности на разных этапах образования. Приоритетным в нашей работе является интегративный подход к решению проблем психологической безопасности личности в образовании.

#### **Состояние научной разработанности проблемы исследования.**

Разработка концептуальных оснований формирования психологической безопасности личности субъектов образования на этапах перехода на следующую ступень обучения базируется на ряде исследований:

- мультидисциплинарные исследования феномена безопасности: в социологии (У. Бек, Э. Гидденс, Н. Луман, В.Н. Кузнецова, П. Штомпка и др.), в политологии (М.С. Алешенков, А.В. Гончаренко, И.Ю. Жинкина, В.Н. Иванов, В.Н. Ксенофонтов, А.А. Прохожев, Р.Г. Яновский), в медико-биологических науках (С.В. Белов, А.Л. Михайлов, В.В. Руденко, Л.А. Соломин, Л.И. Шершнева и др.), в педагогике (Р.И. Айзман, В.В. Марков, Ю.В. Репин, Ю.В. Чеурин и др.), в культурологии (В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, М.В. Сорокина, В.В. Токарев и др.);

- психологические исследования безопасности представлены в различных отраслях психологии: социальная психология (Г.В. Грачев, Г.В. Емельянов, Ю.П. Зинченко, О.Ю. Зотова, В.Е. Лепский, А.А. Стрельцов, Т.В. Эксакусто и др.), психология личности (Е.И. Глушенкова, С.И.

Дорогунцов, А.В. Ильичев, В.В. Мантатов, Н.Н. Моисеев, Ю.В. Олейников, А.Н. Ральчук, А.Д. Урсул и др.), психология труда, экстремальная психология (В.П. Вишневская, А.А. Деркач, Ю.Н. Казаков, М.И. Марьин, И.Б. Лебедев), юридическая психология (В.В. Авдеев, В.М. Безденежных, И.И. Бондаревский, Н.С. Гринберг, В.С. Комиссаров, Л.Л. Попов, Г.А.Туманов, и др.), педагогическая психология (И.А. Баева, Б. Вуйтович, Л.А. Гаязова, Р.В. Григорян, А.А. Деркач, В.А. Дмитриевский, Г.Г. Зейналов, Е.Б. Лактионова, В.Н. Мошкин, О.П. Синельникова и др.).

- исследования психологической безопасности среды (В.В. Авдеев, Б.Г. Ананьев, И.А. Горьковая, И.В. Дубровина, Е.А. Климов, Б.Ф. Ломов, В.А. Левин, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Э. Фромм, Д.Б. Эльконин, В.А. Ясвин и др.), образовательной среды (И.А. Баева, Е.Н. Волкова, П.А. Кисляков, Е.Б. Лактионова, С.В. Хусаинова и др.);

- исследования психологической безопасности личности (И.Е. Андреевский, Л.И. Антонова, И.А. Баева, С.В. Белов, Н.А. Бердяев, П.Н. Ермаков, Ю.П. Зинченко, Т.М. Краснянская, Н.А. Лызь, А.В. Непомнящий, А.А. Реан, В.В. Рубцов, К.В. Чернов).

В настоящее время наблюдается довольно большое количество исследований по изучению психологической безопасности. Однако недостаточно разработаны концепции и модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения, что и стало темой диссертационного исследования.

Все вышеизложенное позволяет утверждать, что в современной теории и практике существуют **противоречия**:

– с одной стороны, современные изменившиеся социальные требования и законодательные инициативы привели к необходимости формирования психологической безопасности личности в образовании, с другой - отсутствуют конкретные модели внесредового обеспечения данного процесса;

– между потребностью современной образовательной практики в определении эффективных способов формирования психологической безопасности личности субъекта образования и недостаточной теоретико-методологической разработанностью концепций, направленных на решение данной проблемы;

– объективно выдвигаемыми социумом требованиями к развитию личности субъектов образовательного процесса и недостаточной разработанностью прикладных методов и техник данного развития;

– трудностями выделения направленности работы по формированию психологической безопасности личности субъекта образования и наличием четко выделенных структурных компонентов изучаемого феномена, а также ведущего элемента структуры психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

Отмеченные противоречия определили **проблему** исследования, которая заключается в поиске ответа на вопрос – *каковы теоретико-методологические основы и технологии формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.*

**Цель исследования:** теоретически обосновать, разработать и эмпирически апробировать модель формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

**Объект исследования** – психологическая безопасность личности субъекта образования на дошкольном, начальном, основном, среднем уровнях общего и высшем (бакалавриат) уровне образования.

**Предмет исследования** – разработка концепции и модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

**Общая гипотеза исследования:**

Условиями, обеспечивающими эффективность формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения, могут выступать:

– реализация концептуальной модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения как динамической и целостной системы, состоящей из ряда компонентов: методологические основы, принципы, целевой, организационный, содержательный, технологический и оценочный;

– выявление и оптимизация ведущего структурного элемента психологической безопасности личности, который является опосредующим звеном оптимизации уровня психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

**Частные гипотезы исследования:**

1. Структура психологической безопасности личности может включать следующие компоненты: устойчивость (умение контролировать себя, управлять своим поведением, уверенность в своих силах, самооценка, направленность личности, умение устанавливать межличностные отношения); сопротивляемость (удовлетворенность собой, эмпатия, чувство контроля, вовлеченность, коммуникативные навыки, опыт решения проблем); переживание защищенности/незащищенности личности (психические состояния, уровень тревожности), эффективность деятельности (эффективности деятельности, в которую личность включена).

2. Существуют отличия в проявлениях и взаимосвязях между компонентами психологической безопасности личности субъектов образования на различных ступенях обучения.

**Задачи исследования:**

1. Изучить современное состояние проблемы формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе

перехода на следующую ступень обучения, дать характеристику и выявить структурные компоненты психологической безопасности личности субъектов образования.

2. Систематизировать подходы, технологии и методы формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

3. Определить концептуальные основы и разработать модель формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

4. Выявить ведущий элемент и взаимосвязь структурных компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

5. Экспериментально определить эффективность модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

#### **Теоретическо-методологическое основание исследования.**

Исходной методологической основой работы стали отечественные и зарубежные теории и концепции, раскрывающие проблемы человеческого существования; психологические концепции, обуславливающие гуманистический характер современного образования; личностно-ориентированные подходы в современном образовании культурно-историческая теория развития высших психических функций (Л.С. Выготский); концепция планомерного формирования человеческой деятельности (Л.Я. Гальперин).

Источниками исследования являются фундаментальные положения:

– о единстве личности и деятельности, сознания и деятельности (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.);

– о закономерностях и движущих силах психического развития личности (В.А. Аверин, Т.А. Барышева, Л.И. Божович, Г.И. Вергелес, Е.Ю. Коржова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.);

Существенное значение в концептуальном плане имеют:

– основные положения методологии и методики психологических исследований в образовании (И.Г. Герасимов, Р. Готтсданкер, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А. Найн, Л.А. Регуш, М.Н. Скаткин и др.);

– современные подходы к проблемам гуманизации образования (А.Г. Асмолов, М.Б. Богуславский, В.П. Зинченко, В.И. Панов, В.В. Рубцов и др.).

В исследовании мы опирались на:

– теоретические представления о психологической безопасности образовательной среды и личности субъекта образования (И.А. Баева, И.А. Горьковая, Г.В. Емельянов, Ю.П. Зинченко, О.Ю. Зотова, Е.Б. Лактионова, В.Е. Лепский, А.А. Стрельцов, Т.В. Эксакусто и др.);

– психологические теории сопровождения в образовании (М.Р. Битянова, Ю.П. Зинченко, Е.И. Казакова, Н.Н. Королева, Т.Н. Носкова, А.П. Овчарова и др.)

#### **Методы исследования:**

Методы *теоретического исследования*: теоретический анализ психологической, педагогической, философской и методической литературы по исследуемой проблеме; теоретическое моделирование; проектирование; контент-анализ; методы систематизации, обобщения и классификации полученных научных данных.

В ходе *эмпирического исследования* применялись психодиагностические методы сбора информации, наблюдение, анкетирование, тестирование, метод анализа продуктов деятельности; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

*Статистические методы*: обработка полученных в ходе исследования эмпирических данных с использованием методов математической статистики, проведенной с помощью программ Statistica 17.0 и SPSS.

**База исследования.** В соответствии с задачами работы осуществлялся подбор базы исследования. Диссертационное исследование выполнено на базе дошкольных, средних общих и высших образовательных организаций Северо-Западного региона Российской Федерации.

Всего в эксперименте участвовало 2753 испытуемых, из них:

- дети старшего дошкольного возраста (6-7 лет) – 267 на этапе констатирующего исследования;

- дети младшего школьного возраста (7-8 лет) – 748 учеников первых классов на этапе констатирующего, формирующего и контрольного исследования;

- ученики пятых классов (11-12 лет) – 639 на этапе констатирующего исследования;

- учащиеся десятых классов (15-16 лет) – 242 на этапе констатирующего исследования

- студенты первого курса бакалавриата (17-19 лет) – 349 на этапе констатирующего исследования.

Кроме того, на диагностических этапах работы в исследовании участвовали 262 родителя дошкольников, 213 родителя младших школьников, 12 педагогов дошкольных учреждений и 21 педагог начальной школы.

**Этапы работы.** Исследование проводилось в период с 2005 по 2022 годы и включало ряд этапов:

*На первом этапе* (2005-2014 гг.) выявлялись ключевые позиции эмпирического исследования, его цель, задачи, отбор и обоснование методов; проводилось теоретическое обоснование проблемы исследования, формулировка теоретической и практической значимости, разработка концепции и моделирование эмпирической работы. Был реализован ряд пилотных исследований особенностей проявления структурных компонентов психологической безопасности личности субъектов образования на этапах перехода на следующую ступень обучения

*Второй этап* (2015-2020 гг.) был посвящен эмпирическому исследованию структурных компонентов психологической безопасности личности дошкольников, младших школьников, младших подростков, старшеклассников и студентов первого курса бакалавриата. Определялись взаимосвязи структурных компонентов психологической безопасности личности субъектов образования, а также были выявлены ведущие элементы психологической безопасности личности на начальном, основном, среднем общем и высшем уровнях образования. Проектировался и реализовывался формирующий этап исследования, апробации модели.

*Третий этап* (2020-2022 гг.) включал анализ массива данных, обобщение результатов исследования, проверку достоверности полученных выводов, контрольные замеры компонентов психологической безопасности личности субъектов образования на начальном этапе обучения. Проводилась количественная и качественная обработка данных, проверка статистической достоверности результатов, полученных в ходе исследования. Осуществлялось корректировка текста диссертации.

**Научная новизна исследования заключается в следующем:**

Определены структурные компоненты психологической безопасности личности субъекта образования, к которым относятся: устойчивость (умение контролировать себя, управлять своим поведением, уверенность в своих силах, самооценка, направленность личности, умение устанавливать межличностные отношения); сопротивляемость (удовлетворенность собой, эмпатия, чувство контроля, вовлеченность, коммуникативные навыки, опыт решения проблем); переживание защищенности/незащищенности личности (эмоциональные состояния, тревожность), эффективность деятельности (выражена в результативности той деятельности, в которую личность включена).

Разработана концепция формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения, включающая методологические основы, концептуальные

принципы, уровни и содержание концепции, ведущей идеей которой является нахождение и оптимизация ведущего структурного элемента, что позволяет опосредованно влиять на психологическую безопасность личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

Разработана и апробирована концептуальная модель формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения, рассматриваемая как целостная система, состоящая из ряда компонентов: методологические основы, принципы, целевой, организационный, содержательный, технологический и оценочный.

Раскрыто содержание работы, включающее ряд последовательных действий по формированию психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения. Данное содержание раскрывается в ряде последовательных действий от выявления ведущего элемента на каждой ступени образования до определения «мишени» психологического воздействия для формулировки цели, задач и выбора адекватных технологий психологической работы по формированию психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

Выявлены ведущие элементы психологической безопасности личности субъектов образования на начальном, общем, среднем и высшем уровнях обучения.

Установлена взаимосвязь структурных компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

Разработана и обоснована технология интегративной игровой терапии для формирования психологической безопасности личности субъекта образования на начальном уровне обучения.

### **Теоретическая значимость исследования.**

Работа открывает в педагогической психологии новое направление исследований, определяющее структуру, содержание и технологии формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения: на начальном, среднем, общем и высшем уровне.

В работе развиваются идеи системного (Б.С. Гершунский, Л.Ф. Ильичев, В.П. Симонов и др.), деятельностного (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), комплексного (Б.Г. Ананьев и др.), психосемантического (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.П. Петренко, А.Г. Шмелев) подходов.

Разработаны теоретико-методологические основания и принципы формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

Уточнены и дополнены представления о предметной области психологической безопасности в целом и психологической безопасности личности субъектов образования в системе научного знания.

Теоретически и методологически обоснована необходимость и возможность оптимизации ведущего элемента психологической безопасности личности, как «мишени» психологического воздействия для опосредованного влияния на психологическую безопасность личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

Результаты исследования позволяют расширить научное представление о психологических технологиях, применяемых в настоящее время для осуществления психологической работе с детьми младшего школьного возраста, в том числе и при формировании психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на начальную ступень обучения.

**Практическая значимость исследования** заключается в возможности использования предложенной и апробированной технологии оптимизации ведущего элемента ПБЛ при формировании психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения. Содержание работы и результаты эмпирических данных могут быть использованы в деятельности службы практической психологии образования в области превентивного решения проблем психологической безопасности, при организации и проведения диагностических и психокоррекционных мероприятий для обучающихся. Результаты работы могут быть внедрены в практику работы педагогов-психологов образовательных организаций на всех ступенях обучения.

Полученные эмпирические данные могут быть включены в программы подготовки педагогов дошкольного и начального образования (педагогическое образование) и психологов (психолого-педагогическое образование); в систему повышения квалификации практических психологов и специалистов, работающих в образовании.

Данные полученные при подготовке диссертации применялись в образовательном процессе при обучении будущих бакалавров и магистров в Санкт-Петербургском государственном институте психологии и социальной работы в ходе реализации учебных дисциплин «Педагогическая психология» и «Психологическая служба в системе образования» в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами по направлениям подготовки «Психология» и «Социальная работа». В Институте детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, включены в содержание учебных дисциплин и модулей «Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения» и «Теоретические основы и технологии психологической коррекции», в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование».

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Компоненты структуры психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения выделяются на основе критериев компонентности и детерминированности: устойчивость, в том числе и в период переход на следующую ступень обучения, которая понимается как проявление способности личности как системы сохранять устойчивость при различных отрицательных явлениях; сопротивляемость, под которой понимается свойство, характеризующее защищенность личности за счет собственных ресурсов от различных внешних воздействий; переживание защищенности/незащищенности личности, проявляющееся как переживание индивидом позитивных/негативных психических состояний, отсутствие/наличие беспокойства, тревожности; эффективность деятельности, как ее результативность в процессе реализации жизнедеятельности человека.

2. Концепция и модель формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения представлена как целостная система, состоящая из компонентов: методологические основы, принципы, целевой, организационный, содержательный, технологический и оценочный.

3. В содержательном плане работа с моделью включает ряд последовательных действий по формированию психологической безопасности личности субъекта образования на разных ступенях обучения. Во-первых, определение ведущего элемента структуры психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на каждый уровень обучения. Во-вторых, выявление связи ведущего элемента психологической безопасности личности субъекта образования. В-третьих, определение «мишени» психологического воздействия для формулировки цели, задач и выбора адекватных технологий психологической работы по формированию психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

4. В структуре психологической безопасности личности субъектов образования на начальном и основном общем уровне обучения ведущим элементом является уровень тревожности, как один из показателей компонента «защищенность» у первоклассников и учащихся пятых классов; в структуре психологической безопасности личности субъектов образования на среднем общем и высшем уровне обучения ведущим элементом является смысложизненные ориентации, как показатель компонента «устойчивость» у учащихся десятых классов и студентов первых курсов бакалавриата.

5. Формирование психологической безопасности личности субъектов образования на начальном уровне обучения связано с оптимизацией выявленного ведущего элемента – тревожности, в структуре психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на начальную ступень обучения.

6. Оптимизация тревожности, как ведущего элемента психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на начальную ступень обучения, проявляет значимые изменения по всем компонентам психологической безопасности личности: устойчивость, сопротивляемость, переживание защищенности, эффективность деятельности.

**Достоверность** полученных результатов обусловлена научной обоснованностью методологических позиций, целостным подходом к решению поставленной проблемы; длительным характером изучения психолого-педагогической практики и организации опытно-экспериментальной работы в различных учреждениях дошкольного и школьного образования и устойчивой повторяемостью основных результатов; их соответствие тенденциям развития современной психологической практики; использованием комплекса методов, адекватных объекту, предмету, целям и задачам исследования; объемом выборки; статистической значимостью экспериментальных данных, полученных в ходе анализа и интерпретации результатов эмпирического исследования.

Личный вклад автора состоит в получении результатов на всех этапах диссертационного исследования. Теоретико-методологическое и концептуальное обоснование проблемы исследования, обзор научных данных, формулировка выводов, разработка авторской концепции и модели формирования психологической безопасности личности обучающихся на этапах перехода на следующую образовательную ступень. Организация, планирование и реализация эмпирической работы. Дальнейшее обобщение и интерпретация результатов, формулировка выводов. Реализация процесса апробации модели и технологии формирующей работы, статистический анализ данных. Подготовка и издание научных и учебно-методических работ по результатам проведенного исследования.

#### **Апробация и внедрение результатов исследования.**

Данные, полученные в ходе проведенного диссертационного исследования были диссемированы в процессе участия в научных мероприятиях и научно-практических конференциях разного уровня:

- Международный уровень (Москва, 2004-2021; Санкт-Петербург, 2007-2022; Тамбов, 2006; Новосибирск, 2008; Пермь, 2019, 2020, 2021),
- Всероссийский уровень (Казань, 2000, 2003; Санкт-Петербург, 2001, 2002, 2006-2020; Чебоксары, 2003-2010; Москва-Челябинск, 2003; Рязань, 2003; Ульяновск, 2005; Новосибирск, 2005; Тольятти, 2008),

Основные результаты исследования докладывались на ежегодных итоговых научных конференциях, научных и методических семинарах кафедр детской психологии, возрастной и специальной психологии Чувашского государственного педагогического университета (1998-2004), кафедры психологии развития Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (2004-2021), кафедры педагогики и психологии семьи, возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (2005-2022).

Результаты проведенного диссертационного исследования изложены в научных (монографии, статьи, материалы конференций) и учебно-методических (учебные и учебно-методические пособия) работах. Всего по теме исследования опубликовано 84 работы, из них 19 из списка перечня ВАК и 1 из списка Scopus и Web of Science.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка информационных источников и приложения. Общий объем работы 308 листов. Список литературы включает 351 источник, из них 66 - на иностранном языке.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА НА СЛЕДУЮЩУЮ СТУПЕНЬ ОБУЧЕНИЯ

## 1.1. Психологическая безопасность как предмет научного исследования

На современном этапе общественного развития в целом и модернизации системы образования, в частности, вопрос обеспечения психологической безопасности является приоритетным. Актуальность данной тематики нашла свое отражение и в современных научных исследованиях. Количественный анализ научных работ в основных наукометрических базах данных показал, что психологическая безопасность является предметной областью более полумиллиона исследований (по данным базы Web of Science). Около 25 процентов из них приходится на последние 5 лет. Подобная тенденция прослеживается и при анализе тематики научных работ в базе данных Scopus. Российская наукометрическая база РИНЦ по аналогичному запросу предлагает около тридцати тысяч трудов российских и зарубежных ученых с тенденцией к увеличению интереса к проблеме психологической безопасности за последние 5 лет.

В «рамках любого научного знания, в то числе и психологического, возникает необходимость специальной его организации в единое системное целое, опираясь на методологические основы, обладающие содержательным, объяснительным и конструктивным потенциалом. Данное специально-научное исследование имеет методологические основания философского, общенаучного, конкретно-научного и технологического уровня.

*Философский* уровень методологии в нашем исследовании представлен диалектической теорией развития и учением о взаимосвязи и

взаимообусловленности явлений. Анализ философских работ показал, что предметы и явления могут быть адекватно поняты и объяснены только при условии рассмотрения их в процессе возникновения и развития. При этом под развитием понимается сложный процесс, в котором существующее претерпевает не только количественные, но и глубокие качественные изменения (Г.Гегель, И.Кант, Ф.В.Константинов, Ф.Энгельс).

Закономерные качественные изменения характеризуются малой обратимостью и направленностью. При отсутствии направленности изменения не могут накапливаться, что лишает процесс свойственной для развития единой и закономерной линии. При отсутствии же закономерности развитие носит случайный характер [60]. Именно поэтому возникает необходимость своевременного вмешательства в процесс развития, в том числе и личностного, с целью его психологической коррекции и четкой направленности.

Философское учение о взаимосвязи и взаимообусловленности явлений связано с различными подходами к рассмотрению их причинной обусловленности (И. Кант [116]; Б. Рассел [219]; Д. Юм [282]). Ключевые положения данного учения легли в основу каузальной (причинно-обусловленной) формы психологической работы (А.А. Осипова [200]; Д.Б. Эльконин [280]). В психологии она находит обоснование в системном подходе, сущность которого заключается в положениях о закономерностях функционального и онтогенетического развития психики как единой системы, детерминированной деятельностью как движущей силы развития (А.Г. Асмолов [20]; А.В. Петровский [208]; С.Л. Рубинштейн [228]).

В связи с проблемой психологической безопасности в философских науках особый интерес вызывают методологические работы, рассматривающие проблему безопасности в целом (М.Ю. Захаров [100], В.С. Поликарпов [212], А.И. Субетто [249] и др.).

*Общенаучный* уровень методологии исследования составляют работы, в которых осуществлена теоретико-методологическая разработка проблемы

безопасности в различных областях науки. В современных исследованиях в настоящее время наблюдается все возрастающий интерес к проблеме безопасности. Причем, рассмотрение данного феномена носит междисциплинарный характер.

Социологические исследования безопасности связаны с трудами М.Ю. Захарова [101], В.В. Кафидова [118], М.В. Родионова [225] и др. В политологии уделялось внимание рассмотрению теоретических, методологических и прикладных исследований проблем безопасности государства в связи с социальными процессами (И.Ю. Жинкина [96], В.Н. Ксенофонов [147], Р.Г. Яновский [283]). В медико-биологических науках изучался вопрос безопасности жизнедеятельности (А.Ф. Козьяков [130], Р.А. Коваленко [128], О.Н. Русак [230] и др.). В педагогике рассматривались аспекты подготовки подрастающего поколения в сфере безопасности жизнедеятельности и педагогические условия организации безопасной образовательной среды (С.Г. Брусенцов [52], А.В. Борискина [49], Д.Р. Борисовец [50], Н.Н. Францева [259] и др.). В культурологии уделяется внимание вопросам культуры безопасности на различных уровнях образования (К.К. Колин [135], А.Д. Урсул [255] и др.)

Далее рассмотрим состояние проблемы безопасности в психологических науках, что определяет *конкретно-научный* уровень методологии нашего исследования.

Одни из первых научных исследований в области психологической безопасности личности, общества и государства связаны с трудами И.Е. Андреевского, Н.А. Бердяева, В.И. Вернадского, Л.Н. Гумелева, В. Дерюжинского и др. Однако, большая часть научных работ, как в отечественной, так и в зарубежной психологии, до недавнего времени не относилась исключительно к проблеме психологической безопасности. Её рассмотрение, как правило, велось в рамках анализа сопутствующих явлений.

Изучение генезиса зарубежного научного интереса к феномену безопасности представлено в работах Е.М. Благадырь [43]. Автор отмечает,

что в рамках психоаналитического направления безопасность носит личностный характер, имеющий во многом глубинную природу и позволяющий внешне нейтральным факторам, в зависимости от ситуации, оказываться либо гарантом безопасности, либо значением угрозы (З. Фрейд [260]). Отмечается, что состояние безопасности имеет возрастной аспект: в детском возрасте определяется потребностью быть любимым и защищенным (К. Хорни [262]), во взрослом – определяется потребностью достижения результата в решении задач безопасности (Э. Эриксон [281]). Состояние безопасности и модели безопасного поведения определяют не отдельные факторы, а значимость совокупности всех явлений системы.

Представители когнитивного направления (например, Дж. Келли [119]) утверждали, что наибольшую опасность для человека представляет его субъективное видение мира и отдельной ситуации. Причем, в качестве причины субъективности рассматривается неполная информация.

Наибольший интерес к проблеме безопасности наблюдался в работах психологов гуманистического и экзистенциального направления (А. Маслоу [178], Г. Оллпорт [199] и др.), в трудах которых аспекты безопасности, будучи созвучными основным идеям направлений, рассматривались в особом порядке. Представители этого направления выявили связь чувства безопасности с безусловным признанием ценности жизни и саморазвитием отдельного индивида. Именно поэтому в дальнейшем чувство безопасности предлагалось рассматривать как ведущую потребность.

С середины XX века начали формироваться первые подходы общего описания феномена безопасности. К подобным исследованиям был проявлен активный интерес. Возникла совокупность понятийного аппарата, были выделены базовые характеристики изучаемых явлений, определены основные факторы перехода между состояниями опасности и безопасности. Это способствовало оформлению психологии безопасности в самостоятельное учение.

Несомненно, наибольший интерес к проблеме безопасности и ее различным аспектам проявляется во всех отраслях психологических наук.

Социальная психология изучает различные аспекты обеспечения социально-психологической безопасности субъектов межличностного взаимодействия (Г.В. Грачев [76], Ю.П. Зинченко [103], О.Ю. Зотова [106], Т.В. Эксакусто [278] и др.).

Психология личности рассматривает безопасность в контексте устойчивого личностного развития (Т.М. Краснянская [145], Н.Н. Моисеева [189], А.Д. Урсул [255] и др.).

Психология труда, экстремальная психология изучает проблемы безопасности профессиональной деятельности специалистов экстремального профиля (А.И. Лыжин Д.К. Юсупов [166], Т.А. Чернобривец [268]), а также занимается изучением вопросов безопасности в трудовой сфере и формирования трудовой культуры (М.А. Котик [140], О.Н. Русак [230] и др.).

Юридическая психология рассматривает вопросы нормативно-правового обеспечения безопасности личности и общества (А.А. Рябова, К.О. Сытько, Ю.С. Тимофеева [235] и др.).

Педагогическая психология уделяет внимание исследованию проблем психологической безопасности образования в аспекте образовательной среды и субъектов образования (Е.А. Алисов [11], И.А. Баева [25], П.И. Беляева [40], М.В. Григорьева [78], О.В. Елисеева [92], А.И. Лучинкина [164], И.Е. Максимова [173] и др.).

Столь обширный интерес к феномену безопасности вообще и психологической безопасности в частности требуют четкого определения основных понятий, используемых в современных научных исследованиях.

В Законе РФ от 05.03.92 № 2446-1 «О безопасности» понятие «безопасность» было определено как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Однако данный закон утратил силу в связи с принятием

Федерального закона от 28.12.2010 № 390-ФЗ «О безопасности», в котором на сегодняшний день отсутствует определение данного понятия. [1]

Отсутствие четкого понимания данного феномена в общественном сознании обуславливает необходимость его рассмотрения в рамках научных исследований.

Приведем несколько определений, наиболее часто встречающихся в работах авторов. Так, В.М. Заплатинский характеризует ситуацию безопасности состоянием сложной системы, в которой «действие внешних и внутренних факторов» не приводит к ухудшению системы или к невозможности ее функционирования и развития. [98]

В работах М.Ю. Зеленкова ситуация безопасности определяется через достижение и «поддержание определенного баланса между негативным воздействием окружающей среды и способностью это воздействие» преодолеть собственными силами, или специально предназначенными для этого средствами. [102]

В самом общем виде можно представить следующую уровневую классификацию трактовки понятия «безопасность» в научных исследованиях.

На государственно-общественном уровне безопасность рассматривается в аспекте нейтрализации реальных и потенциальных угроз обществу и государству (В.Н. Казаков, Д.Ю. Фуражнин [113]); как защита государственных и общественных интересов, жизненно важных для развития Российской Федерации (А.И Пальцев [203]); определяются факторы, которые обеспечивают нормативное государственное функционирование, создают условия наиболее благоприятного развития общества (Ш.З. Мехдиев [185]).

На межгрупповом и межличностном уровне в отдельных работах говорится о безопасности как о специфической деятельности, коммуникации (Ф.К. Синагатуллин [243]).

На личностном уровне чаще всего данное понятие рассматривается как отсутствие опасности или как снижение возможных рисков, которое может

быть достигнуто за счет устранения опасностей (Т.Ф. Аллахверанова [8], А.К. Аминова [13], Е.Ю. Матвеева [181])

Баева И.А. отмечает, что в современных исследованиях, посвященных проблемам безопасности, данное понятие имеет различную трактовку. «В одних безопасность - это качество какой-либо системы, определяющее ее возможность и способность к самосохранению. В других - это система гарантий, обеспечивающих устойчивое развитие и защиту от внутренних и внешних угроз. Большинство определений подтверждают, что безопасность направлена на сохранение системы, на обеспечение ее нормального функционирования» [34].

Итак, в далее в работе и в ходе реализации исследования будем понимать под *безопасностью стремление системы (государства, общества, группы, личности) к сохранению стабильности посредством предотвращения/преодоления опасного воздействия, либо через достижение самосохранения независимо от внешнего влияния.*

В современных научных исследованиях рассматривается несколько видов безопасности: социальная, экономическая, информационная, экологическая, демографическая, корпоративная, духовная, юридическая, военная, политическая или гражданская, безопасность личности, функционирующей при различных чрезвычайных ситуациях, психологическая (как часть социальной безопасности, или как самостоятельный вид).

«Социальная безопасность определяется на государственном уровне успешностью социальных институтов в выполнении своих функций по удовлетворению потребностей, интересов, целей всего населения страны» [33] На личностном уровне «социальная безопасность рассматривается как система взаимодействия личности со средой, которая включает осознание личностью негативных воздействий; готовность к безопасному поведению; умения и навыки самозащиты для успешного взаимодействия, для реализации способностей и удовлетворения потребностей» [210].

Экономическая безопасность связана со способностью экономики функционировать в режиме расширенного воспроизводства, устойчивостью финансовой системы, структурой внешней торговли, сохранением единого экономического пространства, декриминализацией экономики, уровнем жизни населения и инвестицией в производство, импортом, уровнем потребления [167]

«Под информационной безопасностью понимается состояние защищенности национальных интересов в информационной сфере, определяющихся совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства» [103]

«Экологическая безопасность предполагает защищенность окружающей среды и жизненно важных интересов личности от возможного негативного воздействия хозяйственной и иной деятельности и угроз возникновения чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, их последствий». [11]

Корпоративная безопасность рассматривается как система мер, направленных на защиту профессиональной деятельности человека и организации посредством выстраивания барьеров, направленных на блокировку опасных личностных и профессиональных проявлений. [Бусыгина]

Духовная безопасность характеризуется системным единством, целостностью культурной, религиозной, научно-образовательной, информационной и идеологической безопасности. [252]

Юридическая безопасность предполагает правовую защищенность субъектов правоотношений, а также сами отношения, охраняемые законом в их надлежащем качестве, обеспечивающим социально-правовую защиту человека. [74]

Политическая или гражданская безопасность характеризуется осознанием имеющихся негативных воздействий, отдельными навыками самозащиты, которые, в свою очередь, позволяют личности реализовывать

свои гражданские права, выполнять долг и реализовывать ответственность перед семьей и обществом [210].

Военная безопасность определяется состоянием защищенности национальных ценностей, достояний, природных ресурсов от различного рода внешних и внутренних угроз, от агрессии и получения значимого ущерба со стороны других государств. [84]

«Безопасность личности в условиях чрезвычайной ситуации определяется как такое взаимоотношение человека с объектами внешней среды, при котором незапланированные (неожидаемые) изменения не приводят к потере жизни, здоровья или имущества». [210]

В соответствии с областью научного знания наибольший интерес в нашей работе представляет психологическая безопасность. Остановимся на ее рассмотрении более подробно.

В научных работах прослеживается тенденция в расхождении мнений о месте психологической безопасности в общей классификации видов безопасности. Ряд исследователей рассматривают психологическую безопасность как часть социальной безопасности (Т.В. Эксакусто [279], О.Ю. Зотова [106]). С другой стороны, встречаются работы, определяющие психологическую безопасность как отдельный ее вид (Б.С. Алишев [12], И.А. Баева [25], Л.Б. Дыхан [90], Л.М. Костина [138], А.В. Лобанова [162], В.М. Львов [168] и др.)

Отсутствие единства мнений наблюдается и в определении данного феномена с научной точки зрения.

В самом общем виде можно говорить о том, что психологическая безопасность в научных исследованиях представляется как: отрасль психологической науки, общественный и личностный феномен.

Одно из первых упоминаний понятия психологической безопасности встречается в работе М.А. Котик. Именно в данном случае автор определяет «психологическую безопасность как *отрасль психологической науки*, которая призвана изучать психологические причины несчастных случаев,

возникающих в процессе труда, а так же пути использования психологии для повышения безопасности деятельности» [140]. Необходимо отметить, что данное определение одно из первых отождествляет психологическую безопасность не с процессом, а с отраслью научного знания.

Определения психологической безопасности как *общественного феномена* встречается в более поздних трудах. Например, в своей работе Соснин В.А. и Рощин С.К. определили психологическую безопасность «как состояние общественного сознания, характеризующееся восприятием обществом и отдельной личностью существующего качества жизни как адекватное/неадекватное и создающее реальные возможности для удовлетворения естественных и социальных потребностей граждан в настоящем, что дает основание для уверенности в будущем» [227]

Исследования последнего десятилетия в основном посвящены рассмотрению психологической безопасности как *личностного феномена*. Причем, как и в теориях общей безопасности, психологическая безопасность на личностном уровне определяется, во-первых, через самоощущение человека в социальной среде и, во-вторых, через достижение состояния безопасности независимо от внешнего влияния.

В качестве примера определения психологической безопасности в зависимости от условий среды могут выступать работы Е.В. Бурмистровой, А.Е. Клочковой [55], В.М. Львова, Т.С. Римской [168] и других.

Психологическая безопасность представляется Е.В. Бурмистровой и А.Е. Клочковой «как сложно структурированная система психических процессов, ядром которой выступает отсутствие противоречий между внешними и субъективными требованиями к субъекту и его жизненными ориентациями» [55].

«Психологическая безопасность представляет собой систему ощущения личностью своей удовлетворенности условиями жизнеобеспечения своей семьи, условиями трудовой деятельности, социально-политическим и экономическим укладом в стране, что

определяется уровнем разрешения противоречий между профессиональными, материальными, духовными потребностями и условиями жизнедеятельности. То есть психологическая безопасность определяется не индивидуальностью субъекта, а как интегральный эффект взаимодействия личности и внешней среды» [168].

В ряде работ психологическая безопасность определяется как состояние, независимое от внешних воздействий. Например, труды Т.И. Колесниковой [131], А.С. Ковдра [129], Л.Н. Шлыковой [276] и др.

А.С. Ковдра определяет «психологическую безопасность как одну из проекций безопасности человека, отражающую особенности организации его внутреннего мира с точки зрения достижения способности противостоять негативным внешним и внутренним влияниям и обеспечивать защищенность и возможность развития личности в направлении главной для нее жизненной цели» [129].

В исследованиях Л.Н. Шлыковой «психологическая безопасность определяется как система психических процессов, результатом протекания которых является соответствие потребностей, ценностей субъекта отраженным характеристикам реальной действительности» [276].

Т.И. Колесниковой «раскрывается психологическая безопасность как некоторая защищенность личности и сознания от воздействий, способных против ее воли и желания изменять психические состояния, психологические характеристики и поведение» [131]

Нельзя обойти вниманием и представленную И.А. Боевой авторскую классификацию изучаемого феномена. В ее работах «психологическую безопасность предлагается рассматривать: как процесс, когда она возникает фактически каждый раз заново при встрече участников социальной среды; как состояние, обеспечивающее базовую защищенность личности и общества; как свойство личности, характеризующее ее защищенность от деструктивных воздействий и внутренний ресурс противостояния им» [26].

Предложенная классификация в полной мере соответствует современным тенденциям, раскрывающимся в современных теоретико-методологических работах по проблеме психологической безопасности личности. В данных исследованиях психологическая безопасность рассматривается в двух ключевых аспектах: как психологическая безопасность окружающей *среды* и как психологическая безопасность *личности*. Остановимся подробнее на рассмотрении каждого аспекта.

Отдельные аспекты феномена выявления условий, где будет достигнута наиболее психологически безопасная окружающая среда рассматриваются в научных исследованиях разных лет. В осмысление психологизации среды значительный вклад внесли Г.М. Андреева, Б.Г. Ананьев, И.В. Дубровина, Е.А. Климов, В.А. Левин, Б.Ф. Ломов, В.И. Панов, М.В. Осорина, В.В. Рубцов, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин, Э. Фромм, В.А. Ясвин и др.

«Психологическая безопасность среды в социальном аспекте рассматривается как ее состояние, 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» [251].

Большое внимание в исследованиях уделяется проблемам «моделирования психологически безопасной образовательной среды, создания условий, в которых личность чувствует защищенность, способна удовлетворять основные потребности и свободно функционировать» [73]/ (Э.Н. Гилемханова [73], В.Н. Капля [117], И.В. Климова [126], Л.С. Рещникова [223], О.Р. Шкелтиньш [275]). В рамках педагогической психологии изучаются риски и угрозы, возможные в процессе образовательной деятельности (Т.М. Краснянская [145], В.М. Львов [167], Н.Л. Шлыкова [276] и др.). Особое место занимают работы, посвященные ряду проблем, связанных с психологическим насилием и защищённостью от

него при взаимодействии всех участников образовательного процесса, в ходе реализации общего образования (Е.А. Алисов [11], И.А. Баева [29], П.И. Беляева [40], Н.Д. Волкова [65], С.Н. Илларионов [109], В.В. Рубцов [229], Л.Е. Тарасова [250] и др.).

При этом «психологически безопасной образовательной средой является та, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индексов удовлетворенности взаимодействием и защищенности от насилия» [27].

В частности, И.А. Баева, пишет, что «психологизация образовательной среды для сохранения и укрепления здоровья ее субъектов, создание безопасных условий труда и учебы в образовательном учреждении, защита от всех форм дискриминации может выступать альтернативой агрессивной социальной среде, психоэмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социогенных заболеваний» [34].

Таким образом, при средовом подходе центральным феноменом психологической безопасности становится «внешняя угроза». Данная угроза воспринимается личностью как «опасная ситуация», исходящая из внешнего мира: той среды, где личность существует и развивается. Исследования, проводимые в данном направлении, концентрируют внимание на изучении внешних факторов, провоцирующих психологическую незащищенность и травмированность личности. В таком случае мы можем говорить о том, что мишенью психологического воздействия в данном случае будут так называемые «факторы риска», несущие психологическую опасность физическому и психическому здоровью человека.

В ходе разработки и реализации программ психолого-педагогического сопровождения субъектов обучения на различных образовательных уровнях необходимо системное выявление максимального числа факторов, негативно влияющих на обеспечение психологической безопасности личности учащихся. Данная стратегия определяется каузальным, то есть причинно-обусловленным, подходом психологического и педагогического воздействия

со стороны учителей, психологов, семьи, коллег, друзей и других окружающих. Их задачей «становится выявление, отслеживание и минимизация воздействия подобных негативных факторов на жизнедеятельность человека. В таком случае возникает необходимость создания полного и окончательного списка факторов, угрожающих психологической безопасности личности. Хотя подобные попытки и предпринимаются в образовательной практике, на наш взгляд, это сделать достаточно сложно» [138]. Презентация относительной полной классификации всех возможных микро- и макро-факторов, угрожающих психологической безопасности личности, скорее всего, не будет признана ученым сообществом полностью удовлетворительной. С другой стороны, подобная именно окончательная классификация угрозо-факторов сложна и по причинам индивидуальности и «неконстантности» личности. Иными словами, одна и та же ситуация может не только неоднозначно восприниматься разными людьми, но и в различные периоды оцениваться личностью как безопасная/нейтральная/опасная. Подобный феномен можно наблюдать при проведении диагностических опросов на одних и тех же испытуемых в различные временные периоды, как в периоды смены времен года, так и в различное время суток. Все это подтверждает субъективность восприятия ситуационной угрозы.

Таким образом, может говорить о том, что психологизация среды не приведет к однозначно положительным результатам в развитии психологически нетравмированной личности без учета ее индивидуальных особенностей, личностных свойств и качеств, а также склонностей к проявлению психологической устойчивости и сопротивляемости. Правомерность данного подхода находит подтверждение в работах Л.С. Выготского, где отмечается, что отношение человека к среде должно быть активным, человек не должен находиться в состоянии зависимости от среды. [68]

Все вышесказанное определяет необходимость более подробного рассмотрения феномена психологической безопасности личности.

## **1.2. Психологическая безопасность личности и ее структурные компоненты**

### **1.2.1. Современные исследования психологической безопасности личности**

Личность в аспекте вопросов общей психологической безопасности в последние десятилетия является предметом внимания целого ряда исследователей (Т.Ф. Аллахверанова [8], Д.К. Аминова [13], Е.А. Антипова [17], Д.Н. Гриненко [79], А.Ю. Лазарева [153], Д.А. Лебедев [156], Е.А. Медовикова [183], С.В. Мостиков [193], Р.А. Муканова [194], А.С. Прокофьева [215] и др.). Многоплановость предметной области научных исследований поставила нас перед необходимостью систематизации данных с учетом единого основания. Подобным основанием в нашей работе стал научный подход, в рамках которого изучается интересующий нас феномен – психологическая безопасность личности.

Таким образом, было определено, что все многообразие научных данных, существующих в настоящее время в общем поле теоретических и эмпирических исследований, можно условно систематизировать с точки зрения различных научных подходов. Остановимся более подробно на рассмотрении каждого из них.

*Субъектный подход* предполагает определение «психологической безопасности личности как субъекта активности, способного регулировать процесс планирования и реализации целей деятельности. В таком случае под психологической безопасностью личности понимается состояние субъективного благополучия, являющееся следствием осознания

способности преодолевать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия, которая, в свою очередь, обеспечивает устойчивое личностное и профессиональное развитие» [253].

Н.А. Лызь предлагает определять психологическую безопасность личности через понятие общей защищенности. Данный феномен рассматривается через призму не только внешних событий, но и внутренних условий, складывающихся из собственного опыта субъекта. Опыт создает предпосылки для адекватной оценки внешней ситуации, способствует уклонению и предупреждению опасности, что обеспечивает безопасность жизнедеятельности личности [165]. По мнению С.А. Богомаза, психологическая безопасность личности может рассматриваться как взаимосвязь субъективного восприятия человеком самого себя и мира в целом с характеристиками потенциала данной личности [46].

*Системный подход* предусматривает рассмотрение психологической безопасности личности как «интегрального состояния, которое отражает подконтрольность субъекту внешних и внутренних факторов в контексте неснижения вероятности достижения главной для него жизненной цели» [129]. В рамках данного подхода психологическая безопасность личности представляет собой систему психологической защищенности человека. Данная система включает внешние условия и внутренние условия безопасности. К ним, например, можно отнести собственный опыт человека, знания, навыки, уровень развития мотивации к обеспечению безопасности личности, способность к прогнозированию опасности [115]. С другой стороны, системность может определяться единством общественных факторов и особенностей личности самого человека, реализующего свои потребности в безопасности. [165]

*Средовой подход* определяет психологическую безопасность личности как ее способность сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям и

отражается в переживании своей защищенности (незащищенности) в конкретной жизненной ситуации. [251]. В рамках данного подхода наиболее иллюстративной являются труды Р.Н. Хакимзянова. В представленных исследованиях психологическая безопасность личности обуславливается как способность человека противостоять негативному влиянию интернет-пространства и социальной среды посредством выстраивания психологических барьеров [261].

*Социально-психологический подход.* Проблемой социально-психологической безопасности личности занимались О.Ю. Зотова, Т.В. Эксакусто и др. Данный феномен, чаще всего, определяется как «состояние динамического баланса (соответствия) внутреннего потенциала субъекта и угрожающих условий различного генеза, проявляющееся в наличии гармоничных, приносящих удовлетворение взаимоотношений, характеризующихся защищенностью: отсутствием деформаций, нарушений и трудностей, а также толерантностью в отношениях» [278].

*Информационно-психологический подход* к безопасности личности также является предметом научных исследований. Содержание понятия «информационно-психологическая безопасность, в общем виде, можно обозначить как осознание личностью негативных информационно-психологических воздействий и навыки информационно-психологической самозащиты» [210]. Чаще информационно-психологическую безопасность личности рассматривают как состояние защищенности человека от: деструктивного воздействия различных информационных потоков в целом [63]; от воздействий, меняющих против воли и желания человека его психологические характеристики и психические состояния [76]; от психологического манипулирования посредством вредоносной информации [233]; от внешнего воздействия информации, препятствующего функционированию адекватного поведения человека, ориентированного на информирование [214]. Возрастающая интенсификация информационной среды повлияла на появление проблемы информационных рисков и

информационной угрозы личности. «Проблема информационно-психологической безопасности личности обусловлена и развитием коммуникативных систем, которые предлагается рассматривать как социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по разным каналам при помощи вербальных, невербальных и прочих коммуникативных средств. В связи с чем, в последнее время все больше исследователей и практиков обращают внимание на необходимость активной разработки проблематики информационно-психологической безопасности личности» [76]. Также представлена в трудах Писарь О.В. [210], Тонконогов А.В. [252] и др.

*Ресурсный подход* рассматривает психологическую безопасность личности как ее ресурсный капитал, включающий систему представлений человека о мире в целом, о себе и о цели своего существования [124]. М.А. Левченко с соавторами отмечает возникновение у человека ощущения безопасности в момент восприятия мир как ресурсного (дружественного, позитивного, принимающего и невраждебного ему). И наоборот, чувство психологической небезопасности возникает в ситуациях потери человеком ощущения ресурсности мира [158].

Таким образом, представленный анализ научных исследований позволяет предполагать, что в настоящее время не существует единого, строго закрепленного термина «психологическая безопасность личности». В понимании психологической безопасности личности мы будем отталкиваться от определения, сформулированного И.А. Баевой. [26]. Данное определение было уточнено в соответствии с предметом и объектом нашего исследования.

Итак, под *психологической безопасностью личности* в данном диссертационном исследовании будем понимать *состояние, которое характеризуется психологической устойчивостью, сопротивляемостью, переживанием защищенности и проявляется в эффективности деятельности, в которую личность включена.*

Одельного внимания, в соответствии с задачами нашего исследования, требует рассмотрение компонентов психологической безопасности личности.

### 1.2.2. Структурные компоненты психологической безопасности личности

В настоящее время в научных исследованиях накоплен довольно большой опыт определения, дифференциации и классификации различных компонентов структуры психологической безопасности личности. Значительный вклад в становление предметного поля психологической безопасности личности внесли исследования, рассматривающие различные ее компоненты (И.А. Баева [32], Ю.П. Зинченко [104], Т.М. Краснянская [145], Н.Н. Моисеева [189] и др.).

На основе системно-структурного подхода рассмотрим структуру психологической безопасности личности. Нами предпринята попытка систематизировать имеющиеся классификации, разделив их по основанию ведущего признака.

К первой группе отнесем исследования структуры психологической безопасности личности, основанные на *совокупности личностных свойств и взаимосвязей человека с объективной реальностью*.

Примерами подобного подхода могут служить работы Зотовой О.Ю., Писарь О.В., Эксакусто Т.В. и др.

В структуре психологической безопасности личности Зотова О.Ю. рассматривает «совокупность когнитивного, поведенческого, смыслового, коммуникативного, мотивационного, ценностного и мотивационно-оценочного компонентов. Автор отмечает, что выделенные элементы позволяют говорить о совокупности личностных свойств и качеств, проявляющиеся во взаимосвязях человека с объективной реальностью. Причем, данные компоненты рассматриваются и как условия, которые

обеспечивают определенный уровень жизнедеятельности человека (в том числе, его социальную активность) и определяют внутренние ощущения, особенности субъективного восприятия и оценки состояния социально-психологической безопасности личности». [106]

Рассматривая психологическую безопасность студентов, Писарь О.В. выделяет такие компоненты как «позитивную жизнеспособность, а также умения и навыки адаптации в стрессовых ситуациях, компетентность в области безопасности жизнедеятельности» [210].

Львов В.М., Римская Т.С. предлагают поуровневую структуру психологической безопасности личности. Первый уровень включает результаты оценки возможности реализации ценностных ориентаций и жизненных установок личности. Второй уровень связан с реакцией личности на воздействия внешней среды. Третий уровень определяется результатом оценки возможности реализации своих установок и требований среды [168].

В некотором смысле сходную структуру психологической безопасности личности предлагает Эксакусто Т.В. Автор выделяет следующие основные «показатели психологической безопасности личности: гармоничный характер взаимодействий и взаимоотношений; удовлетворенность межличностными отношениями; чувство защищенности от негативных психологических воздействий (унижений, оскорблений, угроз, принуждений, игнорирования, манипулирования и т.п.) со стороны партнеров по взаимодействию; отсутствие напряженности, трудностей, нарушений в отношениях (в том числе в общении)». [279]

Подобный же подход прослеживается и у Петрушиной О.В. в определении наиболее значимых показателей психологической безопасности личности. Автор выделяет «удовлетворенность основных базовых потребностей, низкий уровень внешнего психологического насилия, оптимальное соотношение зависимости-независимости личности, диалогическую направленность субъектов общения, позитивное отношение к основным параметрам пространства, высокий уровень удовлетворенности

пространством и управляемость своими стереотипными реакциями в важных и нестандартных ситуациях» [209].

Рассматривая изложенные ранее авторские структуры феномена психологической безопасности личности, основанные на совокупности личностных свойств и взаимосвязей человека с объективной реальностью, нельзя не отметить их общую социально-психологическую направленность. То есть, можно говорить о том, что при определении компонентов личности по принципу «совокупности» авторы придерживаются мнения о своевременности изучения психологической безопасности личности в структуре социально-психологической безопасности.

Ко второй группе, в рамках систематизации представленных классификаций по основанию ведущего признака, отнесем исследования структуры психологической безопасности личности, основанные на ее *личностных характеристиках*.

Примерами подобного рода исследований могут служить работы Р.В. Агузумцяна, А.С. Ковдры, А.В. Лобанова, Л.А. Михайлова, Т.В. Маликовой, Е.Б. Мурадян, Л.С. Музыченко, А.Д. Тырсиковой, В.П. Соломина, О.В. Шатровой и др.

Так, предлагая практически рассматривать психологическую безопасность на уровне личности, Агузумцяна Р.В., Мурадян Е.Б. выделяют компоненты «связанные с аспектом переживания личностью защищенности-незащищенности, наличием внутреннего потенциала, обеспечивающего невосприимчивость, сопротивляемость и совладание личности в отношении психотравмирующих факторов различной природы, с осознанием степени конгруэнтности идеальных, желаемых представлений о себе и реальности» [5].

А.Д. Тырсикова в качестве приоритетных компонентов психологической безопасности личности студентов выделяет способность к рефлексии, детализированную Я-концепцию, субъективный способ

жизнедеятельности и наличие системы лично значимых целей в будущем. [253]

Идея смысло-жизненных ориентаций поддерживается в работе Ковдра А.С. Автор предлагает в структуре психологической безопасности личности рассматривать жизненную осмысленность, «позволяющую воспринимать жизнь во всей ее полноте, насыщенности, перспективе; рефлексивные качества, способствующие пониманию своего вклада в происходящие жизненные события; качества личности, повышающие способность к управлению своей жизнью; ответственность личности за принимаемые решения на каждом этапе своей жизнедеятельности» [129].

Преобладание эмоциональной сферы в выделении компонентов психологической безопасности прослеживается в работе Лобановой А.В., Музыченко Л.С. Авторы отмечают важность саморегуляции, эмоциональной уравновешенности, работоспособности, стрессоустойчивости. Помимо перечисленных качеств личность должна обладать уверенностью в себе, самоорганизованностью, адекватной оценкой ситуации, критичностью и т.д. [162].

Ряд авторов предлагают классификацию компонентов психологической безопасности личности через воздействующие на нее факторы. Биологический фактор обеспечивает способность человека к саморегуляции и тем самым к безопасному поведению, что повышает уровень защищенности человека от различных опасностей. К психофизиологическим свойствам личности в структуре психологической безопасности относятся чувствительность к обнаружению сигналов опасности, скоростные возможности реагирования на них, эмоциональные реакции на опасность и т.п. В качестве психологических особенностей личности в общей структуре психологической безопасности рассматриваются психологические состояния (утомление), мотивация, интерес, стрессоустойчивость и склонность к риску [247].

Таким образом, представленный анализ научных исследований позволяет утверждать, что в настоящее время не существует единого представления о компонентах психологической безопасности личности. Для реализации дальнейшего исследования нами были выделены показатели, определяющие изучаемый феномен в аспекте его существенных признаков.

Критериальная выраженность определяется системой взаимосвязанных показателей, представляющих качественные и количественные характеристики отдельных свойств и элементов психологической безопасности.

С целью дальнейшего определения показателей психологической безопасности личности возникла необходимость выделения изучаемого феномена из ряда существующих психических явлений. Что, в свою очередь, стало возможным лишь при опоре на ряд теоретических заключений:

1. Психологическая безопасность личности представляет целостную компонентарную систему. Если рассматривать изучаемый феномен как «некоторую качественно-своеобразную систему с присущими ей внутренними и внешними связями, с ее специфическими закономерностями элементов», то психологическая безопасность личности должна содержать в своей структуре множество взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов. Шлыкова Н.Л. подчеркивает, что «психологическая безопасность является не суммативной, а целостной системой, которой присущи корреляционные связи, включающие в себя координацию и субординацию» [276].

2. Результаты теоретического анализа представленных ранее определений изучаемого феномена позволили говорить о том, что психологическая безопасность личности детерминирована ее психологической устойчивостью, жизнестойкостью (сопротивляемостью) к различным внешним и внутренним воздействиям, защищенностью (незащищенностью) личности и результативностью деятельности.

В нашем исследовании были определены компоненты структуры психологической безопасности личности, которые раскрываются в параметрах изучаемого феномена.

1. *Устойчивость* личности в среде, в том числе и в психотравмирующий период.

Безопасность понимается как проявление различных материальных и социальных систем сохранять устойчивость при различных отрицательных явлениях (Н.Н. Рыбалкин) [217].

- Умение контролировать себя, управлять своим поведением (Ю.С. Мануйлов) [177]
- Умение управлять своими эмоциями (Ю.С. Мануйлов) [177]
- Уверенность в своих силах, самооценка (Л.И. Божович) [89]
- Направленность личности (Л.И. Божович) [89], направленность на достижение коллективных целей (В.Э. Чудновский) [89]
- Умение устанавливать межличностные отношения (А.Н. Леонтьев) [89]

2. *Сопrotивляемость (жизнестойкость)* внешним и внутренним воздействиям.

Безопасность понимается как свойство личности, характеризующее ее защищенность от деструктивных воздействий за счет внутренних ресурсов сопротивляемости [217].

- Удовлетворенность собой, самоуверенность (Л.А. Регуш, Е.В. Рузу) [220]
- Экспрессивность, жизнерадостность (Л.А. Регуш, Е.В. Рузу) [220]
- Эмоциональность, склонность к эмпатии (Л.А. Регуш, Е.В. Рузу) [220]
- Чувство контроля (С. Мадди) [217]
- Вовлеченность (С. Мадди), проявляющаяся в наличии жизненных целей (С. Ионеску) [111]

- Вызов (С. Мадди), наличие представлений о том, как вести себя в той или иной ситуации (С. Ионеску) [111]
- Коммуникативные навыки, общительность (N.Garmezy) [217]
- Наличие позитивного опыта решения проблем (A.S.Masten, K.M.Best, N.Garmezy) [217].

### 3. Переживание *защищенности*/незащищенности личности.

Безопасность проявляется как переживание индивидом позитивных/негативных психических состояний, отсутствие/наличие беспокойства, тревожности

- Психические состояния (А.О. Прохоров)
- Эмоциональное беспокойство, тревожность (В.Л. Марищук)

### 4. *Эффективность деятельности*

Безопасность рассматривается как показатель эффективности деятельности, в которую личность включена.

- Результат деятельности, которую личность реализует как основную в данный возрастной период, а также на определенном этапе жизненного функционирования.

Схематично компоненты психологической безопасности личности с их элементами можно изобразить в виде схемы, представленной на рисунке 1 данной работы.

На рисунке в верхней строке представлены компоненты, а ниже раскрываются элементы, или параметры данного компонента, входящего в структуру психологической безопасности личности



Рис. 1. Компонентная структура психологической безопасности личности

Каждый компонент структуры психологической безопасности личности определяется рядом элементов, раскрывающих реализацию данного компонента в конкретных личностных, эмоциональных и деятельностных проявлениях.

Таким образом, опираясь на критерии целостности и компонентности явления, в качестве структурных компонентов психологической безопасности личности в своей дальнейшей работе будем рассматривать устойчивость, сопротивляемость, переживание защищенности и эффективность деятельности.

### **1.3. Психологическая безопасность личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения**

#### **1.3.1. Современные тенденции образования и факторы нарушения психологической безопасности личности в образовательной среде**

На современном этапе развития общества возникают проблема обеспечения психологической безопасности человека в различных сферах жизнедеятельности. Современная система образования подвергается интенсивной модернизации. Остро встает вопрос о достижении максимального эффекта в уровне образования ребенка в условиях его психологической безопасности. Вместе с тем, ученые, специалисты, педагоги и родители отмечают рост проблем обучающихся на различных этапах образования. «Некоторые негативные тенденции, проявляющиеся в ухудшении соматического здоровья учащихся, в деструктивном поведении, в росте агрессивности и в массовом снижении мотивации к обучению среди школьников разных возрастов. Все это свидетельствует о том, что физическое и личностное развитие детей не вполне адекватно возрастным и социальным нормам» [226]. Несоответствие личностного развития современных детей возрастным нормам является причиной роста проблем обучающихся в процессе образовательной деятельности.

Данные проблемы находят решения на разных уровнях как в России, так и за рубежом.

На *государственном* уровне прослеживается усиление регламентирующей функции, появляются новые законодательные документы, обеспечивающие психологическую безопасность в образовании. Например, в США - Indicators of school crime and safety (NCES 2011-002/ NCJ 230812) (Roberts S. [335]). В России был принят Закон «О безопасности» [1]. В Канаде The National Standard of Canada for Psychological Health and Safety in the Workplace (The National Standard [341]). Отдельно необходимо отметить

рабочий документ Higgins & Weiner [311] Гарвардской высшей школы образования Гарвардского университета, в котором определяется роль психологической безопасности и ответственности как главной задачи реформы образования США.

На *институциональном* уровне изменяется система образования в структурном и содержательном плане, появляются новые уровни образования, что влечет за собой повышение требований к обучающемуся при переходе с одной образовательной ступени на следующую. Внедряются развивающие образовательные программы.

На *социальном* уровне наблюдаются парадигмальные изменения общественного сознания, появляются новые информационные риски, социальные катаклизмы, влияющие на образовательный процесс и на субъектов образования.

Все это определяет необходимость изучения проблемы психологической безопасности в образовании.

На решение обозначенных проблем направлены исследования в различных областях научного знания: социология, педагогика, философия, психология. В ряде работ прослеживается тенденция изучения психологической безопасности на стыке сферы образования и других сфер: здравоохранения (B. Ellis [303], A.C. Edmondson [302], L. Persico [334], S.R. Dube [300]), социальной (M. Wessells [349], R.M. Lerner [322]), правоохранительной (D.A. Twisk [344]), политической (D. Cornell [297]), информационной (B.A. Morrongiello [329], B.J. Knox [316]), мультикультурной сферы (Л.В. Куликова [148], J.B. Ayscue [286]). При этом, необходимо отметить, что наибольший интерес вызывает психологическая безопасность образования и сферы здравоохранения. Эту же тенденцию можно отметить и в зарубежных исследованиях. Российские работы чаще отражают результаты изучения психологической безопасности в моно-сфере (И.А. Баева [25] И.Е. Максимова [173] С.Ф. Сергеев [240], V. Kovrov [317]).

Большую значимость приобретают исследования в педагогической психологии, в которых проблемы развития ребенка рассматриваются через «обеспечения психологической безопасности среды и личности. Исследователями определяется психологическое содержание учебной деятельности, направленной на создание безопасных условий роста и развития личности на различных этапах онтогенеза. Особое место занимают работы, направленные на выявление факторов, приводящих к снижению уровня безопасности учащихся в условиях образовательной среды» [32]. (И.А. Баева [32], А.В. Будакова [53], Т.М. Краснянская [145], Д.С. Сеницын [244] и др.)

В работе Turner S. и Harder N. [343] определены атрибуты психологически безопасной образовательной среды. В статье автор рассматривает их в контексте подготовки медицинских работников. Мы считаем возможным перенести, с небольшой адаптацией, данные элементы на систему образования в целом:

-возможность совершить ошибку без последствий (B.J Ganley [307], B. Nielsen [332], K.R Failla [304]);

-возможность моделирования реальных ситуаций (P. Dieckmann [298], M.K. Fey [305], K.J. Janzen [314]);

-возможность реализации основной деятельности: мотивация, подготовка, соответствие целей и ожиданий (B. Nielsen [332], M.K. Fey [305], K. Page-Cuttrara [333]).

В статье И.А. Баевой «психологическую безопасность в образовании предлагается рассматривать:

- как процесс, когда она возникает фактически каждый раз заново при встрече участников социальной среды;

- как состояние, обеспечивающее базовую защищенность личности и общества;

- как свойство личности, характеризующее ее защищенность от деструктивных воздействий и внутренний ресурс противостояния им» [25].

Предложенная классификация в полной мере соответствует тенденциям, которые прослеживаются в современных исследованиях, проводимых в рамках психологии безопасности в образовании. Анализ содержания научных работ позволил нам условно разделить их на две большие группы. В первой группе психологическая безопасность рассматривается в аспекте безопасности образовательной среды. Во второй группе – психологической безопасности личности в образовании. Остановимся подробнее на рассмотрении каждого аспекта.

### *Психологическая безопасность образовательной среды*

В рамках научных исследований посвященных психологической безопасности образовательной среды достаточно большое место занимают работы, посвященные конструированию и апробации моделей изучаемого феномена (М. Higgins [312]) создания благоприятных условий (V. Kovrov [317]), влияния образовательной среды на личность учащихся (М.В. Макарова [171]), оценки безопасности образовательной среды (С.Ф. Сергеев [240], Y. Kamil [315]).

В рамках психологии изучаются риски и угрозы, свойственные процессу образовательной деятельности (J. Carello [294], M. Ronfeldt [336]). Особое место занимают работы, направленные на поиск средств защищенности при психологическом насилии, расизме и других проблем взаимодействия субъектов образования (G.H. Vodkin-Andrews [291], T. Mooij [327], J.K. Berg [290]).

В ряде статей присутствует анализ психологической безопасности среды по уровням образования: в дошкольном образовании (О.В. Цапко [265], Н.В. Пермякова [207], Е.В. Барышникова [37]), в начальной школе (Л.С. Рещикова [222]), в средней школе и специализированных образовательных учреждениях (И.А. Акиндинова [7], А.С. Edmondson [302], I.S. Balan [289]), в университетах (И.Б. Бессонов [42], Д.Б. Деулин [85]).

Анализ содержания работ позволяет нам говорить о том, что при средовом подходе центральным феноменом психологической безопасности

становится «внешняя угроза»/«опасная ситуация». Исследования, проводимые в данном направлении, концентрируют свое внимание на изучении внешних факторов, провоцирующих психологическую незащищенность и травмированность личности. В таком случае мы можем говорить о том, что мишенью психологического воздействия будут так называемые «факторы риска», несущие психологическую опасность физическому и психическому здоровью человека.

Однако психологизация образовательной среды не приведет к однозначно положительным результатам в развитии психологически нетравмированной личности без учета ее индивидуальных особенностей, личностных свойств и качеств, а также склонностей к проявлению психологической устойчивости [69]. Все это определяет необходимость более подробного рассмотрения психологической безопасности личности в образовательной среде.

#### *Психологическая безопасность личности в образовании*

Благодырь Е.М отмечает, что проблему психологической безопасности личности, в том числе и в образовательной системе, следует рассматривать через призму совокупных внешних и внутренних факторов, обеспечивающих личности определенный, принимаемый уровень комфорта, и отсутствие препятствий на пути саморазвития и достижения поставленных жизненных целей [44]

Опираясь на предложенную структуру факторов (внешние и внутренние), рассмотрим более подробно предлагаемые различными авторами факторы нарушения психологической безопасности личности в образовательной среде (Л.Б. Дыхан [90], О.В. Писарь [210], А.Д. Тырсикова [253] и др.).

К *внешним* факторам, негативно влияющим на психологическую безопасность личности в образовательной среде, исследователи относят довольно большой перечень проблем. Условно все внешние факторы, негативно влияющие на психологическую безопасность личности в

образовательной среде, можно разделить на организационные, процессуальные, межличностные.

Организационные факторы связаны с проблемами организации образовательного процесса в учреждениях образования любого уровня, в системе дополнительного образования и в семье. Например, организационные проблемы в отношении учителей (M.L. Donaldson [299], M. Higgins [312]) и в отношении учеников (B.A. Morrongiello [328], E.C. Mertens [325], M. Ronfeldt [336]) К данным проблемам относят: неблагоприятная психологическая атмосфера; дефицит времени; среду, не обеспечивающую потребности ребенка в движении и творчестве, проблемы организации и технологизации образовательного процесса и т.п.

Процессуальные факторы влияют на уровень психологической безопасности личности в процессе овладения обучающимися учебной деятельностью (Т.И. Куликова [149], С.В. Хусаинова [264], С. McLaren [232], G. Messmann [236]). Например, некоторая разобщенность в содержании учебных дисциплин, отдельные затруднения в понимании материала и выполняемых заданий, учебная загруженность, переутомление, избыток информации и т.д.

«Межличностные факторы связаны с угрозой психологической безопасности личности в связи с проблемами межличностного взаимодействия и общения между всеми субъектами образовательной системы» [171] (М.В. Макарова [171] G.H. Vodkin-Andrews [291]). К ним можно отнести затруднения во взаимодействиях с участниками образовательного процесса, в некоторых случаях перерастающие в конфликты и т.д.

К *внутренним* факторам нарушения психологической безопасности личности в образовательном процессе можно отнести целый ряд проблем поведенческой (S.R. Dube [300], E.G. Merritt [324]), личностной (H. Nakai [330], V. Tadić [340]), мотивационной и познавательной сфер обучающихся (М.С. Мириманова [186]). Набор предложенных вариантов значительно более

разнообразен и зависит от научной позиции того или иного исследователя. Именно поэтому данную группу факторов сложно классифицировать. Приведем лишь примеры некоторых из предложенных в настоящее время параметров. Несоответствие мотивов, потребностей и целей (Д.Б. Калугин [114]), переживания депрессии и других негативных состояний в прошлом, «конформизм, преобладание экстернального локуса контроля; рассогласованность Я-концепции» [338]. (А.К. Sherman), различные деструктивные реакции человека на опасность.

На наш взгляд, не представляется возможным осуществить выявление, осмысление и снижение негативного воздействия рассмотренных факторов образовательного процесса на личность обучающегося, что обусловлено рядом причин.

Во-первых, в настоящее время не существует единой, общепринятой классификации негативных факторов (рисков, угроз) образовательной среды, которые могли бы угрожать психологической безопасности личности обучающегося в непрерывном образовательном процессе.

Во-вторых, как уже отмечалось ранее представляет большую сложность учет «всех факторов по причинам индивидуальности и не константности личности. Так, одна и та же ситуация или образовательная среда может восприниматься неоднозначно не только разными людьми, но и даже одной и той же личностью она может оцениваться как безопасная-нейтральная-опасная в различные периоды времени» [137]. В ряде работ отечественных и зарубежных психологов поддерживается идея о субъективности восприятия безопасности/опасности. Так А. Walfers говорит о том, что безопасность объективно выражается в отсутствии угроз приобретенным ценностям, а субъективно – в отсутствии страха в отношении этих угроз (А. Walfers [346]). То есть, оказываясь составной частью любого явления жизни, в том числе и образовательного процесса, человек содержит внутри себя и факторы, определяющие степень безопасности или небезопасности ситуации и уровень безопасности его поведения [105].

В-третьих, из-за динамического изменения самой образовательной среды. Появляются новые регламентирующие документы [2], изменяется система образования в структурном и содержательном плане, появляются новые информационные риски, социальные катаклизмы, влияющие на образовательный процесс и на субъектов образования и т.д.

*Психологическая безопасность участников образовательной среды*

Далее остановимся на анализе психологической безопасности участников образовательной среды. Появились работы, изучающие психологическую безопасность участников образовательной среды в целом (например, П.А. Кисляков [124]).

Чаще всего ученые рассматривают психологическую безопасность отдельных субъектов. Небольшая часть работ исследует психологическую безопасность личности педагогов (А.Ш. Апишева [18], M.L. Donaldson [299], R Gerlach [308]).

подавляющее большинство статей российских и зарубежных ученых посвящена результатам изучения психологической безопасности личности учащихся на разных уровнях образования. Рассмотрим подробнее данный феномен.

### 1.3.2. Проблема психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения

В последнее десятилетие существенно возрос интерес к непрерывному образовательному процессу. В своем развитии концепция непрерывного образования прошла ряд этапов, причем, переход к каждому из них сопровождался попыткой переосмысления данного понятия. Каждый этап характерен своими формулировками, своим теоретическим уровнем. Проблеме периодизации истории развития концепции непрерывного образования посвятили свои исследования многие ученые (Г.Л. Ильин [110], А.И. Кравченко [143], А.Е. Карпухина [191] и др.).

На протяжении последних десятилетий помимо исследовательского наблюдается и общественный интерес к проблеме массового и непрерывного образования. Г.Л. Ильин выделяет три основных фактора, которые способствовали появлению и развитию идеи массового и непрерывного образования: информационный бум, информатизация общества, появление функциональной неграмотности. В связи с обозначенными факторами, автор определяет несколько проблем современного образования. Именно преодоление перечисленных явлений в современном образовании определяет необходимость появления системы непрерывного образования. [110]

Одной из первых проблем современной образовательной системы Г.Л. Ильин называет содержание образования. Необходимость пересмотра содержания образования связана с наблюдающимся в последнее время постоянно увеличивающимся поток научной информации и изменением научных представлений, связанных с ним, что требуют пересмотра содержания образовательных программ, форм, методов и подходов к обучению. Следующая проблема – согласованность знаний. Информатизация общества привела к резкому увеличению массовых источников информации: книги, пресса, радио, телевидение, Интернет, которые не всегда оказываются согласованными. На решение данной проблемы должны быть направлены

современные образовательные средства, чутко реагирующие на информационно-образовательные запросы общества. К таким средствам можно отнести электронные учебники, как более мобильные и менее ресурсозатратные способы передачи учебной информации. Третья проблема современного образования – его качество. Выделение данной проблемы связано с функциональной неграмотностью общества как неспособностью человека выполнять свои социальные и профессиональные функции. Причиной тому может быть резкая социальная динамика в области развития новых технологий, изменений социально-культурного контекста.

Все вышеперечисленные явления и процессы способствовали появлению и развитию идеи непрерывного образования как способа преодоления возникших социальных и образовательных проблем.

Ответом на научный и общественный интерес стало закрепление понятия непрерывности образования на законодательном уровне. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дает четкую трактовку понятию «непрерывное образование». В документе под ним понимается обеспечение возможностей реализации права на образование человека в течение всей жизни. [2].

Обучение на протяжении всей жизни требует разделения данного процесса на ряд этапов. Можно наблюдать несколько точек зрения и подходов к вопросу выделения этапов и уровней современного понимания непрерывного образования.

Так, А.И. Кравченко предлагает рассматривать непрерывное образование в соответствии с возрастными этапами: как «этап обучения, воспитания и развития человека до его вступления в самостоятельную жизнь (детско-юношеское образование) и как этап учебной деятельности в период взрослой жизни, сочетаемый с различными видами практической деятельности (образование взрослых)» [143].

Ряд ученых под руководством А.Е. Карпухиной предлагают рассматривать институциональную и неинституциональную формы непрерывного образования. Они отмечают, что если понимать непрерывное образование как образование на протяжении всей жизни (LLL), то к данному процессу можно отнести те формы, которые осуществляются в рамках действующих в обществе институтов (образовательные учреждения и т.д.), так и осуществляемое без участия образовательных институтов (самообразование) [191].

Законом четко определены уровни (ступени) современной системы институционального образования:

1. Общее образование включает дошкольный, начальный, основной и средний уровень.

2. Профессиональное образование включает средний уровень и высший уровень: бакалавриат, специалитет/магистратура, подготовка кадров высшей квалификации (ординатура, аспирантура, докторантура). [2].

В целом, нужно отметить, что введение системы непрерывного образования внесло позитивный вклад в развитие государства, общества и отдельно взятой личности как представителя данного общества.

На современном этапе развития системы образования и ее субъектов представляется целесообразным рассмотреть психологическую безопасность личности обучающегося в непрерывном образовательном процессе.

В современных исследованиях отмечается влияние психологической безопасности на личностное развитие школьников разных возрастов, а также на успешность овладения ими учебным материалом (И.А. Баева [30], В.В. Рубцов [229]). В то же время Ю.В. Варданян и Е.Н. Руськина [57] подчеркивают важность целенаправленного формирования психологической безопасности личности субъектов образования, что в качестве ведущих задач выдвигает решение проблем формирования компетентности обучающихся в

области психологической безопасности личности на каждом возрастном этапе и в соответствии с уровнем непрерывного образования.

В научных исследованиях в наименьшей степени представлены данные изучения психологической безопасности детей дошкольного возраста (К.В. Авдеева [3], О.Ю. Бойко [48], С.Г. Шабас [270] и др.). И это несмотря на то, что период дошкольного обучения новым законом об образовании официально включен в систему уровней непрерывной образовательной системы. На наш взгляд, данный факт может быть связан с несколькими объективными и субъективными причинами.

К объективным причинам можно отнести, во-первых, общее снижение интереса исследователей в области психологии к периоду дошкольного детства. Это можно проследить посредством анализа диссертационных исследований за последнее десятилетие на сайте Высшей аттестационной комиссии. Во-вторых, наблюдается проблема подбора и практического применения информативного диагностического инструментария [188]. В-третьих, практикующие психологи не обеспечены теоретически обоснованным и экспериментально апробированным инструментарием психологического воздействия на психологическую безопасность личности дошкольника.

В качестве субъективных причин недостаточного интереса к проблеме психологической безопасности личности дошкольников могут рассматриваться, во-первых, некое «двойственное» отношение к данному возрастному периоду. С одной стороны, общеизвестен факт значимости данного возраста как этапа развития личности. С другой – в обосновании актуальности своих работ исследователи пишут о наибольшем психологическом интересе к подростковому периоду. Подобная тенденция наблюдается и в работах, посвященных психологической безопасности личности. Во-вторых, научные интересы исследователей находятся в основном в области изучения влияния и формирования психологической безопасности среды дошкольного образовательного учреждения. Именно

этой тематике посвящено большинство работ в данной области, которые нам удалось проанализировать (например, Е.В. Барышникова [37], Ю.В. Варданян [57], Ю.С. Мануйлов [177]).

Прежде всего, говоря о психологической безопасности личности дошкольников, имеется в виду достижение эмоционального комфорта, сохранение стабильности его самочувствия в повседневной жизни [57]. Обращается внимание и на развитие у детей социально-психологических качеств личности (К.М. Zinsler [351]). Например, таких как адекватная самооценка, способность к анализу обстановки и развитию прогностических умений, самостоятельность и ответственность за свое поведение, способность к принятию решений (А.В. Пелихова [206]), поведенческой саморегуляции (S.B. Wanless [348]), двигательной активности (С. McLaren [323]).

Особое место занимают работы, раскрывающие психологическую безопасность личности при адаптации дошкольников при поступлении в детский сад (А.М. Нестеренко [197]) или при переходе из детского сада в школу (Л.М. Костина [138]).

Несколько исследователей концентрируют свое внимание на формировании поведения для обеспечения безопасности личности дошкольников, развивающихся в норме [101] и с нарушениями развития [83].

Современная направленность на активное привлечение семьи к образовательному процессу прослеживается и в работах по изучению формирования психологической безопасности ребенка как в зарубежных исследованиях, так и в отечественных (М.В. Погодаева [211], В.А. Morrongiello [329]). В них рассматриваются формы и методы повышения психолого-педагогической компетентности родителей дошкольников (А.В. Пелихова [206]), способы вовлечения родителей в процесс психологической работы с ребенком (Л.М. Костина [138]), способы взаимодействия педагога с родителями для формирования здорового образа жизни как фактора психологической безопасности ребенка (Т.Е. Сергиенко [241] и др.).

Таким образом, анализ работ, посвященных психологической безопасности детей дошкольного возраста позволяет говорить об их недостаточности и приоритетной направленности на изучение особенностей формирования психологически безопасной образовательной среды дошкольного учреждения.

Несколько больший интерес у исследователей психологической безопасности личности вызывает следующий уровень непрерывного образования – начальная школа (Е.В. Андреева [16], Е.В. Белова [39], П.И. Беляева [40], О.Н. Матвеева [182], Н.В. Поляшова [213], Л.И. Шахова [274] и др.). Рассмотрим подробнее работы, связанные с психологической безопасностью младшего школьника.

Изменение условий жизни, глобализация и общая информатизация общества не могла не сказаться и на интенсификации процесса освоения и переработки информации и младшими школьниками. Вполне закономерен интерес к данной проблеме и в научных исследованиях. Именно поэтому наибольшее количество работ, связанных с психологической безопасностью младших школьников, посвящены формированию информационно-психологической безопасности (Н.О. Легостаева [159], Е.Э. Серебряник [242], О.М. Шахмартова [272]).

Интерес представляют исследования психологически безопасной образовательной среды начальной школы (П.И. Беляева [40], Селимова З.Б. [238]).

Цель других исследований состоит в выявлении отдельных проявлений личности, и поведения младшего школьника (Е.G. Merritt [324]) в аспекте психологической безопасности. Исследования проводятся с точки зрения различных подходов (Л.И. Шахова [273]) и для оптимальной оценки уровня психологической безопасности личности ученика в начальной школе (Н.В. Поляшова [213]).

Часть работ рассматривает проблему изучения и формирования психологической безопасности личности младшего школьника в ходе

социализации и адаптации к образовательному процессу (И. Беккер [38], О.Н. Матвеева [182]).

Таким образом, анализ работ, посвященных психологической безопасности младших школьников позволяет сделать вывод об их направленности на исследование различных видов психологической безопасности. Наибольший интерес для ученых представляет информационно-психологическая безопасность младших школьников - как в сфере влияния информации на личность учащихся начальной школы, так и в области поиска форм и методов ограждения ребенка от опасной информации и формирования информационно-психологически безопасной среды.

В ряде работ, посвященных психологической безопасности личности субъекта образования, довольно большое место занимают исследования, изучающие различные аспекты проявления и формирования психологической безопасности учеников общей средней ступени образования, что в психологической периодизации соответствует этапу подросткового возраста.

Исследования носят разнонаправленный характер, их условно можно разделить на следующие группы:

I группа исследований направлена на выявление возрастных особенностей проявления психологической безопасности личности подростков в норме (И.А. Баева [32], Е.В. Бурмистрова [55], Ю.Л. Науменко [196], Н.В. Федотова [258], К. Torralba [342] и с нарушениями развития (П.А. Кисляков [124], И.А. Фирсов [256]).

II группа исследований направлена на определение характера влияния психологически безопасной образовательной среды на личностную безопасность учащихся (Е.В. Гришина [80], Д.А. Ерошина [94], Д.Б. Калугин [114]).

В работе И.А. Баевой [33] предложена структурная модель образовательной среды средней школы в ее психологическом аспекте. Данная структурная модель может являться основанием для организации

психологического сопровождения участников образовательного процесса и соотносится с задачей формирования психологической безопасности личности младших и старших подростков.

К данной группе можно отнести еще ряд исследований (Л.А. Гаязова [72], О.В. Елисеева [92], В.Ю. Лаптева [155]). В них отмечается, что в подростковом возрасте неблагоприятные воздействия образовательной среды проявляются, прежде всего, в виде затруднений в сфере межличностного общения и в замедлении становления личностных новообразований, нормативных для данного возраста.

III группа экспериментальных исследований связана с анализом факторов воздействия на степень проявления психологической безопасности подростков. К данной группе можно отнести исследования зарубежных (J.L. Borelli [292], A. Gregory [309]) и отечественных авторов И.А. Баева [287], В.Г. Баженов [35], О.В. Елисеева [92] А.В. Лобанова [162]).

Целью работы О.В. Елисеевой стало выявление характера воздействия психологически безопасной образовательной среды на психологическую безопасность подростка, в частности, на структуру его субъективного благополучия. Проведенное исследование позволило доказать влияние уровня психологически безопасной образовательной среды на структуру субъективного благополучия подростков. Конкретизирован характер изменений структуры субъективного благополучия подростков в психологически безопасной образовательной среде. [92]

Возрастная динамика и факторы сопротивления насилию в онтогенезе подробно рассмотрены в статье И.А. Баевой [28].

IV группа исследований формирующего плана затрагивает создание концепций, моделей и технологий формирования психологической безопасности личности подростков.

К данной группе можно отнести работы отечественных (А.В. Лобанова [162], Е.Н. Руськина [232]) и зарубежных авторов (D. Cornell [297], E.S. Mertens [325]).

В исследовании А.В. Лобановой и Л.С. Музыченко представлена разработанная программа обеспечения психологической безопасности личности подростков в сложной жизненной ситуации и с учетом психологических особенностей подросткового возраста. В работе авторы опирались на исследования В.М. Соломина, Л.А. Михайлова, Т.В. Маликовой, О.В. Шатровой [247], в котором определяется трехфакторный характер психологической безопасности личности. В данной логике авторы и выстроили свою модель экспериментальной работы. Результаты исследования показали, что у подростков повышается сопротивляемость и устойчивость, если они овладеют способами конструктивного использования психологических защит, способами реагирования в конфликтных ситуациях, проявят более высокие показатели социально-психологической адаптации, стрессоустойчивость и продуктивные стратегии совладения со стрессом. [162].

Таким образом, анализ работ, посвященных психологической безопасности подростков, позволяет говорить о приоритете исследований в области психологии безопасности личности подростка и факторов, влияющих на различные ее аспекты (защищенность, устойчивость, сопротивляемость). Подобное явление можно объяснить общим интересом ученых к психологическим исследованиям личности в онтогенезе и к подростковому возрасту как одному из ведущих этапов ее становления.

Несколько меньший объем научных данных представлен в сегменте изучения психологии безопасности обучающихся в старших классах, то есть на уровне полного среднего образования. В психологической периодизации данный период соответствует ранней юности.

Исследования в данном направлении условно можно разделить на те, в которых рассматривается психологическая безопасность личности юношей и девушек вне системы образования, и на те, которые констатируют изменения и предлагают формы и технологии воздействия на психологическую безопасность старшеклассников в образовательном процессе.

Результаты изучения механизмов формирования безопасного и стабильного поведения личности в ранней юности, модели личностного развития юношей с учетом переживаемого ими чувства собственной безопасности изложены в ряде работ (например, С.А. Богомаз [46], Н.П. Иванова [108]).

Другую группу представляют работы, в которых рассматриваются результаты исследования психологической безопасности личности старшеклассников в образовании (И.Е. Романова [226]; И.О. Степанов [248]) и обратный процесс, связанный с влиянием психологически безопасной образовательной среды на личность учащихся старших классов (Л.А. Гаязова [72], Л.Е. Тарасова [250]).

Таким образом, можем констатировать факт наименьшего интереса ученых к проблеме проявления и формирования психологической безопасности личности на этапе обучения в старших классах школ, то есть в период ранней юности. Данный факт вызывает некоторое недоумение, так как обозначенный период характеризуется выбором жизненного пути, определением профессиональных предпочтений и склонностей, оценкой первых жизненных достижений в виде личностно-значимых событий и в форме определения успешности освоения учебной деятельности, проявлением и усугублением преобладающих психических состояний, беспокойства (в том числе и по поводу неопределенного будущего), повышенной тревожностью из-за высоких внутренних и внешних требований. Все эти характеристики, как уже отмечалось нами в первой главе данной работы, входят в структурные компоненты психологической безопасности личности обучающегося. Подобное невнимание ученых и психологов-практиков к данному этапу развития личности определяет ряд проблем следующего уровня непрерывного образования (высшее образование). К ним можно отнести проблемы мотивационной, эмоциональной, поведенческой и экзистенциальной сферы личности абитуриентов.

Интерес к феномену психологической безопасности ученые проявляют и на этапе высшего образования, так как они постоянно сталкиваются с проблемами, обозначенными выше и не «отработанными» на предыдущем этапе развития личности обучающегося.

Все работы, представленные в данном сегменте, можем условно разделить на три группы.

I группа исследований связана с предлагаемыми авторами концепциями, моделями и подходами к формированию психологической безопасности учащейся молодежи (G. Kozhukhar [318], A.K. Sherman [338], S. Turner [343]). Представлены стратегии формирования психологической безопасности студентов А.Д. Тырсикова [253], способы формирования безопасности личности студентов с учетом компетентностного подхода О.В. Писарь [210], выявлены психолого-педагогические особенности воспитательной работы по формированию психологической безопасности студентов П.А. Кисляков [123].

Проблеме формирования информационно-психологической безопасности личности субъектов высшего образования посвящены статьи Л.В. Астаховой [21] и А.А. Ахметвалиевой [23]. В ряде работ рассматриваются принципы формирования психологической безопасности личности студентов. Так О.В. Писарь отмечает, что «совокупность принципов формирования личной безопасности студентов обеспечивает формирование целостного интегрального качества личности, влияющего на ее жизнеспособность; защищенность жизненно важных интересов субъектов педагогического процесса; социально-экономические и правовые гарантии реализации конституционных прав и свобод личности; системную целостность содержания образования, форм, методов, условий жизнедеятельности образовательного учреждения» [210].

II группу работ представляют исследования, посвященные изучению образовательной системы и безопасности образовательной среды как фактора психологической безопасности личности студентов (Е.Ю. Закотнова [97]).

А.В. Андреева рассматривает категорию «духовности как основу технологии сопровождения образовательного процесса в целях обеспечения его психологической безопасности для студентов» [15]. В.Р. Папоян и Е.Б. Мурадян также изучают образовательную систему с точки зрения обеспечения психологической безопасности личности студента. В работе авторы изучают психологическую безопасность личности студентов с точки зрения существующих моделей образования. [204].

К III группе исследований относятся работы, рассматривающие различные аспекты, категории, показатели психологической безопасности личности студентов (Ю.В. Вардонян [58], Н.Н. Моисеева [189], С.В. Хусаинова [264], А.В. Черняева [266], J.W. Rudolph [337]). Предметом исследования В.Г. Тылец и Т.М. Краснянской «стала категория времени как интерпретационной характеристики психологического пространства безопасности личности студента» [145] «Психологические ресурсы защищенности студентов как показатель психологической безопасности личности» [29] представлены в соавторской работе И.А. Баевой и Н.Н. Баева. Рассматриваются вопросы психологической безопасности как условия развития личностного потенциала студентов (А.В. Будакова [53]), определяется динамика психологической безопасности у юношей, обучающихся в военных институтах С.А. Богомаз [46]. Встречаются и научные работы о психологической безопасности личности студентов и специалистов при их профессиональной подготовке: будущих полицейских (J. Brewster [293]), водителей (H. Nakai [330]), будущих медиков (J. Henricksen [310], K. Torgalba [342]). Особое место занимают исследования, связанные с психологической безопасностью личности будущего учителя [210; 253]

Таким образом, анализ работ, посвященных психологической безопасности студентов выявил наибольший интерес исследователей к разработке концепций, стратегий и моделей формирования психологической безопасности личности и психологически безопасной образовательной среды. Нередко данная деятельность осуществляется на основе

компетентностного подхода с учетом требований государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования.

Следующей ступенью непрерывного профессионального образования является послевузовский уровень (ординатура, аспирантура, докторантура). Анализ большого количества научных статей, изданий и Интернет-ресурсов показал фактическое отсутствие интереса исследователей к любым аспектам психологической безопасности личности и образовательной среды на этапе послевузовского образования. Столь низкий интерес ученых к исследованию данного этапа может быть связан как с субъективными причинами, так и с объективными трудностями: комплектование однородной и достаточной выборки, временной аспект, индивидуальный тип обучения, низкий уровень самоорганизованности и пр.

Таким образом, проведенный анализ существующего научного интереса к проблеме психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения показал, что наибольшее количество работ многоаспектного характера касаются среднего общего и высшего уровня образования.

## Выводы по первой главе

1. В современных научных исследованиях, посвященных проблемам безопасности, данное понятие имеет различную трактовку. В нашей работе мы будем понимать под безопасностью стремление любой системы, в том числе и такой как государство, общество, группы, личность, к сохранению стабильности посредством предотвращения/преодоления опасного воздействия, либо через достижение самосохранения независимо от внешнего влияния.

2. В самом общем виде можно говорить о том, что психологическая безопасность в научных исследованиях представляется как: отрасль психологической науки, общественный и личностный феномен. Психологическая безопасность рассматривается в двух ключевых, взаимосвязанных аспектах: как психологическая безопасность окружающей среды и как психологическая безопасность личности.

3. Исследования, проводимые в направлении изучения психологически безопасной среды, в том числе и образовательной, концентрируют свое внимание на изучении внешних факторов, провоцирующих психологическую незащищенность и травмированность личности ребенка. Мишенью психологического воздействия в данном подходе будут «факторы риска», несущие психологическую опасность, угрозу физическому и психическому здоровью личности. Выявить все воздействующие факторы достаточно сложно, так как одна и та же ситуация может оцениваться разными людьми и одной личностью в различные периоды времени как безопасная, нейтральная или опасная.

4. Представленный анализ научных исследований позволяет утверждать, что в настоящее время не существует общепринятого, четко сформулированного определения понятия психологической безопасности личности. В связи с этим в представленном диссертационном исследовании феномен психологической безопасности личности понимается как состояние, которое определяется психологической устойчивостью, сопротивляемостью, переживанием защищенности-незащищенности и проявляющемся в эффективности деятельности.

5. Определены основания для систематизации компонентов структуры психологической безопасности личности.

- Компонентность, где психологическая безопасность личности рассматривается как некоторая качественно-своеобразная система с присущими ей внутренними и внешними связями, с ее специфическими закономерностями элементов. Исследуемый феномен должен содержать множество компонентов, которые находятся в определенной связи и взаимодействии.

- Детерминированность. Психологическая безопасность личности детерминирована ее психологической устойчивостью, жизнестойкостью (сопротивляемостью), защищенностью (незащищенностью) и показателем эффективности деятельности, в которую личность включена.

6. Выделены структурные компоненты психологической безопасности личности:

- Устойчивость личности в среде, в том числе и в психотравмирующий период, которая понимается как проявление способности личности как системы сохранять устойчивость при различных отрицательных явлениях.

- Сопротивляемость внешним и внутренним воздействиям, под которой понимается как свойство, характеризующее защищенность личности от деструктивных воздействий за счет внутренних ресурсов.

-Переживание защищенности/незащищенности личности, проявляющееся как переживание индивидом позитивных/негативных психических состояний, отсутствие/наличие беспокойства, тревожности.

-Эффективность деятельности, определяется результативностью той деятельности, в которую в данный момент личность включена.

## **ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ, МОДЕЛЬ И ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА НА СЛЕДУЮЩУЮ СТУПЕНЬ ОБУЧЕНИЯ**

### **2.1. Концепция формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения**

На современном этапе актуализации знаний в области психологии образования значимую ценность представляют исследования, посвященные рассмотрению проблемы безопасности личности субъектов обучения. Прежде всего, это связано с тем, что в современном обществе образование обретает новые характеристики, такие как самоценность, гуманизация, доступность, безопасность. О.В. Писарь отмечает, что процесс современного образования сопровождается воздействием целого комплекса средовых факторов. Негативные последствия для развития личности субъекта образования имеют возрастание интенсивности информационного потока, «социально-экономический кризис, неблагоприятная экологическая обстановка и др., влияющие на состояние физического, психического и социального здоровья обучающихся. Неблагоприятная динамика физического и психического здоровья обучающихся создает объективные препятствия на пути эффективного функционирования системы образования. Развивающаяся в обстановке постоянного социального стресса, ощущающая непрерывный дискомфорт под влиянием негативных факторов, личность становится морально и физически уязвимой, непредсказуемой в своем поведении» [210]. Очевидно, что в практическом плане невозможно снизить интенсификацию влияния данных факторов на развитие личности субъектов образования. В связи с этим, приоритетной задачей, стоящей перед

психологической наукой, является разработка и обоснование концепции психологической безопасности личности субъекта образования.

**Основной идеей** концепции формирования психологической безопасности личности обучающегося на уровнях непрерывного образования является нахождение и оптимизация ведущего элемента психологической безопасности личности, который является опосредующим элементом оптимизации уровня психологической безопасности в целом на каждом уровне непрерывного образования. Ведущий элемент определяется эмпирически и предполагает выявление «мишени» психологического воздействия на все компоненты структуры психологической безопасности личности субъекта образования.

#### ***Методологические основы концепции***

Методологической основой концепции формирования психологической безопасности личности обучающегося на уровнях непрерывного образования стали положения системного, деятельностного, комплексного, психосемантического подходов.

Системный подход (Б.С. Гершунский, Л.Ф. Ильичев, Т.А. Ильина, Ю.А. Конаржевский, Н.Д. Никандров, В.П. Симонов и др.) к разработке концепции формирования психологической безопасности личности обучающегося в период перехода на следующую ступень образования позволяет рассматривать изучаемые феномены как целостную систему. В рамках данного подхода необходимым условием является детальный анализ изучаемого феномена с точки зрения его включенности в более общую систему и как отдельную единицу. В рамках авторской концепции учитывалось, что, с одной стороны психологическая безопасность личности сама представляет собой структуру, включающую ряд взаимосвязанных компонентов и элементов. С другой стороны, она сама является частью более общей структуры, которая определяет развитие и проявление личности.

Деятельностный подход (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) предполагает развитие личности в разнообразных видах деятельности, подчеркивает активность усвоения человеком исторического опыта, направленного на формирование личности. При разработке концепции психологической безопасности личности в адаптационный период предполагается рассмотрение развития личности, в первую очередь, в рамках ведущего вида деятельности. С учетом именно ведущего вида деятельности происходит выбор технологий, средств и методов формирования психологической безопасности личности на каждом этапе непрерывного образования обучающихся.

Комплексный подход (Б.Г. Ананьев). «В парадигме данного подхода свойства человека как индивида, субъекта деятельности и личности составляют единую историческую природу человека. Понимание детерминации этих свойств позволяет объяснить генезис психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения» [78]. При разработке авторской концепции формирования психологической безопасности личности субъекта образования при переходе на следующую ступень обучения изучаемые феномены рассматриваются как комплекс взаимосвязанных структурных компонентов. К структурным компонентам психологической безопасности личности относятся психологическая устойчивость / сопротивляемость, переживание защищенности и эффективность деятельности.

Психосемантический подход (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.П. Петренко, А.Г. Шмелев) при разработке концепции психологической безопасности личности субъекта образования позволяет изучить структурные компоненты психологической безопасности личности через собственную структуру мира, ценности, отношения к себе и окружающим. В рамках данного подхода «рассмотрение психологической безопасности личности субъекта образования через призму развития является

наиболее целесообразным. Изучаемый феномен базируется не столько на избегании или адаптации к опасностям, сколько на развитии собственных внутренних сил и возможностей формирования внутренних ресурсов психологической безопасности личности» [106].

### ***Концептуальные принципы***

Методологические подходы к созданию концепции формирования психологической безопасности личности обучающегося на уровнях непрерывного образования определяют ее концептуальные принципы.

Априорное значение принципа как конструкта любой концепции состоит, прежде всего, его обобщающей и синтезирующей функции.

Разработка концепции формирования психологической безопасности личности обучающегося при адаптации к уровням непрерывного образования проводилась на основе ряда принципов:

- принцип центрации, отражающий признание приоритета психологической безопасности личности субъекта образования в период его перехода на следующую ступень обучения;
- принцип целостности, предполагающий рассмотрение личности и ее психологической безопасности как целостного явления, включающего в себя множество взаимосвязанных характеристик и элементов;
- принцип транспарентности, обуславливающий наличие ясности и доступности информации о процессе и результате формирования психологической безопасности личности субъекта образования при переходе на следующую ступень обучения;
- ведущей целесообразности, обеспечивающий направленность процесса формирования психологической безопасности личности субъекта образования на ведущий структурный элемент психологической безопасности личности;

– принцип консенсуса, отражающий взаимное согласие и ответственность субъекта, семьи и психолога по обеспечению психологической безопасности личности.

### ***Уровни концепции***

Разработанная концепция предусматривает учет уровней ее стратегической реализации. К ним относятся научный, методический и практический уровни. Остановимся подробнее на их рассмотрении.

Научный уровень концепции формирования психологической безопасности личности обучающегося в непрерывном образовании. Данный уровень предполагает анализ современных научных данных и результатов собственных эмпирических изысканий о связи отдельных компонентов структуры психологической безопасности личности субъектов образования. Концептуальное многообразие отражено в серии научных исследований последних лет. Анализ работ последних лет отражает повышение интереса ученых к проблеме психологической безопасности в ее различных аспектах. Во многих работах представлены авторские психологические концепции: корпоративной безопасности [56], антикриминальной безопасности [74], социально-психологической безопасности личности [106], духовной безопасности [252]. В ряде исследований описываются концепции психологической безопасности образовательной среды, ее формирование, экспертиза, влияние на различные аспекты образования [30; 109 и др.]. В других работах внимание уделяется разработке концепции психологической безопасности личности [129; 276]. В парадигме данного исследования наибольший интерес для нас представляют концепции психологической безопасности личности в образовательном процессе [165; 253 и др].

Методический уровень концепции формирования психологической безопасности личности обучающегося в непрерывном образовании предполагает формирование профессиональной компетентности психологов и будущих специалистов, работающих с обучающимися в образовательных

учреждениях, что раскрывается в апробации результатов исследования при подготовке будущих специалистов по направлениям «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование».

Практический уровень концепции формирования психологической безопасности личности субъекта образования при переходе на следующий этап обучения предусматривает выбор, разработку и реализацию конкретных технологий и программ формирования психологической безопасности личности обучающихся. Более подробно технологии и программы будут описаны в следующих параграфах данной работы.

### *Содержание концепции*

Под концепцией понимается «определённый способ трактовки какого-либо предмета, явления или процесса. Концепция представляет собой определенным образом организованную психологическую целостность, в которой в качестве элементов выделяется несколько подструктур, характеризующих взаимодействие» [78] структурных компонентов психологической безопасности личности субъекта образования и ведущего элемента, как связующего звена данных процессов. Все подструктуры взаимосвязаны и взаимоопределяют друг друга и целостную структуру психологической безопасности личности обучающегося на различных уровнях образования.

Специфику и содержание концепции формирования психологической безопасности личности обучающегося в непрерывном образовании представляют диады, эмпирически обнаруживающие внутренние связи. В качестве подобных диад «нами рассматриваются связи каждого из структурных компонентов психологической безопасности личности с ведущим элементом данной структуры. Можем говорить о диадических связях ведущего элемента психологической безопасности личности с компонентом устойчивости, который в контексте психологии безопасности понимается как проявление различных материальных и социальных систем

сохранять устойчивость при различных отрицательных явлениях. Связь ведущего элемента психологической безопасности личности с сопротивляемостью, как свойством личности, характеризующим ее защищенность от деструктивных воздействий за счет внутренних ресурсов сопротивляемости. Проявление связи ведущего элемента психологической безопасности личности с ее ощущением защищенности или незащищенности проявляется в переживании индивидом позитивных или негативных психических состояний, отсутствие или наличия беспокойства, повышенного или оптимального уровня тревожности. Наконец, наличие связи в диаде ведущего элемента с эффективностью деятельности рассматривается через показатель успешности деятельности, в которую личность включена» [138].

На основе принципа целесообразности в концепции делается упор на оптимизацию мишени (ведущего элемента) психологического воздействия при формировании психологической безопасности личности обучающегося на разных уровнях образования.

Таким образом, концепция формирования психологической безопасности личности субъекта образования при переходе на следующую ступень обучения предусматривает ряд последовательных действий, состоящих в поиске и воздействии на проявления ведущего элемента психологической безопасности личности, что повлечет опосредованное влияние на психологическую безопасность субъекта образования в целом.

## **2.2. Модель формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения**

На современном этапе развития системы образования актуальной проблемой педагогической психологии является разработка и внедрение моделей психолого-педагогического сопровождения субъектов образования на различных этапах обучения. Решению данной проблемы посвящен ряд современных исследований.

В педагогической психологии наиболее распространены модели сопровождения обучающихся в значимые и стрессовые периоды. Например, в период подготовки учеников к ЕГЭ [93], в период адаптации к образовательному процессу [78; 144] и т.д.

Большое место отводится работам, где представлены модели психологического сопровождения личностного развития обучающихся в различных условиях: профильного обучения [41], профессионального самоопределения, выбора профессии [201], в условиях частной школы [257] и пр.

В психологических исследованиях представлены модели социально-психологической безопасности личности [106; 278], модели психологической безопасности образовательной среды и ее экспертизы [25, 154] модель информационно-психологической безопасности [184]. Вместе с тем, практически не существует модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования.

Под моделью, как правило, понимается образ, мысленный или условный аналог явления, процесса или объекта, который используется как его визуальный представитель. Используя данную общую дефиницию, можно определить модель психологической безопасности личности обучающегося на уровнях непрерывного образования. Данная модель представляет собой мысленный образ (аналог) психических процессов и

явлений, имеющих место в конкретной практической деятельности. Разработанная модель отражает концептуальные основы и составляющие, что позволяет спрогнозировать стратегию и тактику действия посредством оценки эффективности работы психолога.

Модель психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения в структурном плане состоит из ряда компонентов. Данные компоненты имеют качественные отличия и оказывают прямое или опосредованное влияние на конечный результат.

В функциональном отношении модель психологической безопасности личности обучающегося на уровнях непрерывного образования обладает рядом взаимосвязанных характеристик. Во-первых, модель отражает совокупность всех структурных компонентов, имеющих место в реальной практической деятельности психолога. При разработке модели учитывалась динамика развития и оптимизация ее элементов. Во-вторых, модель отражает некую взаимосвязь блоков, или составных компонентов. При этом учитывалось, что изменение одного компонента влечет изменение предыдущих ее элементов. Следовательно, возможно влиять на ход и результат формирования психологической безопасности личности обучающегося на уровнях непрерывного образования путем изменения качественного состояния любого из элементов модели. То есть потенциально в каждом элементе представленной модели содержится психологический ресурс решения конкретной задачи. В-третьих, модель позволяет прогнозировать динамическое изменение каждого элемента в ходе практической деятельности психолога. Получение новой информации об изменении любого из компонентов модели позволяет прогнозировать направленность и характер изменения других структурных элементов. В-четвертых, представленная модель позволяет создавать конечные действенные программы психологического сопровождения процесса формирования психологической безопасности личности обучающегося на

уровнях непрерывного образования. То есть использование модели дает возможность в практическом плане реализовать системный подход к планированию деятельности психолога в данном направлении с учетом результатов комплексной диагностики конкретных обучающихся и актуального состояния каждого элемента модели.

Концептуальная модель формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения представляется в виде целостной и динамической системы.

Целостность данной системы обеспечивается наличием взаимосвязанных компонентов, которые включают: методологические основы, принципы, целевой, организационный, содержательный, технологический и оценочный блоки. Функционирование модели возможно при последовательной реализации каждого компонента и его учете при построении психологической работы на основе данной модели.

Динамичность модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения обеспечивается неконстантностью и постоянным развитием отдельных компонентов модели. Так, методологические основания постоянно пересматриваются с учетом появления новых научных данных и результатов эмпирических исследований. Принципы построения модели могут быть дополнены с учетом расширения и уточнения практики психологического сопровождения обучающихся на разных уровнях образования. Целевой блок может быть уточнен с появлением новых уровней образования или в связи с пересмотром существующей системы непрерывного образования в стране, а также при переносе данной модели на системы образования других стран. Подобная тенденция вполне может быть применена и к последующим блокам модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения. Схематично данная модель представлена на рисунке 2.

<b>Методологические основы</b>		<b>Принципы построения</b>	
Основные положения системного, деятельностного, комплексного психосемантического подходов		Научности, информационной достаточности, субъектности, агрегирования, параметризации	
<b>Целевой блок</b>			
Формирование психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения			
<b>Организационный блок</b>			
Критерии реализации: возрастной целесообразности, инвариантности, вариативности, прагматичности открытости		Условия реализации модели	
<b>Содержательный блок</b>			
Выявление ведущего элемента психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения	Определение связи ведущего элемента с компонентами психологической безопасности личности субъекта образования	Определение «мишени» психологического воздействия для дальнейшей психологической работы	
<b>Технологический блок</b>			
Формы работы психолога могут включать в себя групповые и индивидуальные сеансы. Технологиями работы могут выступать игровые, обучающие, тренинговые и др.			
<b>Оценочный блок</b>			
Показатель завершения: степень достижения поставленной цели	Методика оценки: диагностическая процедура, показатели внешних поведенческих изменений, анализ процесса		

Рис. 2. Модель формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения

Остановимся подробнее на рассмотрении каждого блока модели.

### ***Методологические основы модели***

Методологической основой модели стали положения системного, деятельностного, психосемантического подходов, изложенные в концепции.

### ***Принципы построения модели***

Опираясь на общие принципы математического моделирования [82], приведем принципы построения модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

1. Принцип научности. Данный принцип предполагает соответствие содержания модели данным последних научных исследований в области психологической безопасности субъекта образования при переходе на следующую ступень обучения.

2. Принцип информационной достаточности. При построении модели предусматривается опора на наличие информации об исследуемой системе, феномене. Необходим некоторый начальный уровень данных об исследуемом объекте, который определяет количество информации достаточной для начала конструирования модели формирования.

3. Принцип субъектности. Акцентирование внимание на субъектах образования, а не образовательной среде или других внешних факторах развития личности.

4. Принцип агрегирования. При моделировании необходим учет дискретности данных, когда любую даже самую сложную систему возможно представить в виде набора взаимосвязанных структурных компонентов.

5. Принцип параметризации. Любая система данных имеет в содержании подсистемы, когда отдельные компоненты раскрываются через систему зависимых и независимых элементов или отдельных параметров.

### ***Целевой блок***

Целевой компонент модели, предусматривающий единство конкретной цели и комплекса задач, логично взаимосвязанных между собой. Моделирование процесса формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения на основе принципов, представленных выше, предполагает формулировку цели.

Теоретически анализ проблемы целеполагания в научных исследованиях показал, что наиболее часто цель определяется «как один из элементов поведения и сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств» [210].

*Цели:* формирование психологической безопасности личности учащегося в период, обусловленный переходом на следующую ступень образования.

*Задачи:*

1. Выявление ведущего элемента структуры психологической безопасности личности субъекта образования.
2. Психологическая работа по оптимизации у обучающихся ведущего элемента структуры психологической безопасности личности.

### ***Организационный блок***

Организационный блок модели формирования психологической безопасности личности обучающегося в непрерывном образовательном процессе включает в себя принципы реализации модели и условия ее реализации.

*Критерии реализации модели*

1. Возрастной целесообразности. Соответствие содержания возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся.

2. Инвариантности, определяет включение в модель константных частей, таких как цель, задачи, принципы, условия реализации.

3. Вариативности, предполагает свободный выбор психологом содержания, формы и методов психолого-педагогического воздействия.

4. Прагматичности, так как модель выступает средством организации практических действий психолога.

5. Открытости, связан с необходимостью определения содержания в соответствии с образовательным процессом, так как модель встроена в контекст образовательной системы учреждения как дополнительное или как самостоятельное звено.

#### *Условия реализации модели*

Комплекс психолого-педагогических условий, определяющих формирование психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения:

1. Аксиологичность. Осознание обучающимся индивидуальных мировоззренческих идеалов, ценностных отношений, ведущего мотива собственного поведения или необходимости его изменения. Содержание определяется возрастом и ведущим структурным элементом психологической безопасности личности на каждом этапе непрерывного образования.

2. Когнитивность. Осознание учащимся роли и значения психологической безопасности личности. Принятие или поиск собственного стиля поведения, стремление к независимой оценке.

3. Аффективность. Эмоциональное принятие себя.

4. Конативность. Принятие собственного стиля эмоционального и поведенческого самовыражения.

### ***Содержательный блок***

Содержательный компонент, раскрывающий собственно содержание и его взаимосвязь с методическим обеспечением поддержки формирования безопасности личности учащегося в период перехода на следующую ступень образования.

Системное проектирование модели формирования безопасности личности учащегося в период перехода на следующую ступень образования базируется на понимании содержания данного феномена.

Результаты теоретического анализа позволили выделить структурные компоненты психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения. К структурным компонентам психологической безопасности личности (ПБЛ) отнесем психологическую устойчивость/сопротивляемость, переживание защищенности и эффективность деятельности.

Результаты эмпирического исследования позволят выделить и обосновать:

- ведущий элемент (параметр) психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения;
- связь ведущего элемента ПБЛ со структурными компонентами психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

Опираясь на данные теоретического исследования и выделенную нами компонентную структуру психологической безопасности личности, можно определить содержание модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения. Схематически содержание модели представлено на рисунке 3.

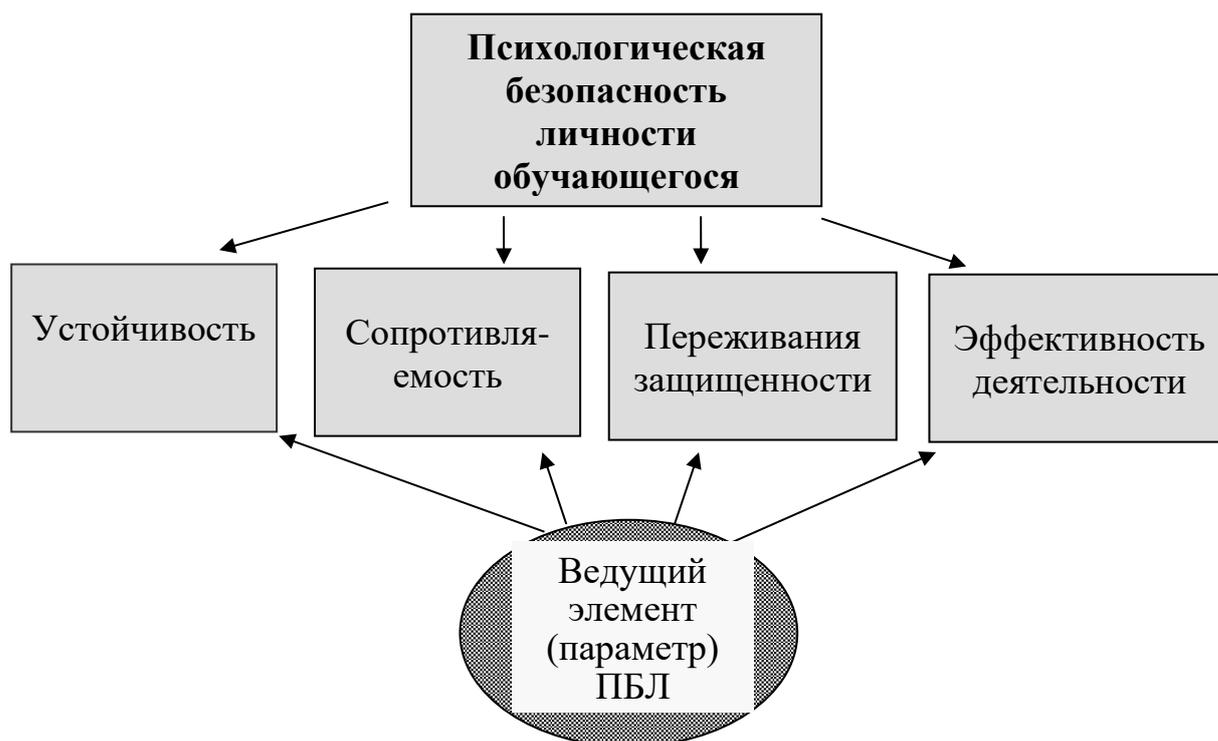


Рис. 3. Содержание модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения

Представленная модель определяет систему дискретных характеристик и содержит:

- Компоненты структуры психологической безопасности личности субъектов образования, которые определяются индивидуальными проявлениями устойчивости, сопротивляемости, защищенности и результативности деятельности.
- Ведущий элемент структуры психологической безопасности личности взаимосвязанный с компонентами данного феномена.

В содержательном плане работа с моделью включает в себя ряд последовательных действий по формированию психологической безопасности личности субъектов образования на разных ступенях обучения.

Во-первых, выявление ведущего элемента психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

Во-вторых, определение связи ведущего элемента с компонентами психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

В-третьих, определение «мишени» психологического воздействия для формулировки цели, задач и выбора адекватных технологий психологической работы по формированию психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

Преимуществом представленной модели является независимость эффективности формирования от ступени образования, на которой реализуется психологическая помощь субъекту обучения.

### ***Технологический блок***

Технологический компонент модели предполагает выбор и обоснование комплекса технологий, методов, приемов и средств, используемых психологом при работе с обучающимися. Выбор средств и методов психологической работы обусловлен:

1. Ведущим видом деятельности учащихся на разных возрастных этапах.
2. Возрастными и индивидуальными особенностями субъектов психологической работы.
3. Интересами и профессиональными навыками специалистов, работающими с субъектами образования на разных этапах обучения.

Формы работы психолога могут включать в себя групповые и индивидуальные сеансы. Технологиями работы могут выступать игровые, обучающие, тренинговые и др. Выбор технологии определяется деятельностным принципом психологии, то есть учитывается ведущая деятельность и те психологические практики, которые в наибольшей степени ей соответствуют. Конкретным средством реализации модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе

перехода на начальную ступень обучения используется технология игровой терапии интегративного типа.

### ***Оценочный блок***

Оценочный блок «предусматривает использование методики оценки эффективности реализации модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования при переходе на следующую ступень обучения» [139].

Процесс психологической работы, как правило, имеет четкую структуру, что определяет конкретное число сеансов, проводимых с обучающимся. Вместе с тем, индивидуальные особенности клиента, недостаточный профессионализм психолога или внешние обстоятельства могут внести некоторые коррективы в ход работы. В подобном случае критерием завершения психологического взаимодействия становится степень достижения цели. Таким образом, в качестве основных показателей завершения работы психолога выступают результат количественный, выраженный в количестве занятий, и качественный, выраженный в степени достижения поставленной цели.

В рамках первого критерия не возникает существенных проблем с определением завершения процесса психологического воздействия, если он был построен на основе четкой программы психологической работы. Часто вызывает у психолога затруднение оценка степени достижения цели.

Методика оценки эффективности психологической работы может включать ряд процедур:

1. Диагностическая процедура, организованная до и после проведения психологической работы. Позволяет наиболее адекватно и объективно оценить степень достижения поставленной цели, как в процессе проведения психологического воздействия, так и по его завершению в целом.

2. Фиксация показателей внешних поведенческих изменений, произошедших у субъекта психологического воздействия. Данная фиксация

может проводиться самим психологом, а также родителями и/или педагогами.

3. Анализ психологом процесса и результата психологической работы. Педагог-психолог может провести анализ и оценить эффективность действий по показателям интенциональности, профессионализма, интеграции, индивидуальной и культурной эмпатии, навыкам наблюдения за клиентом, уровню окружения, созданного психологом для роста и развития клиента.

Представленная модель формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения носит целостный характер, так как все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат. Соблюдение последовательности действий при реализации представленной модели позволит достичь наибольшего эффекта в процессе формирования изучаемого феномена.

Ранее в работе подчеркивалось, что актуализация ведущего элемента (параметра) структуры психологической безопасности личности субъекта образования является основополагающим звеном в реализации предложенной модели. В связи с этим, возникает необходимость выявления подобного элемента. Однако важно отметить, что с учетом динамического основания модели, данные ведущие элементы могут быть изменены или скорректированы. Особенности данного процесса во многом могут быть определены неконстантностью развития личности в современных быстроменяющихся условиях жизни. Некоторые же параметры (элементы) структуры психологической безопасности личности являются социообусловленными, что ставит исследователей перед необходимостью мониторинга внутренних и внешних событий, влияющих на стратегическую безопасность общества в целом.

Таким образом, обозначенные современные тенденции позволяют говорить о необходимости технологизации и апробации модели

формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

### **2.3. Технологии формирования психологической безопасности личности субъектов образования**

#### **2.3.1. Основные подходы к формированию психологической безопасности личности субъектов образования**

Проблема формирования психологической безопасности личности является актуальной в современном обществе, науке и образовании, поскольку в условиях переориентации на личностно-ориентированный подход к обучающемуся, всестороннее и адекватное развитие личности отождествляется с социальным благополучием всего общества в целом. При конструировании модели и концепции психологической помощи неизбежно встает вопрос конкретных технологий, средств и методов их реализации. В отдельных случаях наблюдается недостаточность имеющихся в настоящее время средств, что приводит к необходимости разработки авторских технологий.

В рамках любого научного знания, в то числе и психологического, возникает необходимость специальной его организации в единое системное целое, при опоре на методологические основы, обладающие содержательным, объяснительным и конструктивным потенциалом.

В науке существует несколько основных *подходов* к формированию психологической безопасности личности.

Представители *психоаналитического подхода* предлагают формировать психологическую безопасность личности посредством работы с психологическими защитами, путем корректировки или совершенствования уже устоявшихся моделей безопасного поведения.

*Бихевиоральный подход*, (от англ. behavior — поведение), предполагает учет субъективного характера переживания ребенком состояния опасности-безопасности. В данном подходе предлагается формировать поведение, способствующее психологической безопасности, через прохождение ряда психотренингов; посредством системы социального научения, позитивного подкрепления конструктивного поведения.

Особое место «среди подходов к формированию психологической безопасности личности занимает *экзистенциально-гуманистическое направление*» [224].

Гуманистические идеи знакомы науке давно. Ещё Ж.Ж. Руссо, а затем Л.Н. Толстой и В.А. Сухомлинский провозглашали ценность человека как системообразующий элемент воспитания. Позже, благодаря работам Карла Роджерса [224] и Абрахама Маслоу [178], гуманистическая психология дала ответы на многие вопросы, связанные с психологическими механизмами развития «полноценно-функционирующего человека» («fully functioning person»). Одним из базовых положений К. Роджерса выступает тезис об уникальности человека, его праве на свой жизненный путь, собственное принятие решений. Именно К. Роджерс стал своеобразным методологическим идеологом гуманистического направления в формировании психологической безопасности личности, основными категориями которой стали понятия «выбор», «ответственность», «самоактуализация».

В середине XX века возникают идеи экзистенциализма (М. Хайдеггер, С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр), признающего человека автором своей жизни и способного самостоятельно принять решение, кем ему быть, независимо от того, каковы его жизненные обстоятельства.

Ближе к концу века окончательно складывается новое направление психологической науки – экзистенциально-гуманистической (Дж. Бюджентал, С.Л. Братченко, Д.Н. Леонтьев). В рамках теории психологической безопасности личности в самом общем виде данный данное

направление определяет ее формирование через признание способности человека овладеть собственной жизнью, приняв на себя ответственность за нее. По мнению Ж.-П. Сартра, человек существует лишь настолько, насколько он себя осуществляет. Соответственно, экзистенциализм полагает, что действие является единственным, что позволяет человеку жить [237]. Это отмечают и современные специалисты. Так, Л.В. Куликов в качестве одного из факторов, влияющих на психологическое здоровье личности, называет экзистенциальную определенность, то есть «понимание, ощущение смысла жизни, осмысленность деятельности и поведения» [148].

Помимо традиционных подходов, используемых исследователями в научных работах, широкое распространение получили различные теории и подходы к оптимизации психологической безопасности личности. *Системно-ценностный подход* к психологической безопасности личности отражается в ряде идей. Система ценностей личности образована из взаимосвязей ценностей в разной степени их осознанности, устойчивости и направленности личности. Различная комбинация взаимосвязанных ценностей определяет ядро личности, которое проявляется в поведении и отношениях. Подобные взаимосвязи также определяют ценностный тип личности, который влияет на ее психологическую устойчивость и в целом на психологическую безопасность. Помимо этого, ценностные представления о своем настоящем и будущем определяют субъективные ощущения психологической безопасности личности. [91].

Довольно широкое распространение в теории психологической безопасности личности получил *субъектный подход*. В данных работах личность рассматривается как субъект собственной психологической безопасности, защищенности. [37; 59; 92]

В контексте психологии *средового подхода* в научных исследованиях рассматриваются факторы и условия обеспечения психологической безопасности в социальной [172] и образовательной среде [34; 78; 146; 177; 229; 250].

Анализ научных, учебных и методических источников, а также Интернет-ресурсов показал, что в современной психологической практике нашли свое применение различные подходы психологической работы с обучающимися на *разных ступенях* непрерывного образования. Многообразие используемых технологий в работах по сохранению и оптимизации психологической безопасности личности нашли свое отражение и в возрастном аспекте. На основе принципов учета возрастных особенностей и ведущего вида деятельности можно отметить ряд научных исследований.

При работе на этапе *дошкольного образования* в исследованиях по формированию психологической безопасности личности авторы обосновывают применение различных научных подходов. Отмечается эффективность средового подхода в обеспечении психологической безопасности детей [177].

На этапе *начального образования* при работе с младшими школьниками по формированию их психологической безопасности личности используется ряд научно-обоснованных подходов. Л.И. Шахова предлагает авторский риск-ресурсный подход, лежащий в основе системы сопровождения психологической безопасности младших школьников. Данный подход предполагает определение рисков и угроз психологической безопасности и выделение ресурсов, которые могут противостоять данным рискам [274].

*Средний общий уровень* образования предполагает работу с подростками, направленную на формирование психологической безопасности личности. В рамках данного этапа авторы предполагают применение различных подходов. Е.Н. Руськина описывает эффективность психологической работы с подростками в рамках компетентного подхода [231]. В рамках данного подхода автором рассматривается три основных уровня: психологическая осведомленность, ценностно-смысловая регуляция поведения и психологическая компетентность. При этом достижения определенного уровня психологической безопасности подростком

осуществляется за счет интеллектуального компонента психологической культуры.

На этапе перехода к *профессиональному образованию* в обеспечении психологической безопасности личности субъекта образования в исследованиях авторов наблюдается широкое применение различных научных подходов. Распространен компетентностный подход к формированию личной безопасности студентов [210].

Таким образом, теоретический анализ существующих в настоящее время научных подходов формирования психологической безопасности личности позволяет говорить о наличии существенных различий как в фундаментальных основаниях, так и в махизмах и технологиях формирования психологической безопасности личности субъектов образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

### 2.3.2. Технологии и методы формирования психологической безопасности личности субъектов образования

На современном этапе развития научного знания наблюдается многообразие представленных техник, методов и технологий в сфере обеспечения психологической безопасности личности. Рассмотрим более подробно отдельные аспекты данного процесса. Для формирования информационно-психологической безопасности личности Г.В. Грачев предлагает использование технологий психологических защит [76]. А.Д. Тырсиковой предлагается применение методов и технологий продуктивных стратегий [253]. А.С. Ковдра в своей работе по формированию психологической безопасности личности доказывает эффективность использования технологии работы с временной перспективой [129]. В работе А.Г. Маковой рассматривается формирование психологической безопасности посредством активного социально-психологического обучения

[172]. Интерес представляет технология дистанционного консультирования населения для обеспечения психологической безопасности, предложенная в диссертации Мельницкой Т.Б. [184]. В широком смысле использование различных средств психологического воздействия для обеспечения психологической безопасности личности описываются в докторской диссертации Т.С. Кабаченко [112]. Г.Г. Вербина разрабатывает интегративную программу сохранения психологической безопасности личности, в которой активно используются технологии обучения, тренинга, методы психологической разгрузки [61]. Технологии коммуникативного взаимодействия предлагается О.Ю. Зотовой использовать в повышении социально-психологической безопасности личности [106].

Анализ научных исследований позволил выделить технологии и методы психологической работы с обучающимися на разных ступенях образования.

*Дошкольное образование* является периодом активной психологической работы специалистов с детьми. В исследованиях Г.Л. Лэндрета [169], С. Мустакаса [195] и др., рассматривается психологическая работа с дошкольниками, прежде всего, игровыми методами, что обосновывается, во-первых, «положением Л.С. Выготского о ведущей деятельности ребенка (в дошкольном возрасте это игра)» [69]; «во-вторых, общим развитием самосознания ребенка, когда в дошкольном возрасте ребенок в меньшей степени способен дать обстоятельные и осознанные ответы относительно своих переживаний. Однако через игру, рисование они могут выразить весь комплекс своих психических состояний. Следовательно, говоря о выборе методов работы по формированию психологической безопасности у дошкольников, мы, прежде всего, подразумеваем игровые и игротерапевтические технологии» [138].

На этапе *начального образования* активно применяются технологии и методы предыдущего дошкольного периода. При работе психолога с

младшими школьниками рассматриваются такие методы и технологии как: сказка-терапия [236], игровая терапия [67] и др.

В качестве методов и технологий психологической работы с *подростками* выделяют: тренинги [77], психодраму [192], символдраму [234], экзистенциальную психокоррекцию [202]. Также психологическая работа с подростками по оптимизации их уровня психологической безопасности значительно расширяет спектр используемых технологий. К ним относятся арт-терапия, элементы телесно-ориентированной терапии, обучающие программы и пр. [54; 162: 216; 244].

При проведении психологической работы с *молодежью* на этапе перехода к профессиональному образованию в исследованиях рассматриваются такие методы и технологии как арт-терапия [81], рефлексивно-тренинговые технологии [190], технологии тренинга, обучающие программы [163; 279], технология проектов и кейсов при формировании психологической безопасности личности студентов [210].

Поскольку личность начинает складываться в дошкольном возрасте, необходимо как можно раньше начинать работу по формированию у ребенка таких свойств личности и форм поведения, которые в дальнейшем позволят ему защититься от негативного внешнего воздействия и сохранить свое «Я», что является основой психологической безопасности личности. Именно поэтому возникает необходимость своевременной помощи в процессе ее формирования, не позднее, чем на этапе начальной школы. В нашем исследовании для апробации модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования мы выбрали период перехода ребенка с дошкольного на начальный уровень обучения.

Как отмечалось ранее, при выборе методов психологической работы с дошкольниками и младшими школьниками, на основе деятельностного принципа предпочтение отдается игровым технологиям. Остановимся подробнее на рассмотрении интегративной игровой терапии как метода

формирования психологической безопасности личности субъекта образования.

С учетом принципов возрастной адекватности и деятельностной целесообразности *в нашей работе мы будем использовать авторскую технологию интегративной игровой терапии* для воздействия на ведущий элемент структуры психологической безопасности личности и опосредованного формирования психологической безопасности личности субъекта образования на начальном этапе обучения.

Остановимся подробнее на раскрытии основных ***компонентов интегративной игровой терапии***

Под *игровой терапией интегративного типа* будем понимать форму психокоррекционного воздействия, основанную на интеграции директивного и недирективного подходов при структурировании процесса.

Несмотря на то, что игротерапия директивного типа была с успехом воспринята многими психологами и, по мнению отдельных авторов, ни один другой метод не может столь быстро привести к решению личностных проблем у детей, выдвинутое предположение не может носить столь категоричный характер.

В ходе игровой терапии недирективного типа ребенок учится в большей степени полагаться на самого себя, в том числе и при принятии решений, у него развивается более позитивная Я-концепция, внутренний источник оценки, он становится более самоуправляемым, более ответственным в своих действиях и поступках. Однако А.И. Копытин отмечает значительные трудности в практическом использовании игровой терапии недирективного типа, требующей прохождения психологами специальных программ личностной подготовки [136]. Для более эффективного применения интегративной игровой терапии в практике работы психолога, необходим учет основных моментов, на которых строится психологическая помощь. С этой целью требуется детальное описание компонентов интегративной игровой терапии. (Рисунок 4)

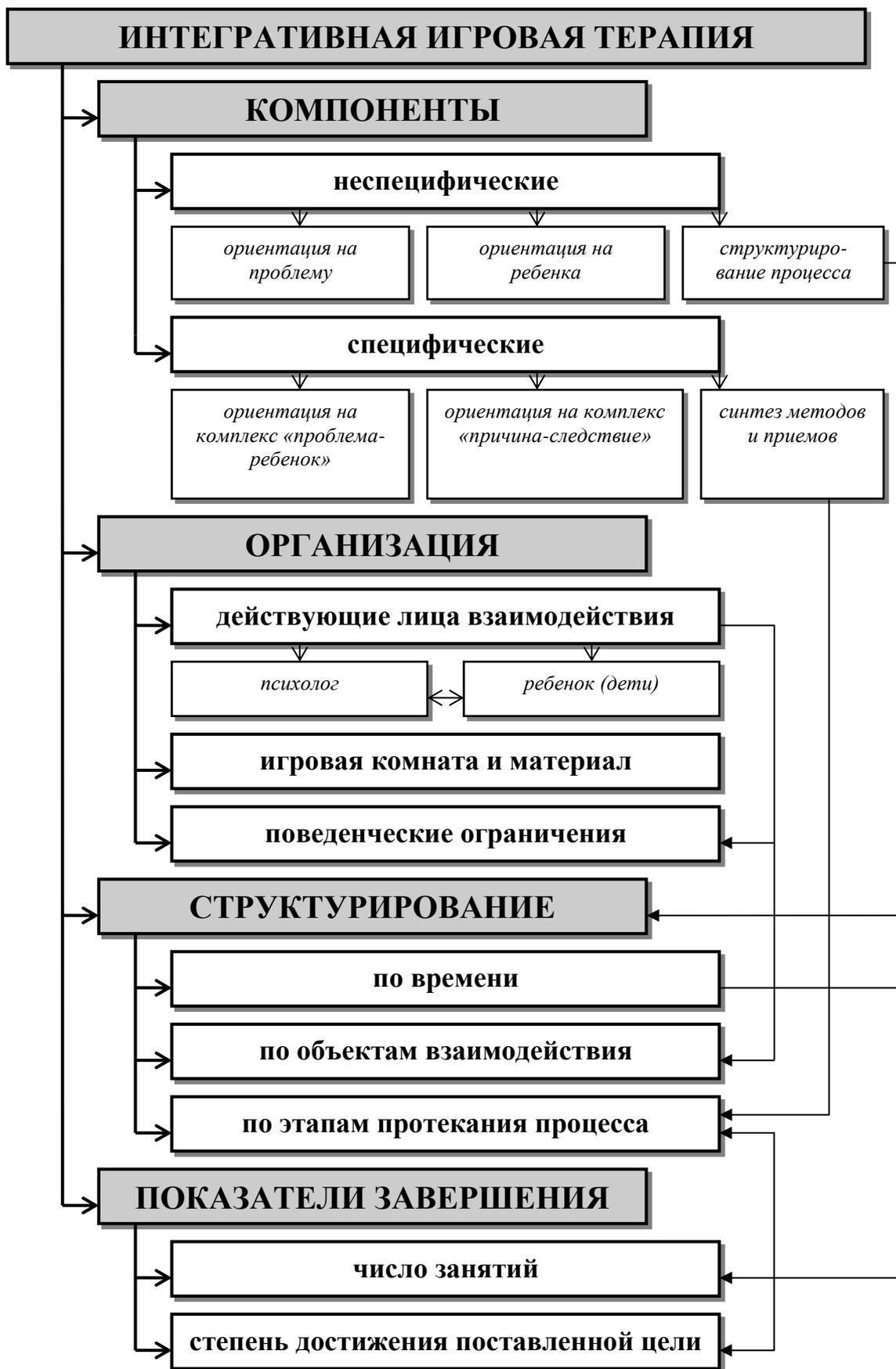


Рис. 4. Концептуальные черты интегративной игровой терапии

Остановился подробнее на рассмотрении содержания интегративной игровой терапии

***Компоненты интегративной игротерапии.*** Необходимо отметить, что основное внимание мы будем уделять четкому разграничению неспецифических и специфических признаков, при этом к неспецифическим относятся компоненты, присущие различным направлениям, как в общем психологической работе, так и в частности методу игровой терапии.

К *неспецифическим* компонентам интегративной игротерапии отнесем следующие основные «черты»:

1. Ориентированность на проблему
2. Ориентированность на ребенка
3. Структурирование процесса игротерапии.

Ориентированность на проблему сближает интегративную игротерапию в общем смысле с проблемно-ориентированными подходами в психологической практике [45; 267] и с игровой терапией директивного типа [127; 142; 152]. Вслед за А. Блазером, мы будем понимать под проблемой существование чрезмерных требований, которые предъявляются к адаптационным возможностям личности [45]. Присутствие же проблемы ограничивает способности ребенка к внешнесредовой адаптации и снижает возможности его адекватного приспособления к реальным условиям жизни. Следовательно, в данном случае можно говорить о наличии многовременного фактора зарождения и прогрессирования проблемы, включающего как прошлые условия, способствовавшие возникновению проблемы, так и наличные факторы, поддерживающие и сохраняющие ее. Учет указанного поливременного характера проблематики в психологическом процессе позволяет осуществить целенаправленный анализ элементов, способствующих возникновению проблемы или мешающих ее решению» [139]. Использование направленности на проблему в психологическом

процессе подразумевает работу психолога в рамках игровой терапии директивного типа. Хотя указанное направление не предполагает глубокий анализ проблематики клиента, однако, четкая направленность на ее коррекцию, несомненно, позволяет рядорасположить данный метод в системе проблемно-ориентированных концепций.

Рассматривая «компонент ориентированности на ребенка, нельзя ни отметить общность концепции интегративной игровой терапии как с общей личностно-ориентированной, или клиенто-центрированной моделью [224], так и с отдельно взятым методом игровой терапии, центрированной на ребенке, или недирективного типа» [169; 195]. В рамках игровой терапии использование принципа центрации на ребенке предполагает убежденность в жизнеспособности самих детей и возможности их самокоррекции в процессе разыгрывания чувств и переживаний.

«Структурирование процесса подразумевает связь интегративной игровой терапии с общеструктурирующими методами, в частности, со структурированной игровой терапией [169]. Данный компонент предполагает общность интегративной игротерапии с вышеуказанными направлениями в области планомерности и структурности процесса психологической работы. Временная ограниченность психотерапевтического воздействия требует четкого определения количества сессий и занятий в каждой из них. Используя четкую структурированность процесса игровой терапии, авторам удавалось комбинировать свободную игру ребенка и игру воссоздающего характера. Подобный синтез также свойственен интегративной игровой терапии» [139]. Основное отличие здесь состоит в целеполагании и форме включенности психолога. Так, если в структурированной игротерапии свободная игра использовалась для отыгрывания и для адаптации ребенка как к психологу, так и к игровому процессу в целом, то в интегративной игротерапии свободная игра используется как форма самопознания ребенком своих ресурсных возможностей. В то же время директивная элементность направлена не просто на подключение психолога к свободной игре клиента с

внесением в нее стрессогенной ситуации, но на включение ребенка в четко организованный игровой процесс с конкретной коррекционной направленностью. Следовательно, в ходе структурированной работы отыгрывания основная цель состоит в снятии у ребенка травмирующего опыта. Тогда как в интегративной игротерапии присутствует еще и обучающий компонент, позволяющий психологу не только скорректировать нежелательные проявления в личностной и познавательной сфере ребенка, но и дать ему возможность к раскрытию саморегуляторных процессов и механизмов самозащиты личности.

К *специфическим* признакам мы будем относить концептуальные черты, свойственные только методу игровой терапии интегративного типа. Они будут «следующими:

1. Ориентация на комплекс «проблема – ребенок»
2. Ориентация на комплекс «причина – следствие»
3. Синтез игротерапевтических методов и приемов

Комплекс «проблема – ребенок» предусматривает ориентацию не на отдельно взятую проблему и не на клиенто-центрированную концепцию, но на синтез основных положений указанных психологических направлений. Причем, необходимо отметить, что данный синтез согласуется с элементностью процесса директивной и недирективной игровой терапии и предполагает нахождение у двух противоположных подходов точек соприкосновения, центральным звеном которых и становится процесс интегративной игровой терапии. Любая проблема является своего рода ступором на пути нормативного развития личности, достаточно сложно определить приоритетность ориентации на проблему или самого клиента. Учитывая это, в игровой терапии интегративного типа основной упор делается не на определении данной приоритетности, а на нахождение точек соприкосновения двух указанных направленностей. Так, ориентация на ребенка предполагает в ситуации «здесь и сейчас» спонтанное самовыражение, подкрепляемое профессиональным, хотя и пассивным,

реагированием психолога. Причем активность психолога определяется мерой активности клиента. Направленность в терапевтическом процессе на проблему ставит психолога перед необходимостью более активного его участия в игровой терапии, что, в свою очередь, порождает непассивность клиента, то есть активность клиента порождается мерой активности психолога» [139]. Нахождение компромисса между двумя указанными видами активности возможно при включении клиента и психолога в процесс игровой терапии интегративного типа. Здесь первоначальная непассивность психолога как бы «подогревает» активность ребенка, которая затем находит выход и закрепление в свободном выражении в ходе использования элементности недирективного подхода.

«Ориентация на комплекс «причина-следствие» предполагает синтез известных в настоящее время психокоррекционных видов, или форм – симптоматической и каузальной коррекции. При этом под симптоматическим принято понимать воздействие, направленное на конкретные проявления нарушения у ребенка с целью снятия его острых симптомов. В тоже время каузальная коррекция имеет направленность на причину, источник нарушения у ребенка. Относительно использования указанного синтеза в интегративной игротерапии, можно говорить о его симптоматико-каузальной ориентации в психологическом процессе. При этом каузальность, в данном случае, определяется не столько необходимостью выявления и анализа причин нарушений у ребенка, сколько предоставлением ему возможности отыгрывания переживаний и эмоций по поводу причинности наличного состояния. В процессе интегративной игротерапии подобное возможно в ходе взаимодействия психолога с ребенком в рамках элементной игротерапии директивного направления с включением конкретных жизненных моментов, известных психологу от людей ближайшего окружения ребенка, в игровые ситуации» [139].

«Под синтезом игротерапевтических методов и приемов мы понимаем подход, предполагающий их множественное использование. Причем, в

данном случае в своей работе психолог руководствуется не теоретическими основами того или иного игротерапевтического направления, а решает конкретную индивидуально-практическую задачу. Для этого различные игротерапевтические методы применяются психологом поочередно, параллельно или одновременно. Однако, это означает не беспорядочное использование всего многообразия приемов, но дифференциацию различных комбинаций для решения более частных задач. При этом отправной точкой для выбора методов и общей стратегии игротерапии становится определение проблемы и ее соответствия частному запросу заказчика. Структура интегративной игротерапии позволяет учитывать аспекторный характер проблемы и одновременно работать с несколькими из аспектов. Специфический признак эклектичности интегративной игротерапии предполагает использование методов и приемов различных подходов, но, прежде всего, структурированного, директивного и недирективного направления» [139].

### ***Организация процесса интегративной игровой терапии***

*«Действующие лица* в игровой терапии психолог-игротерапевт и клиент (ребенок или дети, в зависимости от формы организации). Безусловная значимость психологического контакта между психологом и клиентом подчеркивается всеми основными психологическими направлениями. Д.Б. Карвасарский, отмечая важность данного явления, пишет о его необходимости как для создания оптимальных условий коррекции, так и для использования его в качестве инструмента психологического влияния, способствующего позитивным переменам в отношениях, чувствах и поведении клиента [218]. В ходе установления и поддержания психологического контакта немаловажное значение имеет мера готовности психолога к практике игровой терапии» [139]. А.А. Осипова выделяет следующие основные компоненты готовности психолога к психологическому воздействию: теоретический, практический и личностный

[200]. Во много соглашаясь с автором, вместе с тем, несколько дополняя и распространяя приведенную классификацию, мы предлагаем свое видение компонентности готовности психолога к процессу реализации интегративной игровой терапии. Основными составляющими здесь «будут внешняя и внутренняя готовность. В рамках *внешней* готовности психолога к интегративной игротерапии рассматриваются следующие элементы: достаточный уровень интеллектуального развития; необходимый запас теоретических знаний; умение применять знания на практике; высокая поисковая активность психолога. Внутренняя готовность психолога к процессу интегративной игротерапии предполагает наличие следующих составляющих: внутрличностная готовность; социальная готовность; позиционная мобильность» [139].

Как уже было отмечено, вторым действующим лицом процесса игровой терапии вообще и интегративной игротерапии, в частности, является клиент. Причем чаще всего им становится «ребенок или дети, в зависимости от формы организации психотерапевтического воздействия. Не заостряя внимание на уникальности детского возраста, ни раз описанного различными исследователями, отметим лишь способность ребенка к самокоррекции, эффективность и направленность которой повышается при умелом, профессиональном руководстве со стороны психолога» [139].

*Игровая комната и материал.* Значимость специально оборудованного помещения отмечалась многими игротерапевтами. Так, в частности, Г. Лэндрет писал: «Атмосфера игровой комнаты чрезвычайно важна, поскольку здесь возникают первые впечатления ребенка... Создание обстановки, которая казалась бы детям дружественной, требует предварительного планирования, усилий и тонкого понимания того, каково это - чувствовать себя ребенком» [136, с.73]. «Несмотря на то, что большее значение специально организованному пространству придается в игровой терапии недирективного типа, важность оборудованной игровой комнаты несомненна и при проведении процесса интегративной игротерапии. Для ребенка:

адаптация ребенка к условиям игровой терапии и к психологу; отыгрывание чувств и эмоций; закрепление полученных в ходе директивной игровой терапии знаний и навыков; научение новым формам взаимодействия; снижение тревоги по поводу новой ситуации и незнакомой деятельности. Для психолога: эмоциональный настрой; возможность ролевого переключения «психолог – психолог»; возможность ролевого переключения «психолог – клиент»; облегчение перехода с директивной на недирективную позицию и наоборот; возможность самопознания и самопонимания» [139].

«Важной частью игровой терапии являются игрушки и игровой материал. Для проведения интегративной игротерапии возможно использование игрушек, применяемых для проведения игротерапии недирективного типа, способствующие самовыражению ребенка, обеспечив ему широкий спектр игровой активности. В подобном случае мы рекомендуем учитывать следующие критерии отбора игрушек и материала, предложенные Г.Л. Лэндретом: обеспечение широкого спектра творческой экспрессии ребенка, облегчение выражения эмоций, способствование возникновению интереса у ребенка, облегчение спонтанной и исследовательской игры, появления игры без вербализации, наличие жестких конструкций для активного использования» [169]. «Все игрушки и материал можно разделить на следующие группы: игрушки, моделирующие отношения дома; игрушки, моделирующие отношения вне дома; игрушки для выражения и ослабления эмоций и психических состояний; игрушки и материал для творческой экспрессии; полифункциональный игровой материал.

Под *поведенческими ограничениями* мы будем понимать те правила и нормы поведения, выполнение которых обязательно для ребенка/детей, находящихся в игровой комнате. Сам процесс интегративной игровой терапии предусматривает необходимость использования четких ограничений как фактор объединения свободного и нормативного поведения. Интегративность ограничительного процесса может рассматриваться как форма нахождения компромисса между желаниями и необходимостью

волевого поведения у самого ребенка. Прежде всего, данные особенности проявляются в различении двух видов поведенческих ограничений. Первый вид связан с ограничениями, которые устанавливаются в ходе свободной игры ребенка. Так как в интегративной игротерапии, наряду со свободной игрой, используются директивные игры, то второй вид ограничений будет связан с правилами отдельно взятой игры» [139]. Суммируя основные моменты указанных видов поведенческих ограничений можно выделить следующие цели: ограничения создают условия для установления и развития взаимодействия «ребенок – психолог» в рамках профессиональных, социально и этически приемлемых отношений; помогают создать модель реальных отношений, позволяют перенести опыт, полученный в игровой комнате в реальную жизнь; ограничения способствуют развитию у ребенка произвольности поведения способности самоконтроля и чувства ответственности за собственные поступки; запреты определяют границы отношений и обеспечивают предсказуемость ситуации в игровой комнате тем самым, создавая у ребенка ощущение защищенности; ограничения позволяют гарантировать физическую безопасность ребенка; ограничения способствуют сохранению оборудования в игровой комнате; принять правила игр, которые предлагает психолог в директивных фазах. Мы нашли нужным рассмотреть не отдельно взятых ограничений, но их обобщенных групп: ограничения, связанные с сохранением жизни и здоровья ребенка; ограничения, распространяющиеся на отношения ребенка с психологом и другими людьми; ограничения, позволяющие сохранить оборудование и мебель в игровой; ограничения поведения, не способствующего конструктивному развитию процесса игротерапии; ограничения, связанные с выполнением правил в предлагаемых играх.

### ***Содержание процесса интегративной игровой терапии***

*Структурирование по времени.* В современной психотерапевтической практике прослеживается тенденция четкого структурирования времени в

процессе поведения игротерапевтических сеансов. Подобная практика широко используется и в общем интегративном психотерапевтическом процессе. Модель интегративной игровой терапии, в свою очередь, также предусматривает поэтапный характер психотерапевтического процесса от элементарных форм отреагирования, высвобождения, коррекции самопринятия и эмоционально-ценностного принятия ребенком себя к расширению области самоосознания, саморегуляции и модификации стереотипов поведения. Как уже отмечалось «ранее, структурирование процесса игровой терапии подразумевает общность интегративной игротерапии с общеструктурирующими методами, в частности, со структурированной игровой терапией в области планомерности и четкости процесса психокоррекции. Однако, в интегративной игротерапии структурированность включает в себя несколько форм. Они разделяются по времени, по объектам взаимодействия, по этапам протекания игротерапевтического процесса.

*Структурирование по объектам взаимодействия.* Равноправное и комбинированное использование свободной игры ребенка и игры воссоздающего характера, в ходе интегративной игровой терапии отличается основными целями и формами работы психолога» [139]. Так, в интегративной игротерапии свободная игра используется как для отыгрывания и адаптации ребенка к психологу и к игровому процессу в целом, так и для самопознания ребенком своих ресурсных возможностей. В соответствии с этим, структурированность интегративной игротерапии здесь будет проявляться в специфичных, равнопартнерских отношениях между психологом и ребенком. Структурированность директивной направленности данного метода связана с подключением психолога к свободной игре ребенка с внесением в нее имитации стрессовой (проблемной) ситуации, что обеспечивается включением ребенка в четко организованный игровой процесс с конкретной коррекционной направленностью. Следовательно, в ходе структурированности отношений в рамках реализации директивного

элемента интегративной игротерапии происходит отыгрывание с раскрытие компонента саморегуляции и самоактуализации процессов и механизмов самозащиты личности.

*Структурирование по этапам протекания коррекционного процесса.*

«В психотерапевтической практике использование интегративной игровой терапии предусматривает ее этапность (цикличность). I цикл включает занятия, в которых присутствует синтез игротерапии разных типов при большем использовании методов директивной игровой терапии: свободная игра ребенка без вмешательства психолога; конкретные игры или отыгрывание игровых ситуаций, предлагаемых психологом; свободная игра ребенка (при желании). Во II цикл вошли занятия, в которых также присутствует синтез игротерапии разных типов, но при большем использовании методов недирективной игровой терапии» [139]. В рамках данного цикла важное значение имеет расставление психологом акцентов взаимодействия. Подобное происходит в момент предложения игротерапевтом обыгрывания проблемы ребенка в начатой им игре или во вновь предлагаемой.

***Методика оценки результативности интегративной игротерапии***

Процесс интегративной игровой терапии имеет четкую структуру, что определяет конкретное число занятий, проводимых с ребенком. Вместе с тем, индивидуальные особенности ребенка, недостаточный профессионализм психолога или внешние обстоятельства могут внести некоторые коррективы в ход интегративной игротерапии. В подобном случае критерием завершения терапевтического взаимодействия становится степень достижения цели. Таким образом, «основными показателями, характеризующими приближение завершения игротерапии являются: число занятий, оставшееся от общего количества и степень достижения поставленной цели в рамках интегративной игровой терапии. Если с определением завершения игротерапии в рамках первого критерия не возникает никаких проблем, то оценка степени

достижения цели часто вызывает у психолога затруднения. В связи с этим для выявления эффективности интегративной игровой терапии необходимо определение инструментария, который может быть выражен: в результатах диагностических процедур; в показателях внешних поведенческих изменений у ребенка, фиксируемых психологом; в результатах наблюдения за ребенком родителями и/или педагогом; в результатах анализа психологом процесса интегративной игротерапии» [139].

*Результаты диагностических процедур.* Один из основных принципов психологической работы определяет единство игровой терапии с диагностикой. Задачи психологической работы могут быть правильно поставлены только на основе полной диагностики и оценки ближайшего вероятного прогноза развития. Поэтому прежде чем начать работу, психологу необходимо провести диагностику, которая включает в себя этап проведения обследования с помощью ряда методик, которые соответствуют жалобам родителей и наблюдаемым трудностям ребенка; и этап осмысления результатов, полученных в ходе проведения методик.

В рамках интегративной игровой терапии не всегда представляется возможным отследить качественные изменения, происходящие с ребенком. В связи с чем, целесообразнее использовать диагностику по окончании всего процесса игротерапии. Вместе с тем, в ходе проведения работы возможна оценка эффективности при анализе других ее компонентов, описанных далее.

*Показатели внешних поведенческих изменений у ребенка, фиксируемых психологом.* Как уже отмечалось, не всегда представляется возможным заметить изменения, происходящие с ребенком в ходе игровой терапии. В данном аспекте процесс интегративной игротерапии близок игровой терапии недирективного типа. «Так как в большей степени с данной проблемой сталкивается психолог, работающий в рамках недирективного подхода. М. Наворث предлагает ряд параметров, по которым психолог может определить готовность ребенка к завершению процесса игровой терапии» [169]. В свою очередь Г. Лэндрет отмечает, что о наличии продвижений в процессе

игротерапии можно говорить, тщательно отмечая случаи такого поведения, какое, по мнению психолога, в его отношениях с ребенком происходит впервые. Еще одна характеристика, которая позволяет понять внутреннюю эмоциональную динамику ребенка – это развитие сюжетов, которые возникают в его игре. [169].

*Результаты наблюдения за ребенком родителями и/или воспитателями.* Подобная оценка в применении возможна в двух вариантах. Первое из них связано с предыдущим пунктом. Здесь психолог предлагает родителям и/или педагогам вести дневник наблюдений. Он должен содержать опросный лист, в который включаются вопросы о внешних изменениях у ребенка. Второе направление основывается на методе свободного наблюдения с фиксацией данных в дневнике наблюдений. Здесь родителям и/или педагоги предлагается вести дневник наблюдений за изменениями, происходящими с ребенком. Данный дневник ведется в свободной, удобной для родителей форме. Ежедневно записываются результаты наблюдений за ребенком, особенно отмечая изменения, которые впервые было замечено в его поведении, во взаимоотношениях или физическом состоянии. В качестве дополнения можно внести пункты, позволяющие родителям изложить собственные мысли, чувства, переживания по поводу происходящих изменений. Эта становится особенно важным при отсутствии у психолога возможности вступать в частые контакты с родителями. На основании записей в дневнике наблюдений психолог может судить о тех изменениях, которые происходят с ребенком за пределами игровой комнаты.

*Анализ психологом собственных действий в процессе интегративной игротерапии.* Перед психологом часто возникает вопрос об эффективности его работы, особенно при отрицательной оценке ее родителями или при отсутствии видимых результатов у ребенка. В подобных случаях психолог может провести анализ и оценить эффективность собственных действий по следующим показателям: интенциональность, т.е. сколько направлений для развития ребенка психолог может предложить; профессионализм, владение

методом интегративной игровой терапии; насколько психолог умеет объединять различные техники, позволяющие вызвать у ребенка позитивные сдвиги; насколько психолог был способен понять ребенка, сопереживать ему и соучаствовать с ним в процессе игротерапии; навыки наблюдения за ребенком; способность психолога создать подходящее окружение для роста и развития ребенка. Данные пункты могут стать отправными как для самонаблюдения психолога, так и для оценки его работы коллегами.

«При условии верного определения проблемы, оценке ее сложности и подборе или составлении психологом адекватной программы игротерапии ее завершение совпадает по времени с достижением поставленной цели. В противном случае возникает необходимость продолжения психологического взаимодействия с ребенком» [139].

Таким образом, применение технологии игровой терапии интегративного типа становится эффективным при выполнении ряда условий: отслеживании психологом появившихся новообразования, и изменений в поведении ребенка. При профессиональной реакции психолога на появившиеся изменения эффективность реализуемой технологии значительно повысится.

## Выводы по второй главе

1. Концепция формирования психологической безопасности личности обучающегося на уровнях образования раскрывает основную идею о ведущем элементе в структуре психологической безопасности личности. Выявление, а в дальнейшем и оптимизация ведущего элемента на каждом этапе обучения позволит повлиять в целом на психологическую безопасность личности субъекта образования. Методологической основой концепции формирования психологической безопасности личности обучающегося на различных ступенях образования стали положения системного, деятельностного, комплексного и психосемантического подходов.

2. Модель психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения в структурном плане представляется в виде целостной и динамической системы, включающей ряд компонентов: методологические основы, принципы, целевой, организационный, содержательный, технологический и оценочный блоки. Данные компоненты имеют качественные отличия и оказывают прямое или опосредованное влияние на конечный результат по формированию психологической безопасности личности субъектов образования на этапах дошкольного, начального, основного общего, основного среднего и высшего уровня обучения.

3. Разработка концепции и модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения требует рассмотрения имеющихся подходов, технологий и методов их реализации. Проведенный анализ позволяет говорить о существенных отличиях как в содержательном, так и в возрастном аспектах в подходах и технологиях формирования психологической безопасности личности субъектов образования на каждом этапе обучения.

4. Поскольку личность начинает складываться в дошкольном возрасте, необходимо как можно раньше начинать работу по формированию у ребенка свойств личности и форм поведения, которые являются основой психологической безопасности личности субъекта образования. Именно поэтому возникает необходимость своевременного вмешательства в процесс ее формирования. В нашем исследовании апробация модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования проводилась в период перехода ребенка на начальную ступень обучения.

5. С учетом принципов возрастной адекватности и деятельностной целесообразности воздействие на ведущий элемент структуры психологической безопасности личности и опосредованное формирование психологической безопасности личности субъекта образования на начальном этапе обучения целесообразно реализовывать путем применения авторской технологии интегративной игровой терапии.

### ГЛАВА 3. ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА НА СЛЕДУЮЩУЮ СТУПЕНЬ ОБУЧЕНИЯ

#### 3.1. Организация и методы эмпирического исследования

В ходе дальнейшей работы нами было проведено эмпирическое изучение структурных компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

*Цель констатирующего исследования:* выявить ведущий элемент и взаимосвязь структурных компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

*Задачи констатирующего исследования:*

1. Выявить специфику проявления структурных компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.
2. Определить связь структурных компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.
3. Выявить ведущие элементы психологической безопасности личности субъектов образования на каждом уровне обучения (начальный, основной, средний, высший).

*Этапы работы.* Исследование проводилось в период с 2005 по 2021 годы и включало ряд этапов:

*На первом этапе* (2005-2012 гг.) выявлялись ключевые позиции эмпирического исследования, его цель, задачи, отбор и обоснование методов; проводилось теоретическое обоснование проблемы исследования и моделирование эмпирической работы. Был реализован ряд пилотных

исследований особенностей проявления структурных компонентов психологической безопасности личности субъектов образования на этапах перехода на следующую ступень обучения

*Второй этап* (2013-2019 гг.) был посвящен эмпирическому исследованию структурных компонентов психологической безопасности личности дошкольников, младших школьников, младших подростков, старшеклассников и студентов первого курса бакалавриата. Определялись взаимосвязи структурных компонентов психологической безопасности личности обучающихся, а также были выявлены ведущие элементы психологической безопасности личности на начальном, основном, среднем общем и высшем уровнях образования. Проектировался и реализовывался формирующий этап исследования, апробации модели.

*Третий этап* (2020-2022 гг.) включал анализ массива данных, обобщение результатов исследования, проверку достоверности полученных выводов, контрольные замеры компонентов психологической безопасности личности субъектов образования на начальном этапе обучения. Проводилась количественная и качественная обработка данных, проверка статистической достоверности результатов, полученных в ходе исследования. Осуществлялось корректировка текста диссертации.

*Экспериментальная база исследования.* Исследование проводилось на базе дошкольных, средних общих и высших профессиональных образовательных учреждений Северо-Западного региона Российской Федерации.

*Характеристика выборки.* Всего в эксперименте участвовало 2753 испытуемых, из них 267 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), 748 учеников первых классов (7-8 лет), 639 учеников пятых классов (11-12 лет), 242 учащиеся десятых классов (15-16 лет), 349 студентов 1 курса бакалавриата (17-19 лет). Кроме того, на диагностических этапах работы в исследовании участвовали 262 родителя дошкольников, 213 родителя младших школьников, 12 педагогов дошкольных учреждений и 21 педагог

начальной школы. Обследование проводилось в период перехода на следующую ступень образования, то есть в первую декаду или первый семестр учебного года.

**Методы эмпирического исследования.** В качестве способа сбора информации использовались методы, в основу которых положена классификация, предложенная Б.Г. Ананьевым [14].

Анализ диагностических методик, направленных на комплексное исследование феномена психологической безопасности личности, показал ограниченность выбора средств. В связи с этим, перед нами стояла задача отбора надежного и валидного инструментария эмпирического исследования.

Критерии выбора:

1. Учет структурных компонентов изучаемого феномена
2. Учет возрастных особенностей испытуемых
3. Учет времени, отводимого для проведения исследования
4. Надежность и валидность методов исследования

В соответствии данными критериями целями и задачами исследования были определены следующие *группы методов*:

I. Методы изучения показателей структурных компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

1. С обучающимися:

- Методы изучения устойчивости личности.
- Методы определения уровня сопротивляемости и жизнестойкости личности.
- Методы выявления уровня переживания защищенности личности.
- Методы определения эффективности деятельности.

2. С родителями: метод анкетирования и опрос с целью выявления или уточнения результатов диагностических методик.

3. С педагогами: беседа и опрос с целью определения эффективности деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Более подробно методы эмпирического исследования представлены в сводной таблице (Таблица 1).

Таблица 1

Методы изучения компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения

<b>Показатели ПБЛ</b>	<b>Этап образования</b>				
	Дошколь ники	1 класс	5 класс	10 класс	1 курс бакалавры
<b>1. Устойчивость</b>					
<b>Умение контролировать себя, управлять своим поведением, эмоциями</b>	Методика «Не подглядывай» (Автор И.В. Дубровина)	Методика «Нерешаемая задача» (Н.И. Александрова, Т.И. Шульга)	Модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттелла (Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева) (фактор Q)	Методика определения локуса контроля поведения	Методика «Опросник выраженности сознательного самоконтроля в эмоциональной сфере деятельности и поведении (социальный самоконтроль)» (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.В. Фирсова).

Методы изучения компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения

<b>Показатели ПБЛ</b>	<b>Этап образования</b>				
	Дошколь ники	1 класс	5 класс	10 класс	1 курс бакалавры
<b>Уверенность в своих силах, самооценка</b>	Методика «Лесенка» (в модификации С.Г.Якобсон, В.Г.Шур)	Методика исследования самооценки (Дембо-Рубинштейн).	Методика исследования самооценки (Дембо-Рубинштейн).	Опросник Г.Н. Казанцевой «Изучение общей самооценки личности»	Опросник Г.Н. Казанцевой «Изучение общей самооценки личности»
<b>Направленность личности (смысло-жизненные ориентации)</b>	Методика «Если бы я был волшебником»	Методика «Если бы я был волшебником»	Методика «Если бы я был волшебником»	Методика исследования направленности подростка (Е.М. Никиреев)	Методика «Опросник жизненных ориентаций» (Е.Ю. Коржова)
<b>Умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность</b>	Выявление уровня развития коммуникативных способностей	Выявление уровня развития коммуникативных способностей	Методика выявления «коммуникативных и организаторских склонностей» (кос-2)	Методика выявления «коммуникативных и организаторских склонностей» (кос-2)	Тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха)

Методы изучения компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения

<b>Показатели ПБЛ</b>	<b>Этап образования</b>				
	Дошколь ники	1 класс	5 класс	10 класс	1 курс бакалавры
<b>2. Сопротивляемость (жизнестойкость)</b>					
<b>Эмоциональ ность, склонность к эмпатии</b>	Методика на изучение эмоциона льных проявлен ий детей А.Д .Кошелев ой	Методика на изучение эмоциона льных проявлен ий детей А.Д .Кошелев ой	Исследов ание эмпатии как сопережи вания (вариант экспресс- диагност ики И. М. Юсупова)	Тест жизнесто йкости (С. Мадди в адаптаци и Д.А. Леонтьев а и Е.И. Рассказов ой)	Тест жизнестойк ости (С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой )
<b>Вовлеченнос ть, наличие жизненных целей</b>	Беседа «Мое будущее»	Беседа «Мое будущее»	Беседа «Мое будущее»		
<b>Наличие представлен ий о конструкти вном поведении</b>	Методика «Закончи историю»	Методика «Сюжетн ые картинки »	Методика «Сюжетн ые картинки »		
<b>Наличие позитивного опыта решения проблем</b>					

Методы изучения компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения

<b>Показатели ПБЛ</b>	<b>Этап образования</b>				
	Дошколь ники	1 класс	5 класс	10 класс	1 курс бакалавры
<b>3. Переживание защищенности</b>					
<b>Психические состояния</b>	Методика оценки психичес ких состояни й «Паровоз ик» (С.В.Вел иева)	«Цвето- рисуночн ый тест диагност ики психичес ких состояни й младших школьник ов» (А.О.Про хоров, Г.Н.Гени нг)	Опросник а САН В.А.Доск иным, Н.А.Лавр ентьевой, В.Б.Шара й и М.П.Мир ошников ым	«Самооце нка психичес ких состояни й» Айзенк	«Самооценк а психически х состояний» Айзенк
<b>Эмоциональ ное беспокойств о, тревожнос ть</b>	Методика «Выбери нужное лицо» Р.Тэмбла, В.Амена, М.Дорки; 2. «Анкета для роди телей по выявлени ю тревожног о ребенка» Е.К.Лютов ой и Г.Б.Мони ной	«Детский вариант шкалы явной тревожно сти (СМАС)», адаптиро ванная А.М.При хожан	«Теста школьной тревожно сти Филлипса »		

## Продолжение таблицы 1

Методы изучения компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения

<b>Показатели ПБЛ</b>	<b>Этап образования</b>				
	Дошколь ники	1 класс	5 класс	10 класс	1 курс бакалавры
<b>4. Эффективность деятельности</b>					
<b>Успешность деятельнос ти</b>	Опросник для воспитате лей	Беседа с учителем	Предметн ые результат ы освоения ФГОС	Предметн ые результат ы освоения ФГОС	Результаты освоения компетенци й ФГОС

Кратко охарактеризуем представленные методы эмпирического исследования.

Для изучения параметров **устойчивости личности** на различных ступенях образования были использованы:

1. Методика «Не подглядывай» (И.В. Дубровина)

Определяется уровень произвольности поведения у детей старшего дошкольного возраста. Психолог ставит перед ребенком задачу, связанную с необходимостью ожидания и самоконтроля поведения. Оценивается время и степень выполнения правил. (Приложение 1-1)

2. Методика «Нерешаемая задача» (Н.И. Александрова, Т.И. Шульга)

Методика позволяет уровень волевых усилий при выполнении сложного задания. С детьми младшего школьного возраста в качестве заданий используют Кубики Кооса. Предлагается три задания и отслеживается не только результат выполнения, но и процесс решения задачи. (Приложение 1-2)

3. Модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттелла (Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева) (фактор Q3)

В диссертации была использована оценка фактора Q3 – самоконтроль, которая позволяет оценить подростком умение контролировать свои эмоции и поведение. (Приложение 1-3)

4. Методика определения локуса контроля поведения (Дж.Роттер, адаптация О. П. Елисеева).

Методика позволяет определить устойчивую личностную характеристику, которая выражена в предрасположенности отдельного человека принимать на себя ответственность за произошедшие события, объяснять их причины внутренними или внешними факторами. В методике выделены типы локуса контроля: экстернальный и интернальный. Степень выраженности одного из типов подсчитывается в количественном и уровневом измерении (Приложение 1-4).

5. Методика «Опросник выраженности сознательного самоконтроля в эмоциональной сфере деятельности и поведении (социальный самоконтроль)» (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.В. Фирсова).

Методика направлена на определение выраженности степени самоконтроля в эмоциональной сфере, в деятельности и в поведении. Испытуемому предлагается 36 утверждений, с вариантами ответов. По результатам выборов испытуемыми ответов, складывается сумма баллов по вопросам шкалы. Далее делается вывод о выраженности склонности к самоконтролю в эмоциональной сфере, в деятельности и в поведении. По видам и общая степень выраженности склонность к самоконтролю и произвольности поведения определяется в соответствии с количественными характеристиками. (Приложение 1-5)

6. Методика «Лесенка» (в модификации С.Г. Якобсон, В.Г. Шур)

Целью методики является определения уровня самооценки ребенка дошкольного возраста. Испытуемому предлагается лист бумаги с нарисованной на ней лесенкой и объясняются характеристики детей, стоящих

на каждой ступени. Далее ему предлагается выбрать и поставить себя на одну из ступеней. По результатам исследования делается вывод об уровне самооценки ребенка. (Приложение 1-6)

#### 7. Методика исследования самооценки (Дембо-Рубинштейн).

Методика позволяет выявить уровень самооценки личности, степень ее зрелости, самокритичности. Испытуемому предлагается лист бумаги с нарисованными на них вертикальными линиями. Каждой линии присвоена характеристика. Ученик отмечает степень выраженности данной характеристики у себя (чем выше, тем более выражена). Подсчет результатов производится в баллах и интерпретируется поуровневыми характеристиками. (Приложение 1-7).

#### 8. Опросник «Изучение общей самооценки личности» (Г.Н. Казанцева)

Методика направлена на выявление уровня самооценки личности. Испытуемому предлагается ответить на 20 вопросов. Далее подсчитывается количество ответов «да» отдельно по четным, а затем по нечетным вопросам. Производится вычитание полученных сумм. Результат сверяется с предложенной шкалой. Делается количественный и качественный вывод об уровне самооценки человека. (Приложение 1-8).

#### 9. Методика «Если бы я был волшебником» (В.В. Абраменкова)

Экспериментатор предлагает испытуемым подумать и назвать три желания, которые они хотели бы исполнить. Далее ответы анализируются с точки зрения направленности этих желаний на себя, родных, всего общества. (Приложение 1-9).

#### 10. Методика исследования направленности подростка (Е.М. Никиреев)

Методика направлена на изучение мотивов общественной деятельности: коллективистских, личных, лично-престижных. Подростку предлагается 12 суждений, с которыми нужно согласиться или опровергнуть. Подсчитываются баллы отдельно по шкалам и выявляется направленность подростка на себя или других. (Приложение 1-10).

### 11. Методика «Опросник жизненных ориентаций» (Е.Ю. Коржова)

Методика выявляет степень субъект-объектных ориентаций относительно конкретных жизненных ситуаций. Испытуемому предлагается 21 пара высказываний. Далее подсчитывается количество баллов в соответствии с ключом выборов. Определяется количественная характеристика и предпочитаемый тип субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях. (Приложение 1-11).

### 12. Выявление уровня развития коммуникативных способностей (Н.Е. Веракса).

Цель методики связана с выявлением у ребенка уровня коммуникативных способностей. Методика состоит из трех субтестов. Один из которых направлен на определения уровня понимания ребенком состояний сверстников. Испытуемому предлагается ряд карточек, по которым нужно определить эмоциональное состояние героев. Делается вывод в качественной и количественной характеристике. (Приложение 1-12).

### 13. Методика выявления «коммуникативных и организаторских склонностей» (кос-2)

Методика предназначена для выявления уровня коммуникативных и организаторских склонностей у подростков и юношей. Методика содержит 40 вопросов, на которые нужно дать положительный или отрицательный ответ. Оценка производится путем соотнесения ответов с ключом. Подсчитывается сумма баллов отдельно по шкале коммуникативности и по организаторским склонностям. При обработке результатов определяется количественная оценка, соответствующий уровень развития свойства и дается качественная характеристика. (Приложение 1-13).

### 14. Тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха)

Целью теста является определение у испытуемого уровня коммуникативной компетентности в целом и отдельных качеств сформированности коммуникативных умений. Тест состоит из 27 вопросов с

несколькими вариантами ответов. Результаты сверяются с ключом. делается вывод о степени выраженности у испытуемого каждого умения и коммуникативных навыков в целом. (Приложение 1-14).

Для изучения параметров **сопротивляемости (жизнестойкости)** обучающихся на различных ступенях образования были использованы:

1. Методика на изучение эмоциональных проявлений детей (А.Д. Кошелева)

Методика направлена на выявление эмоциональных проявлений у детей дошкольного возраста и их способности к вербализации эмоций в процессе разыгрывания ситуаций. Экспериментатор рассказывает знакомую ребенку ситуацию и предлагает ее изобразить. Оценивается степень проявления эмоций и правильность их отображения. Дается количественная и поуровневая характеристика. (Приложение 1-15).

2. Исследование эмпатии как сопереживания (вариант экспресс-диагностики И. М. Юсупова)

Методика используется для определения уровня эмпатии, способности к сопереживанию. Испытуемому предлагается 36 суждений и шкала ответов. Полученные ответы сверяются с ключом. Сумма баллов позволяет сделать вывод об уровне развития эмпатии человека. (Приложение 1-16)

3. Тест жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой)

Методика используется как для изучения уровня жизнестойкости личности в целом, так и для отдельных ее компонентов: вовлеченность, контроль, принятие риска. Испытуемому предлагается 45 суждений. Выборы сверяются с ключом. Определяется общий уровень жизнестойкости по шкале уровней средних и стандартных отклонений. (Приложение 1-17).

4. Беседа «Мое будущее»

Беседа направлена на определение жизненных целей ребенка, и степень вовлеченности его в собственную жизнь. Испытуемому предлагается 10

вопросов, ответы на которые позволяют судить о наличии или отсутствии у ребенка представлений о собственном будущем, своей роли в этом будущем и степени собственной активности.

#### 5. Методика «Закончи историю»

Методика предназначена для изучения нормативных форм поведения и для определения наличия опыта конструктивного решения проблем. Испытуемому предлагается несколько историй. В каждой из историй ребенок должен ответить на ряд вопросов, оценить поступки героев. По результатам выставляются баллы, которые определяют итоговый уровень. (Приложение 1-19).

#### 6. Методика «Сюжетные картинки» (Р. Р. Калинина).

Методика направлена на изучения степени проявления эмоционального отношения учащегося к поведенческим нормам. Испытуемому предъявляется серия картинок, на которых изображены сюжеты близкие ребёнку. Далее предлагается дифференцировать сюжеты по степени допустимости поведения героев. В баллах оценивается умение ребенка оценивать положительные и отрицательные поступки и умение аргументировать свой выбор. (Приложение 1-20).

Для изучения параметров **переживания защищенности** на различных ступенях образования были использованы:

#### 1. Методика оценки психических состояний «Паровозик» (С.В. Велиева)

Методика направлена на выявление преобладания негативных или позитивных психических состояний ребенка. Определяет особенности эмоциональных состояний, преобладающего фона настроения. Выводы делаются на основе анализа цветовых выборов ребенка. Результат подсчитывается в баллах и дается качественная характеристика. (Приложение 1-21)

2. «Цвето-рисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников» (А.О. Прохоров, Г.Н. Генинг)

Методика предназначена для выявления преобладающих психических состояний у детей младшего школьного возраста. Ребенку предлагается нарисовать свое настроение. Результаты обрабатываются по таблице-ключу, где прописаны сюжеты, цвета и преобладающие психические состояния. Обработка возможна как в количественном, так и в качественном выражении. (Приложение 1-22)

3. Опросника САН (В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай и М.П. Мирошниковым)

Мелодика позволяет оперативно оценить психоэмоциональное состояние испытуемого. Опросник содержит таблицу с тридцатью парами противоположных характеристик. Данные характеристики отражают исследуемые психоэмоциональные состояния: самочувствие, активность, настроение. Испытуемый отмечает выраженность каждого состояния на предложенной шкале. Обработка результатов предполагает пересчет оценки в «сырые» баллы. Вывод выражается количественной и качественной оценкой результата. (Приложение 1-23).

4. Методика «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк)

Методика направлена на определение уровня выраженности таких психических состояний как тревожность, ригидность, агрессивность, фрустрация. Содержит четыре блока высказываний, по 10 в каждом. Испытуемому предлагается в баллах оценить степень проявления состояния. Результат выражен количественной и качественной характеристикой. (Приложение 1-24).

5. Методика «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмбла, В. Амена, М. Дорки)

Методика направлена на определение уровня тревожности у детей. Ребенку предлагается серия картинок, на которых изображены знакомые ему ситуации. Необходимо выбрать изображение лица, которое соответствует, по

мнению испытуемого, данной ситуации. Результат подсчитывается в количественном и уровневом значении. (Приложение 1-25).

6. «Анкета для родителей по выявлению тревожного ребенка» (Е.К. Лютова и Г.Б. Моница)

Анкета содержит 20 признаков проявления тревожности у ребенка. Родителям предлагается отметить наличие или отсутствие каждого признака. Подсчитывается сумма положительных ответов. Дается количественная и качественная оценка результата. (Приложение 1-26).

7. «Детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС)», (адаптация А.М. Прихожан)

Методика направлена на определение уровня тревожности у детей младшего школьного возраста. Испытуемому предлагается ответить на 53 вопроса, выбрав вариант «верно/неверно». Результат суммируется и сверяется с ключом. Баллы переводятся в степени по таблице с учетом возраста испытуемого. Затем дается качественная поуровневая характеристика. (Приложение 1-27).

8. «Теста школьной тревожности Филлипса»

Тест позволяет детально изучить уровень тревожности учащихся в ситуациях, связанных со школой. Испытуемому предлагается ответить на 58 вопросов. По ключу определяется степень проявления общей тревожности и отдельных ее факторов. Делается вывод на основе количественной и качественной оценки общего уровня школьной тревожности. (Приложение 1-28).

Для изучения **эффективности деятельности** обучающихся на различных ступенях образования были использованы:

1. Опросник для воспитателей

Опросник направлен на выявления уровня сформированности игры, как ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста. Педагогу предлагается опросный лист с критериями наблюдения за свободной игрой ребенка. В

течение нескольких дней педагог наблюдает и в баллах оценивает степень проявления каждого параметра игровой деятельности ребенка. По результатам суммирования полученных баллов дается количественная и качественная характеристика проявления эффективности игровой деятельности дошкольника. (Приложение 1-29).

## 2. Беседа с учителем

Беседа позволяет определить уровень освоения первокласником учебной деятельности, так как в первых классах не предусмотрено официальное оценивание результатов ребенка. Беседа строится на основании мониторинга успешности результатов освоения учебной деятельности учеником и листов достижений учащихся. Данные документы заполняются учителем в конце каждой четверти. Форма документа определяется отделом образования администрации региона. Результат беседы выражается в количественной и качественной оценке эффективности освоения учебной деятельности первоклассников. (Приложение 1-30).

## 3. Оценка предметных результатов освоения ФГОС

На основании требований к освоению ФГОС на каждом уровне образования и исходя из Методических рекомендаций Министерства просвещения РФ оцениваются личностные, метапредметные и предметные (учебные) результаты обучающихся. Поскольку наша оценка проводилась на начальном этапе освоения ФГОС каждого образовательного уровня (основного, общего, среднего общего) представлялось возможным фактически определить лишь предметные промежуточные результаты освоения ФГОС обучающимися. С этой целью был проведен анализ электронных журналов для выявления среднего балла по основным предметам учебной программы: у пятиклассников – русский язык, литература, математика, обществознание; у учащихся десятых классов – русский язык, литература, алгебра, обществознание, биология.

## 4. Результаты освоения компетенций ФГОС

Оценка результатов освоения ФГОС на высшем профессиональном уровне обрывания (бакалавриат) строится на основании определения уровня достижения компетенций студентов. В ходе текущей и промежуточной аттестации преподаватели оценивали уровень компетентности студентов по каждому предмету и учебному модулю. Оценка выражалась в отметках, выставляемых в учебные ведомости в конце каждого семестра. Нами проводился анализ баллов студентов первого курса бакалавриата по всем предметам и модулям первого семестра осваиваемой образовательной программы. В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся по следующим направлениям подготовки: «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» «Психология», «Социальная работа».

## II. Методы статистической обработки данных

С целью определения изменения отдельных показателей выборки испытуемых и анализа статистических связей, существующих между исследуемыми величинами, использовались методы статистической обработки данных, которые являлись необходимым этапом единого цикла психологического исследования и соответствовали задачам исследования и специфике изучаемых явлений и процессов. Логика статистического анализа данных представлена рядом последовательных действий.

После проведения диагностического исследования были получены эмпирические данные по показателям каждого компонента психологической безопасности личности субъекта образования. Шкалирование «стэнов» (стандартная десятка) было проведено с целью преобразования тестовых оценок в стандартную форму. Для этого осуществлялась нелинейная нормализация сырых тестовых оценок и переход к взвешенным стандартным оценкам.

По каждому показателю компонента психологической безопасности личности субъекта образования проводилось вычисление среднего, по

критерию Колмогорова–Смирнова оценивалось соответствие распределения нормальному.

Метод корреляции рангов по Спирмену использовался для определения связей между показателями и в целом структурными компонентами психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения. При этом производился дисперсионный анализ по критерию равенства дисперсий Ливиня на предмет отсутствия статистически достоверных различий.

Факторный анализ данных позволил эмпирически выявить из многочисленных переменных, имеющих высокий коэффициент корреляционных связей, некоторую латентную переменную, так называемый «ведущий фактор», как наиболее общий, более высокого порядка в структуре показателей психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

Для анализа выраженности значимости изменения был использован G-критерий знаков. Полученные результаты позволяют определить динамические характеристики изучаемых показателей с целью выявления значимых положительных или отрицательных сдвигов. Данный критерий позволил определить направления сдвига в отдельных показателях компонентов психологической безопасности личности испытуемых на каждом этапе образования.

Математическая обработка результатов проводилась на компьютере с помощью специальных программ статистического анализа данных «Microsoft Excel», «Statistica 21.0», «SPSS 17.0».

### **3.2. Структурные компоненты психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения**

В ходе эмпирического исследования были выявлены особенности проявления структурных компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения: дошкольном, начальном (1 класс), основном (5 класс), среднем (10 класс) и высшем (1 курс бакалавриата). Исследование проводилось в первой декаде учебного года, то есть в период перехода обучающихся на новую ступень образования. С дошкольниками диагностическое обследование проходило в последней декаде учебного года перед поступлением их в школу. В качестве компонентов рассматривались выделенные в первой главе данной работы показатели психологической безопасности личности: устойчивость, сопротивляемость, переживание защищенности и эффективность деятельности.

#### **3.2.1. Специфика проявления компонентов психологической безопасности личности дошкольников**

В ходе дальнейшей работы изучались компоненты психологической безопасности личности детей старшего дошкольного возраста, включенных в воспитательно-образовательный процесс на этапе дошкольного образования.

##### ***1. Устойчивость***

Для выявления особенностей проявления **устойчивости**, как компонента психологической безопасности личности рассматривались такие показатели как произвольность поведения, умение контролировать себя; уверенность в своих силах, самооценка; направленность личности; умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность.

В ходе изучения уровня произвольности поведения, как показателя устойчивости у старших дошкольников по методике «Не подглядывай» (Автор И.В. Дубровина) были получены результаты, представленные на рисунке 5

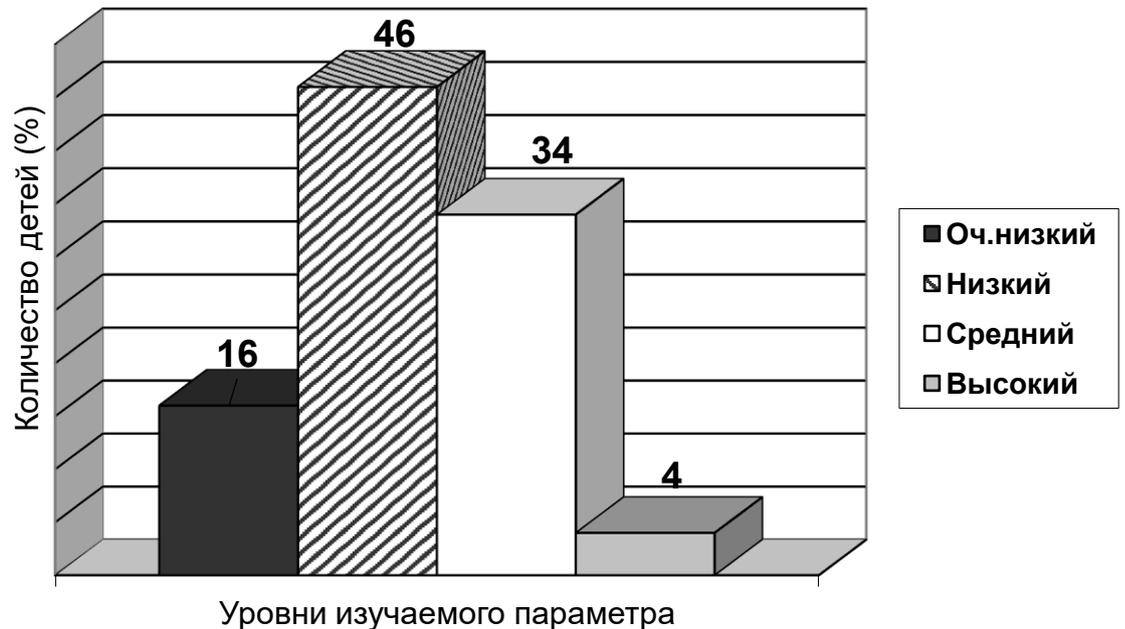


Рис. 5. Результаты изучения уровня произвольности поведения, как показателя устойчивости у старших дошкольников (n=267)

По результатам проведенного исследования выявлено, что 4% из числа дошкольников имеют высокого уровня развития произвольного поведения. Для детей данной группы характерно наличие навыков саморегуляции, умение следовать правилам, наличие волевых усилий и самоконтроля поведения. То есть, можем констатировать, что у испытуемых данной группы сформирована произвольность поведения. Средний результат показали 34% дошкольников. В ходе эксперимента дети данной группы смогли удерживать закрытыми глаза в течение двух минут. Это свидетельствует о наличии у испытуемых на достаточном уровне развития навыков самоконтроля и волевой саморегуляции, хотя подчинение правилам и длительность сосредоточенного выполнения задания требуют отдельного внимания психолога.

В ходе проведения эксперимента дети с высоким и средним уровнем изучаемого показателя демонстрировали различные приемы самоконтроля поведения, такие как речевое сопровождение, механическое закрывание глаз руками, счет вслух, вопросы экспериментатору и т.д.

Наибольшее количество дошкольников (46%) имеют низкий уровень контроля поведения. 16% показали очень низкий уровень самоконтроля, навыков управления собственным поведением. У дошкольников с низкими и очень низкими показателями произвольности поведения проявлялось полное отсутствие внешних признаков поведенческого самоконтроля. Отдельные дошкольники данной группы демонстрировали попытки управления собственным поведением, но они прекращались после первого же усилия. Следует отметить желание некоторых детей переложить контроль за их действиями на взрослого. Экспериментатору предлагалось посчитать вслух, рассказать какую-то интересную историю, поставить будильник на телефон и т.д. Один ребенок попросил завязать ему глаза, так как «они сами открываются».

Таким образом, результаты изучения произвольности поведения, как показателя устойчивости психологической безопасности личности субъекта образования позволяют говорить о преобладании у дошкольников низкого уровня самоконтроля и управления собственным поведением. В целом, данный результат соответствует возрастной норме, так как к концу дошкольного возраста у детей только начинают активно формироваться навыки произвольного поведения и самоконтроля.

Для изучения следующего показателя устойчивости (уверенность в своих силах, самооценка) была использована методика «Лесенка» (в модификации С.Г.Якобсон, В.Г. Шур). Результаты представлены на рисунке 6.

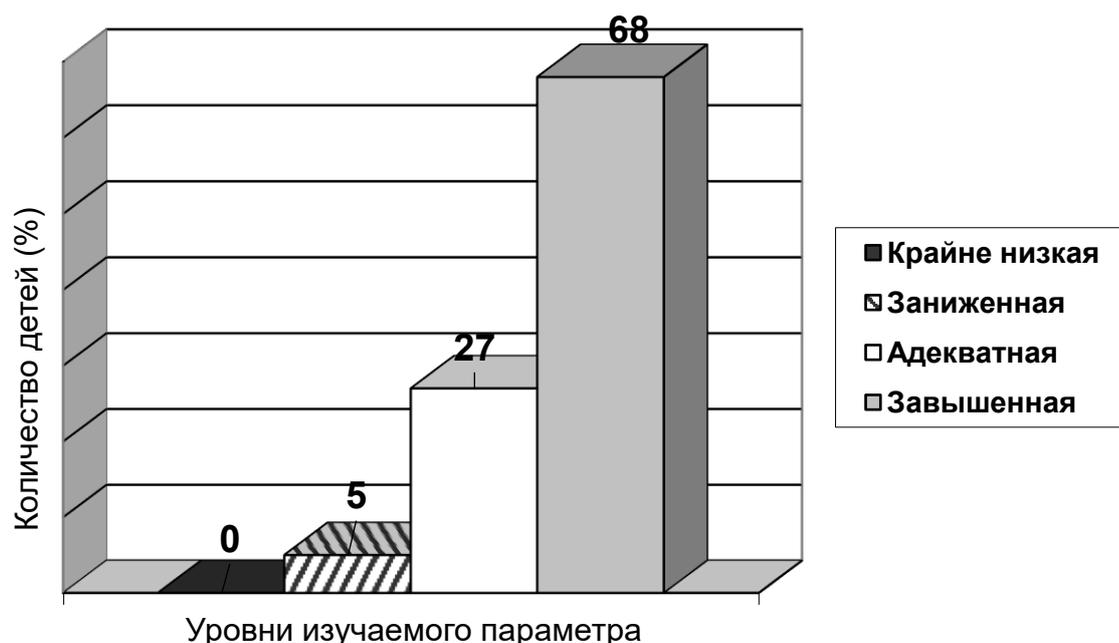


Рис. 6. Результаты изучения самооценки, как показателя устойчивости у старших дошкольников (n=267)

По результатам, представленным на рисунке, видно, что у большинства детей (68%) была диагностирована адекватно завышенная самооценка. Данный уровень самооценки соответствует возрастной норме дошкольного возраста, так как в этот период ребенок ориентируется на оценку других, чем на собственную оценку своего поведения, личности и произведенных действий. В первую очередь, дошкольник ориентируется на оценку его действий со стороны значимого взрослого. Результаты подтверждают многочисленные исследования, проведенные в области изучения самооценки детей дошкольного возраста. 27% детей продемонстрировали адекватную самооценку, нередко по собственной инициативе сопровождая свои действия в процессе диагностики высказываниями о причинах данного выбора. При отсутствии детей с крайне низкой самооценкой был диагностирован небольшой процент дошкольников (5%) с заниженным уровнем самооценки. В ходе процедуры диагностики такие дети часто надолго задумывались над заданием, проявляли беспокойство. Для уточнения понимания детьми задания

и правильности его выполнения все испытуемым задавались дополнительные вопросы о причинах выбора.

Таким образом, результаты исследования самооценки, как показателя устойчивости психологической безопасности личности субъекта образования позволяют говорить о преобладании у дошкольников адекватно-завышенного уровня самооценки.

Следующим показателем устойчивости у дошкольников является направленность личности. Методика «Если бы я был волшебником» была использована для изучения направленности личности дошкольников через выявление приоритета в их желаниях. Результаты представлены на рисунке 7.

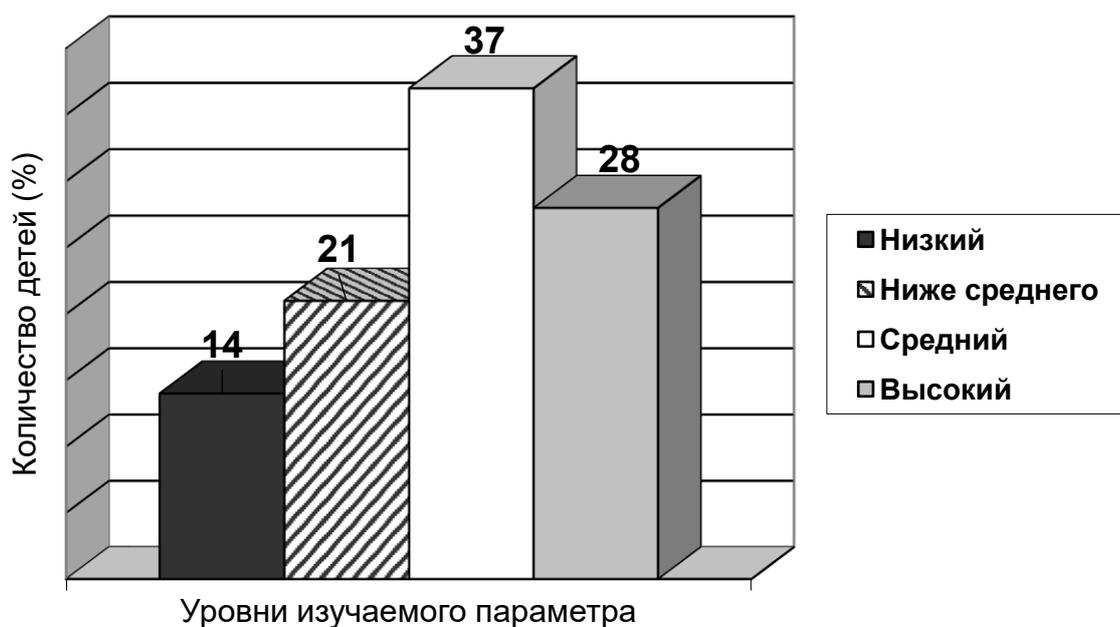


Рис. 7. Результаты изучения направленности личности, как показателя устойчивости у старших дошкольников (n=267)

По рисунку видно, что дошкольники показали преобладание среднего уровня (37%) проявления направленности личности. Несколько в меньшей степени выражены показатели высокого уровня (28%) направленности личности. В качественных характеристиках можно говорить о проявлении у испытуемых с высоким уровнем изучаемого признака социальных желаний

(помощь окружающим, здоровье близких и др.) и направленности на самосовершенствование и личностное развитие (быть человеком, которого любят и др).

У меньшего количества дошкольников (21%) диагностирован результат ниже среднего уровня изучаемого показателя. Вместе с тем, необходимо отметить фактически пятую часть дошкольников с низким проявлением уровня направленности личности (14%). У детей данных групп было диагностированы, преимущественно, стремления к материальным благам (деньги, смартфон, планшет, компьютер). В силу возрастных особенностей старший дошкольный возраст является периодом преодоления эгоцентризма и эгоизма в отношении с другими людьми. Поэтому можно считать нормативным в данном возрасте демонстрацию как социальной направленности, так и эгоцентричных проявлений у детей. Еще одной из возможных причин подобного результата может быть преобладание у отдельных детей дошкольного возраста предметного мышления, что приводит к неумению оперировать образами и абстрактными категориями, такими как «здоровье», «сочувствие» и пр. В ходе диагностического исследования на это обращалось особое внимание. Детям задавались уточняющие вопросы, и, при необходимости, давались разъяснения.

Таким образом, результаты изучения направленности личности как показателя устойчивости психологической безопасности личности субъекта образования, можем говорить о преобладании у испытуемых среднего уровня направленности личности, выраженной в их социальных желаниях.

Следующим показателем устойчивости личности у старших дошкольников был определен уровень развития коммуникативных способностей. Результаты изучения данного параметра представлены на рисунке 8.

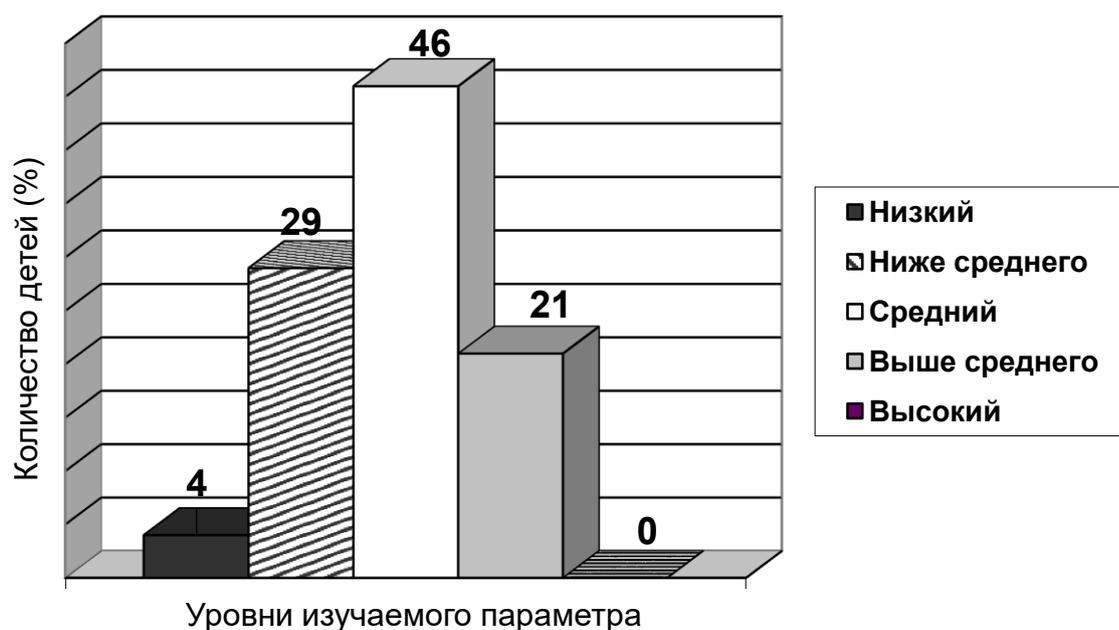


Рис. 8. Результаты изучения коммуникативных способностей, как показателя устойчивости у старших дошкольников (n=267)

По результатам, представленным на рисунке видно, что большинство детей показали средний уровень (46%) коммуникативных проявлений. Фактически в равной степени были получены результаты ниже среднего и выше среднего уровня (29 и 21% соответственно). Отсутствуют дошкольники с высокими показателями коммуникативных способностей. Вместе с тем у 4% был констатирован низкий уровень изучаемого компонента. Полученные данные подтверждают результаты проведенных ранее исследований (М.И. Лисина, Я.Л. Коломинский, Е.О. Смирнова и др.)

Таким образом, результаты исследования коммуникативных способностей как показателя устойчивости психологической безопасности личности субъектов образования позволяют говорить о преобладании среднего уровня коммуникативных способностей у старших дошкольников.

Итак, полученные эмпирические результаты оценки показателей устойчивости как структурного компонента психологической безопасности личности демонстрируют преобладание низкого уровня произвольности поведения, адекватно-завышенной самооценки, социальной направленности

личности и среднего уровня коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Полученные результаты соответствуют возрастной норме и в целом свидетельствуют о достаточном уровне развития такого компонента психологической безопасности личности как устойчивость.

## ***2. Сопротивляемость (жизнестойкость)***

В ходе дальнейшего исследования решалась задача выявления особенностей проявления у дошкольников следующего компонента психологической безопасности личности – **сопротивляемости (жизнестойкости)**. Рассматривались такие показатели как:

- эмоциональность, склонность к эмпатии;
- вовлеченность, наличие жизненных целей;
- наличие представлений о конструктивном поведении;
- наличие позитивного опыта решения проблем.

С целью изучения у дошкольников уровня склонности к эмпатии, как показателя сопротивляемости, была использована методика на изучение эмоциональных проявлений детей А.Д. Кошелевой.

Результаты представлены на рисунке 9.

По результатам проведенного исследования были получены данные, представленные на рисунке, которые показали преобладание у дошкольников среднего уровня (54%) понимания эмоциональных состояний других людей и проявления сочувствия и сопереживания. Дети данной группы достаточно выразительно передавали эмоциональные состояния, понимали, что испытывает каждый из персонажей, проявляли выразительность и богатство экспрессивно-мимических средств общения и достаточно высокий уровень развития умения сопереживать другим людям. Вместе с тем, не все ситуации интерпретировались испытуемыми правильно, наблюдались ошибки в оценке чувств и последствий поступков героев сюжетов.

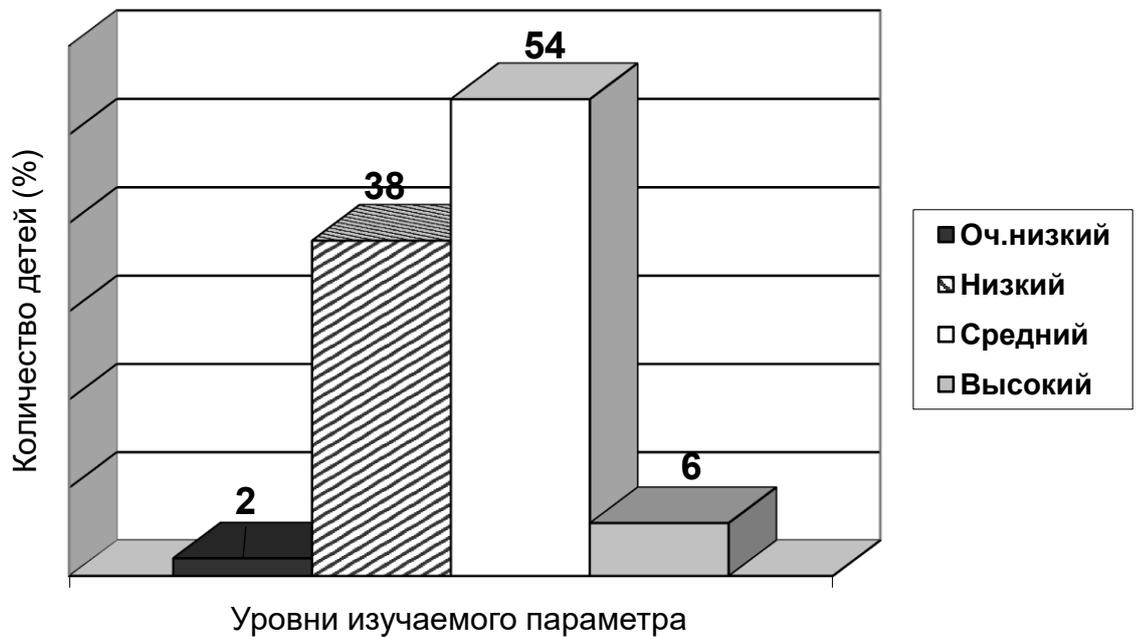


Рис. 9. Результаты изучения уровня эмпатии, как показателя сопротивляемости (жизнестойкости) у старших дошкольников (n=267)

Немало дошкольников проявили низкий и очень низкий уровень эмпатии (38% и 2% соответственно). Дети данных групп не проявляли сопереживания к героям, не умели выразить сочувствие. Эмоциональные проявления дошкольников данной группы в некоторых случаях были неадекватны ситуации. Например, смеялись над замершим мальчиком или не проявляли сочувствие к плачущей девочке.

Только 6% детей в полной мере демонстрировали умение адекватно оценивать ситуацию, распознавать эмоции окружающих, эмпатию, вербальные проявления сочувствия и сопереживания.

Таким образом, результаты исследования эмпатии как показателя сопротивляемости (жизнестойкости) психологической безопасности личности субъекта образования позволяют говорить о преобладании у дошкольников среднего уровня изучаемого процесса.

В ходе дальнейшего исследования оценивался показатель сопротивляемости «вовлеченность, наличие жизненных целей». Оценка производилась посредством организации и проведения беседы «Мое

будущее» по критериям наличие/отсутствие представлений о своем будущем и наличие/отсутствие собственных жизненных целей. Результаты исследования представлены на рисунке 10.



Рис. 10. Результаты изучения уровня вовлеченности, как показателя сопротивляемости (жизнестойкости) у старших дошкольников (n=267)

Данные, представленные на рисунке, позволяют говорить о преобладании среднего уровня проявления вовлеченности старших дошкольников (48%). Дети данной группы имеют четкое представление о своем ближайшем будущем («Пойду в школу», «Буду учиться»). Затруднение вызывает либо отдаленная перспектива, либо четкая формулировка жизненных целей. Полное или частичное отсутствие всех выше перечисленных параметров продемонстрировали 12% дошкольников с низким уровнем вовлеченности. Необходимо отметить, что 4% детей испытывали затруднение с формулировкой, отвечая «Не знаю», либо предлагали спросить у их мамы. Вместе с тем, 36% детей старшего дошкольного возраста продемонстрировали высокий уровень вовлеченности. Дети данной группы охотно рассказывали о своих родителях, близких,

будущем, выражали наличие жизненных целей, тем самым, демонстрируя признаки вовлеченности в образовательный процесс.

Таким образом, результаты исследования вовлеченности и наличия жизненных целей, как показателя сопротивляемости (жизнестойкости) психологической безопасности личности субъекта образования, позволяют говорить о преобладании среднего уровня изучаемого процесса у старших дошкольников.

В ходе дальнейшей работы исследовались такие показатели сопротивляемости, как представления о конструктивном поведении и наличие собственного опыта решения проблем. Результаты исследования по методике «Закончи историю» представлены на рисунке 11.

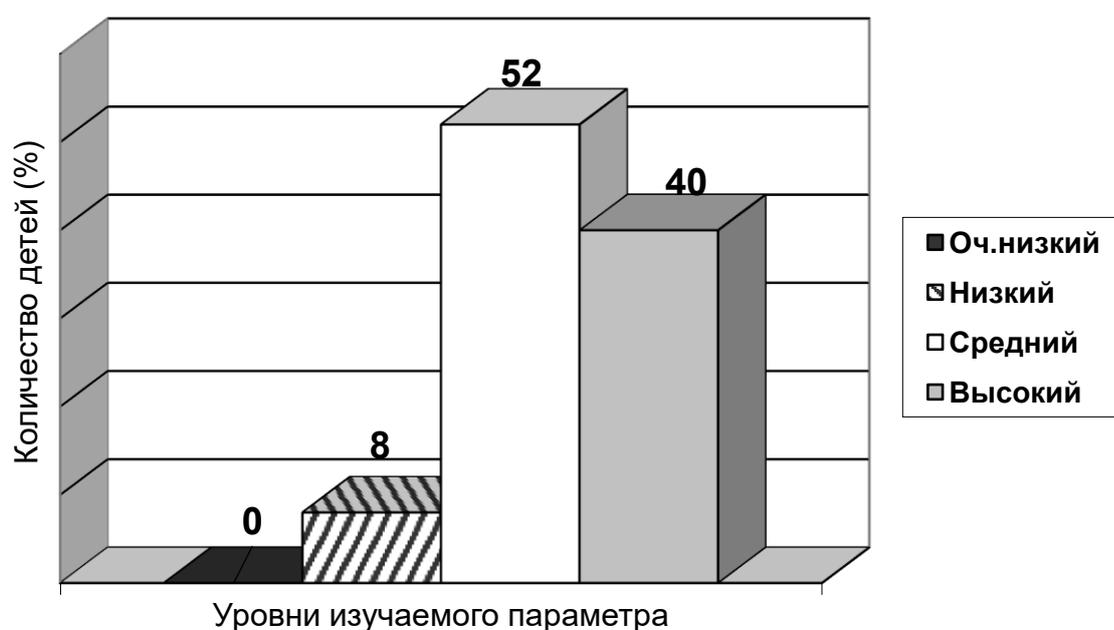


Рис. 11. Результаты изучения уровня представлений о конструктивном поведении и наличии опыта решения проблем, как показателей сопротивляемости (жизнестойкости) у старших дошкольников (n=267)

Результаты, представленные на рисунке, позволяют говорить о наличии достаточно большого процента детей (40%) с высоким уровнем представлений о конструктивном поведении и наличии опыта решения проблем. Дети данной группы могли дать поведенческую оценку действиям

персонажей, аргументировали свою оценку, предлагали решение проблемы, приводя в пример собственный позитивный опыт выхода из подобной ситуации. Однако наиболее свойственно детям дошкольного возраста либо отсутствие подобного опыта в решении проблем, либо отсутствие аргументированности оценки степени конструктивности поведения представленных персонажей. Это позволяет отнести данную группу дошкольников к среднему уровню. В исследовании данную группу составило 52% детей. 8% дошкольников затруднялись с каждым действием в ходе диагностического исследования. Дети не могли предложить конструктивное поведение персонажа, не мотивировали свои высказывания (при их наличии) и не могли вспомнить собственный опыт решения проблем.

Таким образом, исходя из результатов исследования представлений о конструктивном поведении и наличии опыта решения проблем как показателя сопротивляемости (жизнестойкости) психологической безопасности личности субъекта образования можно говорить о преобладании среднего уровня изучаемого процесса у старших дошкольников.

Итак, полученные результаты позволяют констатировать развитие сопротивляемости (жизнестойкости) у детей дошкольного возраста. Качественными проявлениями являются эмоциональность, наличие эмпатии, достаточный уровень вовлеченности в жизнедеятельность, наличие жизненных целей и представлений о способах конструктивного решения проблем и нахождении решений сложных ситуаций, основанных на собственном позитивном опыте.

### ***3. Переживание защищенности***

Далее исследовалось **переживание защищенности** как компонента психологической безопасности личности, в структуре которого рассматривается:

- переживание индивидом позитивных или негативных психических состояний
- отсутствие или наличие беспокойства, тревожности.

Изучение особенностей психических состояний как показателя переживания защищенности проводилось в ходе диагностики детей с помощью методики «Паровозик» (С.В. Велиева), Результаты представлены на рисунке 12.

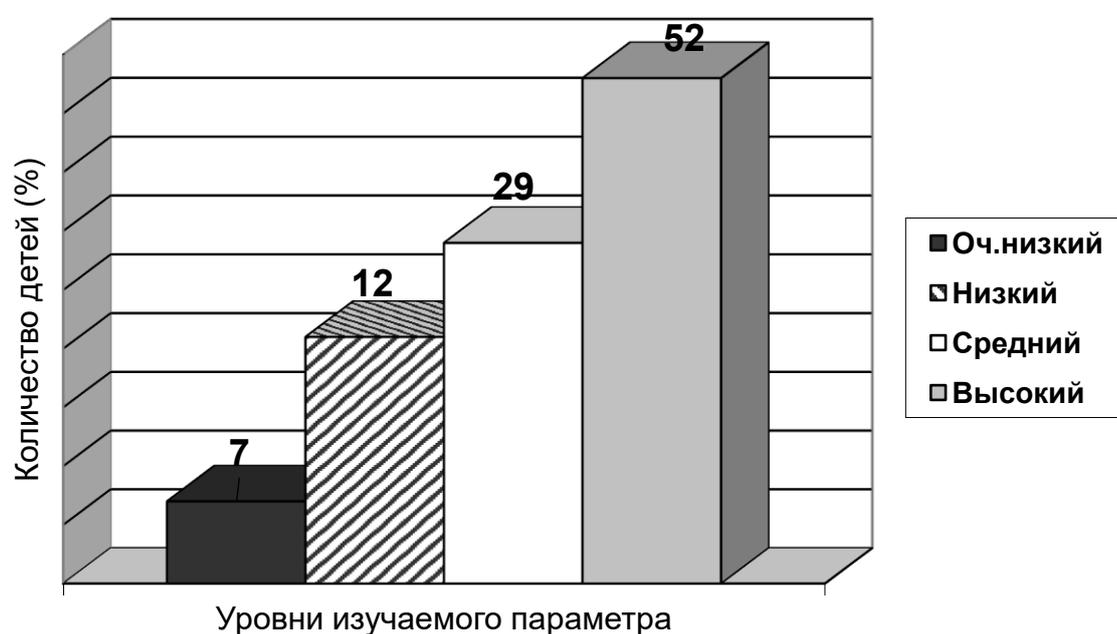


Рис. 12. Результаты изучения уровня проявления позитивных психических состояний, как показателя переживания защищенности у старших дошкольников (n=267)

Результаты показали преобладание позитивных психических состояний у детей старшего дошкольного возраста на высоком и среднем уровне (52% и 29% соответственно). Внутри данных групп наблюдалось явное предпочтение испытуемыми выбора позитивных цветов. Выбор черного цвета на первых позициях наблюдался лишь у 7% дошкольников, что соответствует очень низкой степени проявления позитивных психических состояний. Эти дети демонстрировали беспокойство, говорили о страхе перед

будущим переходом в школу, о нежелании расставаться с детским садом, друзьями и т.д. В меньшей степени подобную реакцию проявили 12% дошкольников, которые были отнесены по порядку выборов к группе с низким уровнем позитивных психических состояний.

Таким образом, результаты исследования психических состояний как показателя защищенности психологической безопасности личности субъекта образования демонстрируют преобладание позитивных психических состояний на высоком уровне у старших дошкольников.

Для определения уровня тревожности как показателя переживания защищенности у старших дошкольников была использована методика «Выбери нужное лицо». На основе диагностических данных у каждого ребенка был определен количественный показатель индекса тревожности.

Обобщенные данные распределения детей старшего дошкольного возраста по уровням тревожности представлены на рисунке 13.

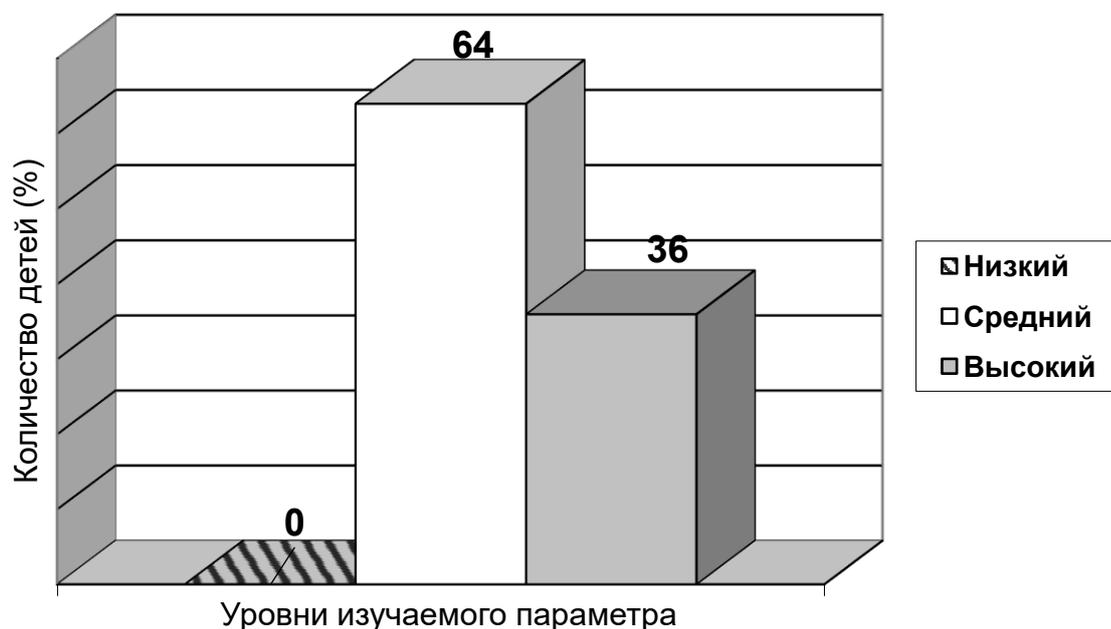


Рис. 13. Результаты изучения уровня тревожности, как показателя переживания защищенности у старших дошкольников (n=267)

Полученные данные позволяют выяснить степень выраженности тревожности у детей выпускных групп детского сада. Как видим, ни один ребенок не набрал количество баллов, которое соответствует низкому уровню тревожности. 36% испытуемых из числа обследованных детей отличаются высокой тревожностью и 64% – средней. Подобная тенденция не противоречит результатам, полученным в подобной работе Л.В. Макшанцевой [174].

Анализ особенностей поуровневого распределения детей позволяет говорить, что испытуемые с высоким уровнем тревожности сделали эмоционально-негативные выборы в ситуациях, моделирующих отношения с другими детьми. По нашему мнению, данный факт свидетельствует о наличии негативного эмоционального опыта общения со сверстниками. Подобный опыт приобретен детьми в повседневных жизненных ситуациях, в том числе и в режимных моментах. Часть дошкольников сделали эмоционально-негативные выборы во всех ситуациях, моделирующих отношения со взрослыми, что также можно рассматривать как последствия негативного опыта во взаимодействии «ребенок-взрослый».

В целом, подобный опыт повышает состояние беспокойства, тревожности. Поведение таких детей отличается нервозностью, беспокойством, большой чувствительностью. Они часто отказываются от выполнения задания из-за страха сделать ошибку. Так, во время диагностики некоторые дети колебались с ответом, внимательно следили за реакцией экспериментатора, пытались угадать ответ, найти подтверждение его правильности.

Несколько иная картина наблюдается у среднетревожных дошкольников. Качественный анализ ответов испытуемых этой группы показал, что наибольшее количество эмоционально-негативных выборов они сделали в ситуациях, моделирующих отношения «ребенок-ребенок». Как уже отмечалось ранее, данный факт может быть связан с наличием у детей негативного опыта взаимодействия со сверстниками. В процессе диагностики

поведение детей со средним уровнем тревожности отличалось от поведения высокотревожных дошкольников. Большинство из них не демонстрировали тревожность при выполнении задания, у них присутствовал интерес и объяснение своего ответа примером из жизни. Сравнение поведенческих реакций дошкольников в повседневной жизни и в ситуации эксперимента не показало наличие значительных изменений.

Таким образом, результаты исследования показали преобладание среднетревожных дошкольников. Однако было выявлено достаточно большое количество детей с высокой тревожностью.

Для уточнения и конкретизации показателей тревожности дошкольников было проведено анкетирование родителей с помощью метода «Анкета по выявлению тревожного ребенка» Е.К. Лютовой и Г.Б. Мониной [170]. Результаты исследования представлены на рисунке 14.

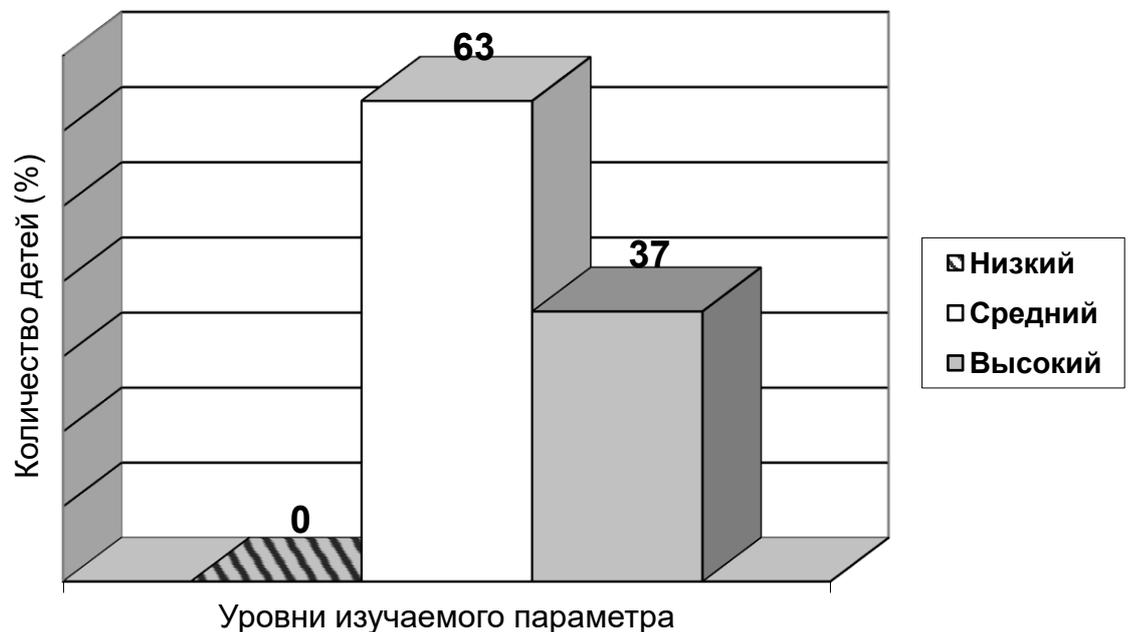


Рис. 14. Результаты изучения уровня тревожности, как показателя переживания защищенности у старших дошкольников (n=267) по данным анкетирования родителей (n=262)

Представленные результаты демонстрируют степень проявления уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста по данным наблюдения их родителей. Представленные на рисунке результаты говорят о том, что ни один ребенок не набрал количество баллов, которое соответствовало бы низкому уровню тревожности. 37% родителей отметили у своих детей признаки высокой тревожности 63% – средней.

Анализ особенностей поуровневого распределения детей позволяет говорить, что большинство родителей отмечают у высокотреховных детей постоянное или часто переживаемое беспокойство, сниженную концентрацию внимания, раздражительность, нарушение сна, общее мускульное напряжение (особенно в области лица и шеи). В общем смысле все проявления тревожности у детей, отмеченные родителями можно разделить на две группы: психоэмоциональные и физиологические проявления. К психоэмоциональным проявлениям высокой тревожности у дошкольников, отмечаемых родителями, можно отнести повышенное состояние беспокойства, нервозность, повышенную чувствительность, обидчивость, достаточно большое количество страхов, преувеличенную личностную направленность на реакцию взрослого, скованность, трудность в сосредоточении, смущенность, стеснительность или наоборот демонстративность, неуверенность в собственных силах, плаксивость, боязнь трудностей, повышенная возбудимость. Психофизиологические проявления тревожности связаны с повышенной потливостью, нарушением сна, аппетита (как его отсутствием, так и перееданием), возбудимостью, подверженностью инфекционным и хроническим заболеваниям.

Иную картину мы можем наблюдать у дошкольников со средней тревожностью. Здесь родители отмечают меньшее проявление вышеперечисленных признаков. Однако невозможно отнести этих детей к группе низкотреховных так как психоэмоциональные и отдельные физиологические признаки присутствуют у этих детей в зависимости от ситуации. В таком случае можно говорить о наличии у них ситуативной

тревоги, которая, однако, при неблагоприятных условиях может сформироваться в личностное качество – тревожность.

Некоторое расхождение в результатах самих детей и в результатах анкетирования родителей, скорее всего, можно объяснить повышенной тревожностью самих родителей, особенно матерей. Повторная диагностика этих детей подтвердила достоверность результатов диагностики по методике «Выбери нужное лицо».

Таким образом, показатели уровня тревожности, как показателя защищенности психологической безопасности личности, у большинства испытуемых находятся в пределах оптимальной нормы (средний уровень). Несмотря на это, результаты исследования выявили достаточно высокий процентный показатель детей с высоким уровнем тревожности, то есть у каждого третьего дошкольника уровень тревожности отличается от оптимальной нормы.

Итак, полученные результаты изучения защищенности, как показателя психологической безопасности личности субъекта образования, демонстрируют преобладание позитивных психических состояний и средний уровень с тенденцией к повышенной тревожности, у детей старшего дошкольного возраста.

#### ***4. Эффективность деятельности***

В качестве следующего компонента психологическая безопасность личности рассматривается эффективность деятельности, в которую личность включена. Для изучения данного компонента был составлен опросник для воспитателей «Оценка эффективности деятельности дошкольников». Параметрами оценки эффективности деятельности выступили показатели представленные в программе развития и воспитания детей в детском саду «Детство» (под редакцией Т.И. Бабаевой, В.И. Логиновой). Результаты представлены на рисунке 15.

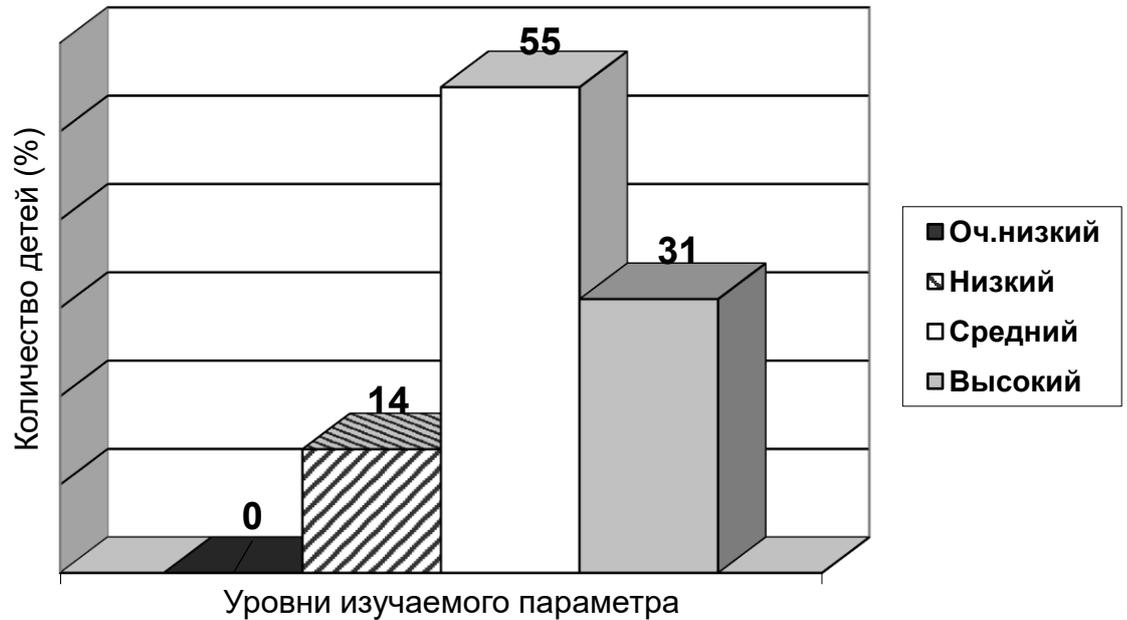


Рис. 15. Результаты оценки эффективности деятельности старших дошкольников (n=267)

Определение эффективности деятельности дошкольников проводилась исходя из оценки уровня освоения программы по основным видам деятельности, реализуемых в дошкольном образовательном учреждении. По результатам, представленным на рисунке видно, что при полном отсутствии детей с очень низкими показателями было определен низкий уровень усвоения деятельности у 14% дошкольников. По мнению педагогов, к данной категории воспитанников можно отнести тех, которые допускают ошибки при выполнении действия, не мотивируют свой выбор, не могут закончить свои действия без помощи взрослого или внешнего контроля с его стороны. Достаточно большой процент дошкольников (31%) продемонстрировали высокий уровень эффективности деятельности. Деятельность дети данной группы характеризуется наличием правильности в ее выполнении или умением увидеть и исправить совершенную ошибку самостоятельно, аргументацией причин совершенных действий, умением довести начатую работу до завершения самостоятельно или с небольшой помощью взрослого. В наибольшей степени выражен процент детей со средним уровнем

проявления эффективности деятельности (55%). К данной группе были отнесены воспитанники с проблемами в проявлении одного из выше перечисленных параметров оценивания. Чаще всего дети не могли объяснить причину того или иного действия при выполнении работы, копируя действия сверстника.

Таким образом, представленные результаты дают возможность говорить о преобладании выше средней степени эффективности деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Итак, результаты изучения специфики проявления компонентов психологической безопасности личности у дошкольников позволили определить:

- в оценке показателей устойчивости старшие дошкольники демонстрируют отсутствие произвольности поведения, адекватно-завышенной самооценки, социальной направленности личности и развитые коммуникативные навыки.
- развитие сопротивляемости (жизнестойкости) у детей дошкольного возраста, что находит внешние проявления в эмпатии, склонности к эмоциональности, вовлеченности в жизнедеятельность, в наличие элементарных конструктивных способов поведения с учетом позитивного опыта выхода из сложных ситуаций.
- результаты изучения защищенности демонстрируют преобладание позитивных психических состояний и средний уровень с тенденцией к повышенной тревожности, у детей старшего дошкольного возраста.
- в оценке эффективности деятельности наблюдается преобладание ее проявления на достаточно высоком уровне.

### 3.2.2. Специфика проявления компонентов психологической безопасности личности первоклассников

Рассмотрим результаты изучения компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на начальном этапе обучения.

#### **1. Устойчивость**

Для выявления особенностей проявления **устойчивости**, как компонента психологической безопасности личности первоклассников рассматривались такие показатели как:

- умение контролировать себя, управлять своим поведением, эмоциями;
- уверенность в своих силах, самооценка;
- направленность личности (смыслоразностные ориентации);
- умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность.

Методы эмпирического исследования описаны в параграфе 3.1. данной работы. Для универсальности восприятия данных было проведено шкалирование в значениях от 0 до 10

Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Выраженность показателей устойчивости у первоклассников (n=748)

<i>Показатели</i>	<i>Средние значения (10-бальная шкала)</i>
Умение контролировать себя, управлять своим поведением	4,13
Уверенность в своих силах, самооценка	6,32
Направленность личности (смыслоразностные ориентации)	4,54
Умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность	7,35

\*По критерию Колмогорова–Смирнова распределение соответствует нормальному

По результатам, представленным в таблице видно, что по показателю самоконтроля поведения результаты первоклассников находятся на нижней границе среднего уровня. Чаще всего учащиеся уже через пару минут проявляли несдержанность, нетерпение, отвлекаемость, презентовали различные причины невозможности решения задачи. Хотя в младшем школьном возрасте присутствуют все психофизиологические предпосылки для формирования навыков контроля поведения, у первоклассников еще не в достаточной степени развита способность сдерживать импульсивные поступки, контролировать свои действия. Ученики не демонстрировали навыки самоконтроля поведения. Чаще всего попытки подобного контроля прекращались сразу после их начала. Поведенческий контроль и произвольность являются новообразованиями 7 лет, то есть должны быть свойственны первоклассникам. Однако, большинство детей их не проявляло. Подобные результаты могут быть объяснены и отсутствием у первоклассников навыков учебной деятельности, которой они только начинают овладевать. В ходе учебной деятельности формируется установка на самоконтроль, умение работать по образцу, соотносить результат с исходным заданием. Все выше перечисленное является обязательными условиями развития у ребенка самоконтроля. Однако, представленные данные продемонстрировали у отдельных испытуемых высокие значения самоконтроля поведения. Дети с высоким уровнем изучаемого признака показывали концентрацию на решении предложенных задач, усердие и сосредоточенность. При понимании невозможности выполнения задания они конструктивно интерпретировали свои неудачи (например, «я это пока не знаю, но научусь», «плохо выучил»). Характеризуя первоклассников данной группы, можно говорить о наличии у них настойчивости, терпеливости, работоспособности, активности в стремлении достичь поставленной цели.

Из данных приведенных в таблице видно, что по показателю самооценки у младших школьников преобладает завышенная самооценка. То

есть первоклассники демонстрируют достаточно высокую оценку своих личностных качеств, характера, внешних и поведенческих проявлений. В отличие от дошкольников, первоклассники в большей степени осознают ценность своих навыков («я много чего умею», «я хорошо учусь»), свои отношения с учителями и сверстниками («меня учитель хвалит», «у меня много друзей»). Полученные данные говорят о наличии постепенного перехода самооценки с завышенного к адекватному уровню у учащихся в ходе постепенного преодоления кризиса 7 лет. Здесь огромное значение имеет внешняя оценка значимыми взрослыми: учителями, родителями. Испытуемые с низким уровнем изучаемого признака нередко демонстрировали недовольство своими умственными способностями или отсутствием навыков решения конкретных задач. Они в меньшей степени объясняли свои неудачи внешними причинами (например, «холодно», «много уроков было», «ты не объясняешь» и т.д.).

При изучении направленности личности у первоклассников было выявлено преобладание социальных желаний (помощь окружающим, здоровье близких), стремление к саморазвитию и самосовершенствованию. Именно личностная направленность в большей степени характерна для детей младшего школьного возраста. Однако преодоление эгоцентризма и смена социальной роли, по-видимому, определяет ориентацию взглядов, мотивов и устремлений на значимых взрослых и социум. Переход от дошкольного детства к обучению в школе ознаменуется и периодом потери детской непосредственности, большим принятием социальных норм, наличием стремления к социальной желательности и одобрению. Нельзя исключить и появление подобных социально-желательных ответов у интеллектуально развитых первоклассников. Необходимо отметить, что у отдельных учащихся наблюдался приоритет материальных ценностей (деньги, гаджеты, слуги). Разброс данных может быть интерпретирован с точки зрения общей специфики личностного развития ребенка, различий в воспитании в семье, в способах взаимодействия со сверстниками в школе. Сензитивность младшего

школьного возраста к формированию социальной направленности личности обусловлена овладением способностью к сопереживанию, рефлексии, формированием моральных качеств и овладением новых форм социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

По результатам, представленным в таблице видно, что данные испытуемых по показателю межличностных отношений и коммуникативности у первоклассников находятся в диапазоне выше средних значений. По всем субтестам большинство первоклассников показали высокие результаты. На наш взгляд, полученные результаты могут объясняться позитивным эмоциональным фоном в классе, отсутствием тревожности и беспокойства в ситуации взаимодействия с учителем и одноклассниками, отсутствием страха при овладении учебной деятельностью. В первом классе проходит становление устойчивого круга общения со сверстниками, устанавливаются новые роли и формируются статусные отношения. Эффект новизны внешней ситуации развития и круга взаимодействия повышают уровень комфортности детей. В первые месяцы обучения ребята еще недостаточно знают друг друга для возникновения конфликтов и устойчивых неприязненных отношений. Дифференциация отношений в большей степени начинает проявляться только ко второму классу, когда учащиеся лучше узнают друг друга формируют маленькие группы на основе общности интересов, местожительства, локации и т.д.

Таким образом, данные изучения устойчивости, как компонента психологической безопасности личности первоклассников, позволяют говорить о преобладании у учащихся более высоких результатов по таким показателям устойчивости как самооценка и межличностные отношения. Такие показатели устойчивости как самоконтроль и направленность находятся в нижней границе среднего уровня.

## 2. Сопротивляемость (жизнестойкость)

С целью изучения особенностей проявления **сопротивляемости/жизнестойкости**, как компонента психологической безопасности личности первоклассников, в ходе исследования рассматривались следующие показатели:

- эмоциональность, склонность к эмпатии;
- вовлеченность, наличие жизненных целей;
- наличие представлений о конструктивном поведении;
- наличие позитивного опыта решения проблем.

Методы эмпирического исследования описаны в параграфе 3.1. данной работы. Для универсальности восприятия данных было проведено шкалирование в значениях от 0 до 10. Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Выраженность показателей сопротивляемости (жизнестойкости)  
у первоклассников (n=748)

<i>Показатели</i>	<i>Средние значения (10-бальная шкала)</i>
Эмоциональность, склонность к эмпатии	4,31
Вовлеченность, наличие жизненных целей	6,64
Наличие представлений о конструктивном поведении и опыта решения проблем	5,87

\*По критерию Колмогорова–Смирнова распределение соответствует нормальному

Результаты испытуемых по показателю склонности к эмпатии в группе первоклассников находятся преимущественно в пределах средних значений. Большинство учащихся продемонстрировали наличие представлений и навыки понимания эмоциональных состояний окружающих, умение адекватно воспринимать и объяснять ситуацию, навыки эмпатии. Первоклассники, в целом, адекватно оценивают эмоциональные состояния людей, могут распознавать их чувства и умеют выражать собственные эмоциональные

состояния. В ходе диагностики испытуемые могли адекватно описать состояния других людей. При затруднениях в вербальном отображении чувств и эмоций героев, подключали невербальные средства. В основном, передавали эмоциональные состояния мимически или с использованием жестов. Вместе с тем, у отдельных первоклассников отображение эмоциональных состояний вызвало затруднение. Они затруднялись с передачей эмоций героев даже после объяснения ситуации взрослым. Несколько помогало обращение к личному опыту. В таких случаях дети использовали одно-два средства передачи эмоций. В целом, подобная ситуация была не характерна для подавляющего большинства испытуемых.

Результаты первоклассников по показателю наличия целей, вовлеченности продемонстрировали то, что учащиеся имеют четкое представление о своем будущем в ближайшей и отдаленной перспективе, ребята выражали значимые для себя жизненные цели, вовлеченность в процесс собственной жизнедеятельности. В ходе проведения диагностического исследования первоклассники активно отвечали на предложенные вопросы, демонстрировали готовность к обдумыванию своего будущего. Наблюдалось преодоление активной позиции по отношению к построению своей будущей жизни, реализации мечты. Сложно констатировать уровень жизнедеятельности ребенка на основе наличия представлений о будущем, так как для этого у первоклассника должно быть сформировано чувство времени, умение определять причинно-следственные связи, анализировать и прогнозировать последовательность событий, что не характерно для испытуемых изучаемого возраста. Отдельные ответы подтверждают непреодоленную эгоцентрическую позицию детей, что проявлялось в четкой направленности ответов на себя, в уверенности в том, что родители и ближайшее окружение всегда будут помогать в решении любых проблем. Данная группа ответов может быть связана как со спецификой возрастного периода, так и с современной тенденцией к детоцентрической позиции ребенка в нуклеарных семьях. В целом, отмечается

преобладание высокого уровня жизненных ориентаций младших школьников. Хотя в данном возрасте нельзя говорить о полной сформированности уровня смысложизненных ориентаций, но можно отметить наличие у ребят готовности к социально значимой самореализации и к достаточной высокому уровню осознанности при формулировке целей жизнедеятельности.

Анализ данных по показателю опыта решения проблем и наличие представлений о конструктивном поведении у первоклассников было выявлено, что испытуемые, в целом, ориентируются в современных требованиях и нормах поведения. Дети, в основном, раскладывали картинки в правильной последовательности, давали адекватную оценку персонажам и их поведению, демонстрировали умение применять имеющийся опыт решения проблем, предлагая завершение историй. Младший школьный возраст характеризуется как период активного освоения норм и правил социального поведения, принятия элементарных морально-нравственных требований. В силу возрастной специфики ребенок не способен проникнуть в сущность нравственных категорий, но вполне может оценить действия и поступки других людей или персонажей, выразить свое эмоциональное отношение к тем или иным сюжетам. Именно в данном аспекте в ходе диагностики прослеживалось рассогласование. На когнитивном уровне учащиеся однозначно оценивали поступки героев, при этом их эмоциональные реакции не всегда были адекватны ситуации. Это может связано с отсутствием у ребенка внутреннего принятия норм и правил. Дети знают и отрицательно оценивают негативные поступки других только для того, чтобы получить одобрение взрослых и сверстников и быть принятым в коллектив. Необходимо отметить и еще одну современную тенденцию: первоклассники обладают незначительным опытом решения проблем и конфликтных ситуаций со взрослыми и сверстниками. Сами дети данных факт объясняют частым присутствием взрослых в их жизни (дома, на игровой площадке, в детских центрах) и возможностью обращения к ним за помощью

при необходимости решения проблем. Поэтому учащиеся в ходе диагностики показывали отсутствие опыта решения сложных ситуаций. В отдельных случаях наблюдалась адекватная оценка поведения персонажей, но при этом полностью отсутствовала аргументация и конструктивная интерпретация действия персонажей и собственных предложенных решений.

Таким образом, данные проведенного исследования позволяют говорить о наличии у младших школьников развитости показателей сопротивляемости. При этом в наименьшей степени проявляется эмоциональность и склонности к эмпатии. Ближе к высоким значениям был получен результаты по показателю вовлеченности и наличия жизненных целей.

### ***3. Переживание защищенности***

Далее исследовалось **переживание защищенности**, как компонент психологической безопасности личности первоклассников, в структуре которого рассматривается:

- переживание индивидом позитивных или негативных психических состояний
- отсутствие или наличие беспокойства, тревожности.

Для универсальности восприятия данных было проведено шкалирование в значениях от 0 до 10. Результаты исследования представлены в таблице 4.

Таблица 4

Выраженность показателей переживания защищенности  
у первоклассников (n=748)

<i>Показатели</i>	<i>Средние значения (10-бальная шкала)</i>
Эмоциональные состояния	5,31
Эмоциональное беспокойство, тревожность	6,97

\*По критерию Колмогорова–Смирнова распределение соответствует нормальному

Из данных, приведенных в таблице видно, что у детей младшего школьного возраста преобладают позитивные эмоциональные состояния. У испытуемых этой группы наблюдалось явное предпочтение выбора красного, оранжевого и розового цветов. Подобные результаты можно было встретить и в рисунках учащихся, в которых они чаще всего рисовали игрушки, машины, принцесс, а также образы, связанные со школой, с праздниками, при этом особенности изображения отличались небольшой штриховкой, использованием ярких цветов, четкостью линий. Это может быть связано с тем, что состояния первоклассников чаще всего характеризуются эмоциональным откликом на внешнее событие, в которое ученик включен или за которым просто наблюдает. У ребят с более низкими результатами сюжеты были связаны с изображением сцен наказания, слез, войны, при этом рисунки отличались наличием большого количества штриховки, мелких деталей, отрывистых линий, следов частого использования ластика (часть рисунков была выполнена простым карандашом и только затем раскрашена). Среди этих учащихся наблюдались немотивированные отказы от выполнения заданий. Подобная реакция первоклассников может быть связана как с частой сменой настроения, характерной для детей данного возраста, так и с ситуативными эмоциогенными факторами. Например, такими как плохая оценка учебной деятельности учителем, конфликты со сверстниками, проблемы в семье и другие ситуативные и бытовые проблемы, с которыми сталкивается первоклассник в повседневной жизни.

В ходе анализа результатов исследования беспокойства, тревожности были получены данные преобладания тревожности на уровне выше средних значений. Необходимо отметить, что в ходе диагностики не было выявлено ни одного ученика, уровень тревожности которого соответствовал бы низкому результату. Большое количество научных исследований (А.М. Прихожан, Л.М. Костина и др.) актуализируют связь высокого уровня тревожности с освоением учебной деятельности, которая является новой для

детей младшего школьного возраста. Учащиеся с повышенной тревожностью характеризуются наличием беспокойства, нервозностью даже в самых незначительных ситуациях. Им свойственна нерешительность и неуверенность, что существенно влияет на результат их деятельности. Дети с повышенной тревожностью склонны оценивать различные жизненные сюжеты, скорее, как отрицательные. Они ожидают негативных последствий своих и чужих действий, в следствии чего, такие учащиеся опасаются всего нового в отношениях, деятельности и повседневной жизни, включая еду, одежду, режим дня и пр. Помимо диагностируемых признаков в ходе исследования у первоклассников с повышенным уровнем тревожности можно было наблюдать психофизиологические проявления изучаемого процесса. Например, запотевание ладоней, общая потливость, учащенное сердцебиение и дыхание, покраснение кожных покровов, двигательные персеверации и так далее. Это подтверждает наличие ситуативной тревоги у первоклассников, которая связана с личностной тревожностью в целом.

Таким образом, в таком компоненте психологической безопасности личности как переживание защищенности, выраженном в эмоциональных состояниях и тревожности, были получены данные, которые позволяют говорить о преобладании у первоклассников показателей позитивных эмоциональных состояний и завышенной тревожности.

#### ***4. Эффективность деятельности***

В качестве следующего компонента психологическая безопасность личности первоклассников рассматривается **эффективность деятельности**, в которую личность включена. Для изучения данного компонента определялась успешность освоения учебной деятельности и результатов ФГОС начального образования. Так как оценки в первых классах не выставляются, в процедуре оценивания успешности деятельности принимали участие педагоги. Методы эмпирического исследования описаны в параграфе 3.1. данной работы.

Для унификации данных оценивание производилось по 10-бальной шкале. Результаты исследования представлены в таблице 5.

Таблица 5.

## Оценка успешности деятельности первоклассников (n=748)

<i>Показатели</i>	<i>Средние значения (10-бальная шкала)</i>
успешность деятельности	7,54

\*По критерию Колмогорова–Смирнова распределение соответствует нормальному

По результатам, представленным в таблице, видно преобладание успешности деятельности первоклассников по исследуемому показателю. Деятельность большинства детей характеризуется наличием правильности в ее выполнении или умением увидеть и исправить совершенную ошибку самостоятельно, умением довести начатую работу до завершения самостоятельно или с небольшой помощью взрослого. Вместе с тем наблюдались проблемы в объяснении причин того или иного действия, копирование действия сверстника и отвлекаемость при выполнении работы. Данный факт может быть объяснен как психологическими особенностями возраста, так и индивидуальным стилем, и темпом усвоения нового вида деятельности.

Далее остановимся подробнее на критериях оценки учителем успешности деятельности учащихся по основным предметам первого класса. Как известно, оценка по чтению складывается из различных характеристик, таких как осознанность, правильность, выразительность и так далее. Чаще всего, оценки складываются на основе проверки скорости чтения и умения пересказывать прочитанное. При определении скорости чтения учителя нередко искусственно создают атмосферу волнения, заставляя детей ждать в другом классе или в коридоре и вызывая их к себе по одному. В некоторых случаях процедура проверки возлагается на завуча школы по начальным классам, тогда подключается так называемая «подзарядка» детской

тревожности от тревожности учителя. Все перечисленные факторы в сумме начинают воздействовать на детей, не давая в полной мере объективно раскрыть свои возможности. Здесь учащиеся начинают заикаться, сбиваться, стараются читать быстрее, тем самым увеличивая число ошибок и ухудшая результат. В некоторых случаях дети отказываются от работы как пассивными (вялость, рассеянность, либо перевозбужденность, повышенная разговорчивость), так и активными способами (словесный отказ, плач, нанесение себе физических повреждений, как осознанно, так и неосознанно).

Следующий, выше названный нами критерий, входящий в оценку по чтению, - это умение пересказывать прочитанное. Необходимость выполнения данного задания перед всем классом, что отрицательно влияет на результаты учащихся. Поэтому нередко приходилось наблюдать ситуации, когда дети на переменах оживленно делятся впечатлениями о прочитанном, но, при необходимости выразить свое мнение на уроке в присутствии учителя и всего класса, теряются, заметно нервничают, отказываются отвечать или молчат. Однако, необходимо отметить и тот факт, что быстрое прочтение текста затруднительно и в силу ряда других особенностей детей, например, подвижности психических процессов или остроты зрения.

Баллы по русскому языку определялись учителем на основе овладения предметом в теоретическом и практическом плане. К практической составляющей относится приобретение навыка письма, основой которого является уровень развития внимания и моторики у детей. Теоретический же компонент опирается прежде всего на уровень развития памяти и мышления учащихся. В данном диссертационном исследовании производилась оценка теоретической составляющей, выраженной в орфографии, и практической составляющей, выраженной в каллиграфии и навыке письма.

Тождественные критерии оценки применялись при анализе результатов эффективности деятельности первоклассников по математике и по такому предмету как знание об окружающем. По этим предметам учителя выставляю

более высокие баллы, чем по чтению. Это может быть объяснено идентичностью критериев оценивания результатов.

Таким образом, данные полученные в ходе изучения эффективности деятельности, как компонента психологической безопасности личности, демонстрируют преобладание в показателях первоклассников высоких значений.

Итак, результаты изучения компонентов психологической безопасности личности учащихся первых классов позволяют говорить о наличии следующих специфических особенностей:

- параметры устойчивости характеризуются преобладанием у первоклассников завышенной самооценки и уровня межличностных отношений с тенденцией к сниженным навыкам самоконтроля и направленности личности.
- в показателях сопротивляемости в наименьшей степени проявляется уровень эмоциональности, склонности к эмпатии, с более высокими результатами по показателю вовлеченность, наличие жизненных целей
- изучение защищенности выявило преобладание у первоклассников позитивных психических состояний и завышенной тревожности
- оценка эффективности деятельности, показала преобладание у первоклассников высоких значений изучаемого процесса.

### 3.2.3. Специфика проявления компонентов психологической безопасности личности пятиклассников

Рассмотрим результаты изучения структурных компонентов психологической безопасности личности пятиклассников, обучающихся на ступени основного общего образования.

#### 1. Устойчивость

Для выявления особенностей проявления **устойчивости**, как компонента психологической безопасности личности пятиклассников, изучались такие показатели как:

- умение контролировать себя, управлять своим поведением, эмоциями;
- уверенность в своих силах, самооценка;
- направленность личности (смысложизненные ориентации);
- умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность.

Методы эмпирического исследования описаны в параграфе 3.1. данной работы. Для универсальности восприятия данных было проведено шкалирование в значениях от 0 до 10. Результаты в таблице 6.

Таблица 6.

Выраженность показателей устойчивости у пятиклассников (n=639)

<i>Показатели</i>	<i>Средние значения (10-бальная шкала)</i>
Умение контролировать себя, управлять своим поведением	5,71
Уверенность в своих силах, самооценка	5,54
Направленность личности (смысложизненные ориентации)	4,51
Умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность	6,34

\*По критерию Колмогорова–Смирнова распределение соответствует нормальному

По результатам, представленным в таблице, видно, что диагностированные значения по показателю самоконтроля поведения у пятиклассников находятся в пределах нормы. Учащиеся демонстрировали организованность, способность контролировать свои эмоции и поведение. Большинство испытуемых проявляли выраженную сосредоточенность и усердие при выполнении теста, демонстрировали навыки вербальной саморегуляции поведения. Для людей подобного типа, в целом, характерна способность управлять своей жизнью, доводить начатое дело до конца. Они осознают социальные требования и заботятся о репутации. При столкновении с проблемами им свойственно преодолевать препятствия. Особенно в тех случаях, когда результат будет оценен в присутствии сверстников. В свою очередь пятиклассники с более низкими значениями самоконтроля проявляли нетерпение, отвлекаемость. Ребята не демонстрировали навыки самоконтроля поведения. При этом у отдельных учащихся наблюдались попытки саморегуляции, которые, однако, не приводили к результату. Для таких младших подростков характерен низкий уровень самоорганизации, неумение распределять время и выделять важные дела. Им не свойственно достижение поставленной цели. Нередко у них наблюдается расхождение в оценки результатов действий со стороны взрослого и в самооценке. Подобные проявления могут быть объяснены как индивидуально-типологическими особенностями личности пятиклассников, так и физиологическими особенностями младших подростков, когда при интенсивных физических изменениях (рост мышечной массы, изменение скелета, гормональная перестройка) организм испытывает серьёзные перегрузки. Это приводит к повышенной утомляемости, снижению выносливости и работоспособности человека.

Из данных, приведенных в таблице, видно, что показатель самооценки в группе пятиклассников находится в границе оптимальных значений. Самооценка является сложным личностным образованием. В данный

возрастной период в норме самооценка приближается к адекватному уровню. В ходе исследования пятиклассники чаще, чем младшие школьники, демонстрировали конструктивный выбор, подкрепляя его характеристикой своих личностных качеств. В данном возрастном периоде самооценка младшего подростка во многом становится зависимой от оценки сверстников, так как самооценка связана с одной из важнейших потребностей человека в самоутверждении. Ребенком движет желание получить одобрение в среде сверстников, быть замеченным, популярным, получить признание. У отдельных учащихся проявлялись тенденции к завышению самооценки. Они объясняли данный факт конкретными успехами в учебе или высокими достижениями в других областях. В отдельных случаях можно наблюдать у младшего подростка противоречие, которое внешне проявляется в демонстрации уверенного поведения, исключительной вере в себя и свои возможности, а внутренне переживается как сомнение, подавленность, депрессия. Наблюдались испытуемые, которые демонстрировали самооценку с тенденцией к ее занижению. Их объяснения сводились к отрицательной оценке сверстниками или значимыми взрослыми их внешнего вида, умственных способностей, материального достатка. Это еще одна тенденция последнего десятилетия, определяющая четкую связь самооценки младшего подростка с уровнем материального благополучия его и его семьи. В нашем исследовании ребята чаще всего объясняли свою непопулярность отсутствием у них дорогостоящих гаджетов (телефонов, планшетов, умных часов), цифровых помощников (умные колонки, интерактивные инструменты и т.д.), а также невозможностью покупать в онлайн играх за реальные деньги оружие, персонажей и разные предметы. Также нужно отметить, что данную проблему озвучивали многие пятиклассники независимо от уровня их самооценки.

Далее изучалась направленность личности младших подростков. Направленность личности, в целом, определяет социальный облик человека как общественного создания (С.Л. Рубинштейн). В последние годы проблеме

направленности личности подростков уделяется все меньшее внимание. Возможно, это связано с концептуальными изменениями современного образования и общества в целом, которое подменяет ценность «социального» «индивидуальным». Отсюда наблюдаем закономерные результаты изучения направленности личности пятиклассников, которые в нашем исследовании выявили преобладание у учащихся материальной (компьютер, телефон, машина, деньги, одежда) и личностной направленности (успех, признание, подписчики в социальных сетях и т.д.). На наш взгляд, подобные проявления можно объяснить началом перехода к следующему этапу возрастного развития – подростковому возрасту. Этот этап характеризуется повышением значимости мнения сверстников, которые оценивают других, в первую очередь, по материальным атрибутам, по уровню успешности, и снижением общего интереса к другим людям, семье, результатам учебной деятельности. Гуманистическая или социальная направленность личности была свойственна лишь отдельным испытуемым и, в основном, определялась степенью вовлеченности ребят в общественно-полезную и волонтерскую деятельность. Такие учащиеся делились своим опытом или опытом своих родных и выражали желание быть социально полезным.

По результатам, представленным в таблице, видно, что пятиклассники показали достаточно высокую коммуникативность. В основном, учащиеся проявляли желание общаться со взрослыми и сверстниками, демонтировали потребность проводить время наедине с друзьями. В новой компании или коллективе они чувствовали себя уверенно, не испытывали трудности в установлении внешних контактов. Они отстаивают своего мнения, хотя, тяжело переживают обиды, редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений. Младший подростковый возраст сензитивен для развития коммуникативности. Данный период характеризуется переходом на следующую возрастную ступень (подростковый возраст), где ведущей деятельностью становится общение. Поэтому столь высокие значения в показателях коммуникативности у пятиклассников вполне закономерны и

могут быть объяснены индивидуально-типологическими и возрастными особенностями личности испытуемых. Учащиеся с высокими значениями изучаемого параметра демонстрировали высокую готовность к общению, решению возможных проблем, инициативность, высокий уровень адаптивности в новом коллективе или в новых условиях. Они охотно и быстро знакомятся с новыми людьми, стремятся расширить круг своих знакомых. Нередко ребята выступали как помощники психолога в организации процедуры диагностирования. Необходимо отметить и наличие отдельных результатов низкого уровня коммуникативности у пятиклассников. Такие ученики не стремились к общению, предпочитали проводить время в одиночестве или с единственным другом. В новой обстановке они проявляли скованность и нерешительность.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные позволяют констатировать развитость устойчивости, которая является одним из компонентов психологической безопасности личности пятиклассников. Наблюдается тенденция к более высоким значениям по параметру коммуникативности и более низким по показателю направленности личности.

## ***2. Сопrotивляемость (жизнестойкость)***

Далее рассматривались такие проявления психологической безопасности личности пятиклассников как **сопротивляемость/жизнестойкость**, которые включают:

- эмоциональность, склонность к эмпатии;
- вовлеченность, наличие жизненных целей;
- наличие представлений о конструктивном поведении;

Методы эмпирического исследования описаны в параграфе 3.1. данной работы. Для универсальности восприятия данных было проведено шкалирование в значениях от 0 до 10.

Результаты исследования представлены в таблице 7.

Выраженность показателей сопротивляемости (жизнестойкости)  
у пятиклассников (n=639)

<i>Показатели</i>	<i>Средние значения (10-бальная шкала)</i>
Эмоциональность, склонность к эмпатии	6,74
Вовлеченность, наличие жизненных целей	6,63
Наличие представлений о конструктивном поведении и опыта решения проблем	6,44

\*По критерию Колмогорова–Смирнова распределение соответствует нормальному

По результатам, представленным в таблице, видно, что диагностированные значения у испытуемых по всем показателям находятся на достаточно высоком уровне.

Эмпатия рассматривается как способность человека сочувствовать, эмоционально откликаться на переживания других людей. При изучении показателя склонности к эмпатии в группе пятиклассников учащиеся показывали навыки понимания некоторых эмоций и состояний окружающих, умение понимать и объяснять ситуации, отдельные навыки эмпатии и вербального сочувствия. Это объясняется наличием достаточно большого эмоционального и коммуникативного опыта у детей, что позволяет им ориентироваться в эмоциональных состояниях сверстников и демонстрировать эмпатию, как общественно-одобряемый элемент социальной жизни. Вместе с тем, большинству младших подростков, свойственны эгоцентричные переживания (грусть в ответ на радость другого, зависть, ревность и т.д.). Подобные состояния незрелой личности вступают в противоречие с общественно-одобряемым поведением, социальными и нравственными формами взаимодействия. Поэтому мы могли наблюдать расхождение у испытуемых между представлениями о том, как нужно поступить и реальными действиями в повседневной жизни. Данные противоречия нередко становятся объектом воспитательного воздействия со

стороны педагогов и родителей. В ходе беседы по результатам диагностики были выявлены некоторые тенденции. У отдельных мальчиков наблюдалось отрицание эмоциональности и эмпатии, так как считалось проявлением женственности и «гейства». Некоторые ученики обоих полов отождествляли проявление эмоциональности с демонстрацией слабости и непопулярности. В целом, необходимо отметить, что несмотря на отдельные проявления, пятиклассники показали достаточно высокий уровень эмоциональности и эмпатии.

При изучении вовлеченности и жизненных целей учащиеся в большей степени демонстрировали лично значимые жизненные цели, проявляли признаки вовлеченности в процесс собственной жизнедеятельности. В современном обществе представление о собственном будущем у подростка часто связано с выбором будущей профессии, с достижением успеха в учебе. Все более ранняя профилизация образовательной системы и направленность на итоговую аттестацию актуализируют подобные вопросы уже в младшем подростковом возрасте. Исследование показало, что пятиклассники задумывались над вопросами собственного будущего до этого. Необходимость наличия жизненных целей, самостоятельность выбора и ответственность за принятые решения пугает ребят. Этим можно объяснить появившиеся ответы о нежелании быть взрослым, расставаться с детством и беззаботностью. Необходимо отметить и наличие таких испытуемых, у которых реально отсутствовал интерес к отдаленному будущему и наблюдалось существенное преобладание значимости ближайших целей и результатов. В целом, жизненные цели младших подростков связаны с материальными достижениями и благами. Они довольно четко описывают свои успехи, жилье, количество денег. Однако, чаще всего эти представления отождествляются с несбыточной мечтой. У пятиклассников можно наблюдать незначительное повышение осознанности в ситуативном целеполагании и зависимость целей от внешних условий, а также от уровня социализации личности. Можно отметить, что те учащиеся, которые уже

проявляли социально-одобряемые результаты своей деятельности (победы в олимпиадах, на соревнованиях, участие в общественной жизни и т.д.) демонстрируют более четкие жизненные цели и вовлеченность в процесс собственной жизнедеятельности.

По результатам исследования показателя опыта решения проблем и представлений о конструктивном поведении испытуемые демонстрировали высокую когнитивную осведомленность о конструктивном социально-одобряемом поведении. Все пятиклассники знали правила поведения и адекватно оценивали последствия их нарушения. При этом в поведенческом аспекте при решении конкретных ситуативных задач учащиеся демонстрировали гораздо более низкие результаты. Данный факт, в первую очередь, можно объяснить предподростковым экспериментированием с самостоятельностью, стремлением к раздвиганию социальных границ для получения социального одобрения от сверстников при совершении данного процесса. Младший подростковый возраст часто связан с периодом отделения от родителей. Современные дети до пятого класса проводят большую часть своего времени с семьей. Переход в основную школу часто сопряжен с освоением младшим подростком новой роли. Отделение от взрослого некоторыми пятиклассниками воспринимается как свобода и безнаказанность. Поэтому, зная о социальных границах, некоторые подростки сознательно их нарушают, так как в силу незрелости логического мышления пока еще не способны оценить последствия и установить причинно-следственные связи. Сохранение детской наивности позволяет верить младшим подросткам, что никто не узнает об их проделках. Именно поэтому в данном возрасте у детей появляется вторая «тайная» жизнь. Результаты исследования представлений о конструктивном поведении обнаружили две разнонаправленные тенденции. С одной стороны, младшие подростки хорошо знакомы с нормами и правилами поведения. Они способны оценить свое и чужое поведение, объяснить его неправомерность с точки зрения социальной и, даже, юридической ответственности. Ребята с

энтузиазмом рассказывают о чужом опыте и о средствах наказания. С другой стороны, многие негативные и даже асоциальные поступки подростки готовы совершить сами, если об этом узнают сверстники и не узнает взрослые. Они готовы рискнуть, в целом, их не пугает чужой и собственный негативный опыт. Нужно отметить и возросшую юридическую грамотность подрастающего поколения. Многие из них знают о беспомощности государственной власти и родителей. Однако, у подавляющего большинства младших подростков нарушения общественных устоев все еще остаются на уровне фантазий, что может свидетельствовать о достаточно высокой поведенческой саморегуляции.

Таким образом, при изучении у пятиклассников такого компонента психологической безопасности личности как сопротивляемость, были обнаружены достаточно высокий уровень эмпатии, наличие жизненных целей, вовлеченности в собственную жизнедеятельность, а также навыки конструктивного поведения.

### ***3. Переживание защищенности***

Далее исследовалось **переживание защищенности** как компонент психологической безопасности личности пятиклассников. «В структуре данного компонента рассматриваются такие параметры как:

- переживание индивидом позитивных или негативных психических состояний,
- наличие или отсутствие беспокойства и уровень тревожности» [138].

Методы эмпирического исследования, которые были применены на этом этапе исследования, описаны в параграфе 3.1. данной работы. Для универсальности восприятия данных было проведено шкалирование в значениях от 0 до 10.

Результаты исследования представлены в таблице 8.

Выраженность показателей переживания защищенности  
у пятиклассников (n=639)

<i>Показатели</i>	<i>Средние значения (10-бальная шкала)</i>
Психические состояния	4,94
Эмоциональное беспокойство, тревожность	6,76

\*По критерию Колмогорова–Смирнова распределение соответствует нормальному

Из данных, приведенных в таблице, видно, что у пятиклассников были диагностированы психические состояния на границе позитивных и негативных значений. Причем, тенденция к снижению психических состояний наблюдается по всем основным показателям «самочувствие», «активность», «настроение». Данные результаты можно объяснить общим снижением эмоционального фона у подростков и преобладанием менее позитивного настроения. Это соответствует возрастной норме, связанной с переходом к младшему подростковому возрасту, который характеризуется депрессивными тенденциями и потерей детской непосредственности и жизнерадостности. В нашем исследовании оценивался также общий уровень психических состояний. Психические состояния младших подростков, в целом, характеризуются легкостью возникновения, неустойчивостью, глубиной переживания и частой сменой настроения. Подобная тенденция прослеживалась и в ходе диагностического исследования. Пятиклассники выбирали оценки ближе к нейтральному расположению на шкале. В отдельных вопросах присутствовали негативные выборы. Они объясняли результаты ситуативными проблемами в учебе, во взаимоотношениях со сверстниками или родителями. Были и такие учащиеся, которые преимущественно демонстрировали позитивные выборы. Они были более активны, находились в хорошем настроении, выглядели бодрыми и эмоционально стабильными. Можно говорить о том, что одни и те же

ситуации воспринимались испытуемыми по-разному и влекли за собой дифференцированные проявления психических состояний.

В «процессе изучения эмоционального беспокойства, тревожности были получены данные преобладания несколько завышенной тревожности у учащихся пятых классов. Данные научных исследований связывают повышение уровня тревожности в пятом классе с переходом на следующую ступень обучения. Большой процент пятиклассников с высоким уровнем тревожности может быть связан с изменением социальной роли, форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми, повышением требований к младшему подростку со стороны окружающих, что оказывает влияние на повышение его уровня тревожности. Так же, как и первоклассники, такие дети проявляют физическое и психическое беспокойство, суетливость, эмоциональную несдержанность или чрезмерную вялость в поведении, снижение общего уровня состояния здоровья. Результаты проведенных нами исследований позволили констатировать, что пятиклассники с высокой тревожностью демонстрируют преобладание негативных эмоциональных состояний в самочувствии, активности, настроении. В соматических показателях у них, по сравнению со среднетревожными одноклассниками, наблюдается, хотя и не в такой степени как у первоклассников, повышенное количество инфекционных заболеваний, обострение хронических болезней, нарушение аппетита и сна, преобладание усталости и плохого самочувствия» [138]. Однако, несмотря на отдельные негативные проявления, в целом, можно говорить о нахождении уровня тревожности пятиклассников в пределах оптимальной нормы с некоторой тенденцией к его завышению.

Таким образом, результаты изучения такого компонента психологической безопасности личности как переживание защищенности, демонстрируют преобладание у пятиклассников позитивных психических состояний, но при этом наличие завышенного уровня тревожности.

#### 4. Эффективность деятельности

В качестве следующего компонента психологическая безопасность личности пятиклассников рассматривается **эффективность деятельности**, в которую личность включена. Для изучения данного компонента определялась успеваемость школьника по трем основным предметам учебной программы. В дальнейшем пошел перевод оценок в звезды (стандартная десятка) для приведения к единой шкале. Для универсальности восприятия данных было проведено шкалирование в значениях от 0 до 10

Результаты исследования представлены в таблице 9.

Таблица 9

#### Оценка эффективности деятельности пятиклассников (n=639)

<i>Показатели</i>	<i>Средние значения (10-бальная шкала)</i>
Успешность деятельности	7,34

\*По критерию Колмогорова–Смирнова распределение соответствует нормальному

По результатам, представленным в таблице, видно преобладание высоких и выше среднего значений успеваемости у учащихся пятых классов по основным предметам. При этом анализ оценок показали существенные отличия по разным предметам.

Качественный анализ позволил выдвинуть предположение, о том, что более низкие оценки у пятиклассников по литературе связаны, прежде всего, с особенностями демонстрации знаний учащимися по данному предмету. Для получения положительной оценки ученик должен владеть навыками пересказа, устного и письменного связного изложения мыслей. Поэтому, владея навыком чтения и письма, пятиклассников часто смущает, а нередко и пугает, необходимость публичного выступления при пересказе, устном сочинении или любой другой форме вынужденного ответа перед классом и учителем. Именно поэтому, на наш взгляд, у подростков наблюдается тенденция отказа от публичного ответа, мотивируя его неподготовленностью

к занятию при реальном владении материалом. Этим же могут объясняться более высокие оценки за письменные и особенно домашние работы над устными и в целом заданиями в классе. Все перечисленные факторы в сумме начинают воздействовать на учащегося, не давая в полной мере объективно раскрыть свои возможности. В связи с этим результаты итоговых оценок по литературе у учащихся пятых классов сравнительно ниже, чем по остальным предметам школьной программы.

Несколько более высокие оценки у учащихся по русскому языку связаны, на наш взгляд, прежде всего с тем, что учащиеся овладевают программой по данному предмету в теоретическом и практическом плане. К практической составляющей относится приобретение навыка грамотного письма, основой которого является уровень развития внимания у детей. Связь успеваемости с низким уровнем внимания в пятых классах отмечалась рядом авторов [87, 150]. Это влияет на практическое овладение навыками письма. Теоретическое овладение русским языком как учебным предметом опирается, прежде всего, на развитие таких познавательных процессов как память и мышление учащихся, исходя из уровня проявления которых так же строится оценка по русскому языку в пятом классе. Аналогичным образом обстоит дело у учащихся с математикой в силу идентичности параметров оценивания их результатов.

Таким образом, данные, полученные в ходе изучения такого компонента психологической безопасности личности как эффективность деятельности, выявили преобладание достаточно высоких оценок у пятиклассников.

Итак, результаты изучения компонентов психологической безопасности личности учащихся пятых классов позволяют говорить о следующих тенденциях:

- при изучении параметров устойчивости наблюдается тенденция к более высокой коммуникативности и сниженной направленности личности;

- определение параметров сопротивляемости (жизнестойкости) позволило обнаружить достаточно высокое развитие эмпатии, жизненных целей, а также наличие представлений о конструктивном поведении;
- выявление параметров переживания защищенности продемонстрировало результаты преобладания у учащихся пятых классов позитивных эмоциональных состояний с некоторой тенденцией к их снижению и повышенный уровень тревожности;
- данные, полученные в ходе изучения эффективности деятельности, показали преобладание достаточно высокой ее успешности у учащихся по основным предметам пятого класса.

### 3.2.4. Специфика проявления компонентов психологической безопасности личности десятиклассников

Рассмотрим результаты изучения структурных компонентов психологической безопасности личности десятиклассников, обучающихся на этапе общего полного образования.

#### ***1. Устойчивость***

Для выявления особенностей проявления **устойчивости**, как компонента психологической безопасности личности десятиклассников, рассматривались такие показатели как:

- умение контролировать себя, управлять своим поведением, эмоциями;
- уверенность в своих силах, самооценка;
- направленность личности (смысложизненные ориентации);

- умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность.

Методы эмпирического исследования описаны в параграфе 3.1. данной работы. Для универсальности восприятия данных было проведено шкалирование в значениях от 0 до 10

Результаты исследования представлены в таблице 10.

Таблица 10

Выраженность показателей устойчивости у десятиклассников (n=242)

<i>Показатели</i>	<i>Средние значения (10-бальная шкала)</i>
Умение контролировать себя, управлять своим поведением, эмоциями	6,28
Уверенность в своих силах, самооценка	4,95
Направленность личности (смысло-жизненные ориентации)	5,84
Умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность	5,61

\*По критерию Колмогорова–Смирнова распределение соответствует нормальному

Данные, представленные в таблице, демонстрируют более высокие значения по показателю самоконтроля поведения в группе десятиклассников. Данный возраст характеризуется переходом к более осознанному профильному обучению, подготовкой к итоговой аттестации и выбором будущего жизненного пути. Именно самоконтроль становится одной из важнейших характеристик личности в ранней юности. При этом самоконтроль играет важную роль в поведении, деятельности и межличностных отношениях старшеклассника. В нашем исследовании испытуемые проявляли выраженный когнитивный стиль управления своим поведением. Демонстрировалась интернальная атрибуция, связанная с убеждением в неслучайности их успехов или неудач, зависящих от компетентности, целеустремленности, уровня способностей и являющихся закономерным результатом целенаправленной деятельности самих

учеников. При этом их поведение в большей степени направлено на последовательное достижение успеха путем развития навыков и более глубокой обработки информации. Данный факт связан с появлением возрастной тенденции к более взрослому поведению в период ранней юности, данное поведение и проявление эмоций характеризуется большим самоконтролем и оценкой последствий. Развитие логического мышления позволяет старшеклассникам устанавливать причинно-следственные связи, прогнозировать последствия тех или иных действия или эмоциональных состояний. Появление данных образований свидетельствует о переходе старшеклассников от более непосредственных и неуправляемых реакций подросткового возраста к более осознанным и прогнозируемым проявлениям поведения, деятельности, эмоциональных состояний в юношеский период.

Далее рассмотрим специфику проявления самооценки десятиклассников. Самооценка в ранней юности становится все более устойчивой и менее зависимой от мнения окружающих. С возрастом повышается адекватность самооценки. Более значимым становится самоуважение, как степень принятия себя. Из результатов нашего исследования следует, что в группе десятиклассников у большинства испытуемых самооценка находится в пределах адекватных значений. Учащиеся проявляли большую сдержанность и взвешенность в характеристиках себя. Они охотнее говорили о своих недостатках, демонстрировали по отношению к себе иронию и критические высказывания. При оценке себя испытуемые нередко приводили конкретные факты из собственной биографии, иллюстрировали ответы примерами из собственной жизни или опыта других. Полученные результаты подтверждают, что в юношеском возрасте самооценка становится относительно устойчивой, сравнительно бесконфликтной и адекватной. Самооценка чаще корректируется в соответствии с требованиями окружающего мира, что позволяет ребятам соотносить собственные жизненные цели с требованиями и ожиданиями семьи, общества, окружающих, школы. Отдельные

проявления завышенной самооценки свойственны учащимся в области оценки своих умственных способностей, что проявлялось либо в мнении о легкости обучении вообще, либо в высокой оценке своих специальных способностей. В первую очередь это демонстрировали десятиклассники, у которых имелись достижения в различных областях знаний на конкретных конкурсах, олимпиадах, соревнованиях. Если, вслед за С.Л. Рубинштейном, принимать то, что в основе самооценки лежат ценности человека, то можно говорить о том, что у современных десятиклассников в приоритете находится уровень интеллектуального развития, уступая место даже уровню социального успеха и внешней привлекательности. Данные параметры были существенными в подростковый период. Вместе с тем, более низкие значения уверенности в своих силах, которые были диагностированы у отдельных испытуемых, нередко объяснялась затруднениями в необходимости определения своего будущего, отсутствием каких бы то ни было достижений, меньшей успешностью и внешней привлекательностью, то есть характеристиками, свойственными в большей степени предыдущему возрастному периоду.

Результаты изучения направленности личности выявили у большинства десятиклассников наличие лично-престижных мотивов, что можно отнести в общей структуре к гуманистической направленности личности с индивидуалистической акцентуацией. Учащиеся данной направленности характеризуются позитивным отношением к обществу и к себе. При этом наиболее важным для человека является он сам, в противовес альтруистической акцентуации, где на первое место выступают мотивы других людей или общества в целом. Данный факт может быть связан с выбором образовательной траектории и необходимостью определения дальнейшего пути развития старшеклассников, так как направленность личности может быть определена не столько группой отдельных факторов, сколько одним устойчиво доминирующим интересом или потребностью. Однако сведение направленности личности только к реализации

потребностей и интересов не вполне правомерно. Концентрация на потребности тесно связана с достижением результата, успеха в выбранной области, например, в учебе, искусстве, спорте, общественной деятельности. Юношеский возраст характеризуется постепенным снижением значимости мнения сверстников, которые оценивают других по материальным атрибутам успешности, и повышением общей потребности в реальных достижениях и успехах.

Учащиеся чаще всего проявляли желание общаться со сверстниками, не демонтировали потребность проводить время наедине с собой. В новой компании или коллективе они чувствовали себя достаточно уверенно, не испытывали трудности в установлении внешних контактов. Это может быть связано с тем, что в данный период наблюдается смена ведущей деятельности и постепенный приоритетный уход от интимно-личностного общения со сверстниками к учебно-профессиональной деятельности и снижением значимости межличностной коммуникации. В данный период общение старшеклассников становится более направленным и предметным. Оно характеризуется стремлением к интимно-личностному взаимодействию со сверстниками и взрослыми, все больше превращаясь в инструмент самопознания и презентации себя окружающим. Однако, во время диагностики были выявлены отдельные испытуемые с низкими значениями в показатели коммуникативности. Они проявляли меньший интерес к общению и, в целом, к взаимодействию со сверстниками. Чаще у таких ребят присутствовал доминирующий мотив в достижении успеха в какой-то узкой области. Нередко, десятиклассники говорили об общении, как о бесполезной трате ценного времени. В особенности это касалось непосредственно-личностного взаимодействия. Вообще, необходимо отметить некоторые современные тенденции в коммуникации старшеклассников – это увеличение объема письменной коммуникации (мессенджи, посты, комментарии), упрощение речи, подмена слов различными символами, смайлами и другими изображениями, внесение в

речь огромного количества иностранных заимствований и сленга. Происходит общая автономизация языка подрастающего поколения от языка взрослого. Данный факт можно также объяснить результатом всеобщей увлеченности и значимости знания иностранных языков. Именно в старшей школе знание иностранных языков (нередко нескольких) достигает достаточно высокого уровня. Учащиеся свободно включают в повседневную речь иностранные слова, в некоторых случаях даже не замечая этого. Подобную тенденцию мы наблюдали и в процессе проведения нашего исследования.

Таким образом, данные изучения устойчивости как компонента психологической безопасности личности, позволяют говорить о том, что у учащихся десятых классов наблюдается преобладание адекватной самооценки, социальной направленности и коммуникативности с более высокими значениями по показателю самоконтроля.

## ***2. Сопrotивляемость (жизнестойкость)***

Особенностей проявления сопротивляемости и жизнестойкости, как компонента психологической безопасности личности десятиклассников, рассматривались в ходе изучения следующих показателей:

- вовлеченность,
- контроль,
- принятие риска,
- общий показатель жизнестойкости.

Методы эмпирического исследования описаны в параграфе 3.1. данной работы. Для универсальности восприятия данных было проведено шкалирование в значениях от 0 до 10

Результаты исследования представлены в таблице 11.

Результаты изучения уровня сопротивляемости (жизнестойкости)  
у десятиклассников (n=242)

<i>Показатели</i>	<i>Средние значения (10-бальная шкала)</i>
Вовлеченность	4,48
Контроль	5,78
Принятие риска	5,45
Жизнестойкость	7,97

\*По критерию Колмогорова–Смирнова распределение соответствует нормальному

Из данных, приведенных в таблице, можно констатировать у десятиклассников преобладание средних значений по всем элементам сопротивляемости (жизнестойкости). В данный возрастной период можно говорить о значимости поиска смысла жизни, своего места в этом мире. Необходимо отметить возникновение в ранней юности новых потребностей интеллектуального и социального порядка [133], удовлетворение которых станет возможным только в будущем. Старшеклассники в большей степени склонны к определению своих жизненных целей и демонстрации стремления к их достижению. Они придают большую значимость выбору своего пути.

Наименьший результат испытуемые продемонстрировали по показателю вовлеченность. Это может быть связано с тем, что учащиеся десятых классов еще не в полной мере отвечают за свою жизнь, не включены в решение семейных и общественных проблем, не осознают ответственности за свое будущее. Они часто проявляли отвержение ценностей родителей, но вместо этого не в состоянии были предложить ничего своего. Этим можно объяснить сниженный интерес к учебной деятельности, неопределённость будущего, неконкретность собственных желаний и стремлений, ощущение себя «вне» собственной жизни. Ребята чаще говорили о том, чего не хотят и сталкивались с трудностями в выражении собственных стремлений.

Подобный подростковый негативизм является скорее нормой в данном возрасте. Однако преодоление внутреннего сопротивления в учебной деятельности и повседневной жизни часто приводит к психологическим проблемам внутриличностного и межличностного характера у старшеклассников. При этом десятиклассники не ощущают полную беспомощность и не считают, что их жизнь совсем не зависит от них. Это подтверждают относительно более высокие результаты испытуемых по показателю «контроль». Они верят, что если захотят, то сами могут выбрать свою деятельность и свой жизненный путь. Наблюдалась юношеская убежденность, что борьба может повлиять на результат происходящего. Ярче всего эта убежденность проявлялась по отношению к социальной и политической жизни школы, города, страны. Возможно, данная специфика возраста определила активность старшеклассников в митингах и протестных шествиях.

Относительно менее выраженным, но также в пределах средних значений, является показатель принятия риска. Десятиклассники, чаще всего, считают, что всё происходящее с ними расширяет их опыт, знания. Они демонстрируют потребность попробовать как можно больше всего самостоятельно, учась на собственных ошибках и приобретая личный опыт. Усугубляется стремление к риску недостаточно высоким уровнем прогностического мышления и несколько завышенной самооценкой своих возможностей, убежденностью, что с ними ничего не случится. Чаще подобное стремление отмечалось у юношей и у тех девушек, которые имели значимые спортивные достижения. Однако, подавляющее большинство десятиклассников отмечали, что если бы рискованные мероприятия повысили их статус в среде сверстников, то они приняли бы в них участие, независимо от возможного результата и физического ущерба. В целом, современные старшеклассники отличаются готовностью к публичному риску и низкой ценностью своего здоровья. Еще одна выявленная тенденция современных старших школьников связана с готовностью пойти на риск ради

высших социальных целей (спасение детей, животных, природы, борьба за справедливость в школе, общественная деятельность и т.д.).

Наибольший интерес вызывает диагностированный уровень общей жизнестойкости десятиклассников. Данный показатель был определен на уровне ближе к вышесреднему. В целом, жизнестойкость определяется как некая система отношений к себе, к внешнему миру, к отношениям в этом мире. Специфика ранней юности характеризуется более устойчивым проявлением самооценки, конкретизированными и определенными отношениями с внешним миром (сверстниками, взрослыми, семьей). Всё это формирует большую жизнестойкость старшеклассников. В нашем исследовании испытуемые с более высокими показателями изучаемого феномена проявляли снижение внутреннего напряжения, говорили о способах совладающего поведения в стрессовых и конфликтных ситуациях, демонстрировали способность снижать значимость события даже в ситуации, когда окружающие стимулируют волнение и острые переживания. Подобные реакции сопротивления свидетельствуют о наличии у современных старшеклассников нонконформизма, критического взгляда на мир и стремления доверять собственному опыту или опыту значимых сверстников, так как взрослые в современном мире не являются авторитетом. Десятиклассники убеждены, что мнение и опыт взрослых устарели и редко могут быть применены в их настоящей или будущей жизни.

Таким образом, результаты изучения такого компонента психологической безопасности личности как сопротивляемость, позволяют констатировать нормативность проявления вовлеченности, контроля и принятия риска у учащихся десятых классов с тенденцией к высоким значениям по показателю жизнестойкости.

### 3. Переживание защищенности

Далее исследовалось переживание **защищенности** как компонента психологической безопасности личности десятиклассников, в структуре которого рассматривается:

- переживание индивидом позитивных или негативных психических состояний,
- отсутствие или наличие беспокойства, тревожности.

Методы эмпирического исследования описаны в параграфе 3.1. данной работы. Для универсальности восприятия данных было проведено шкалирование в значениях от 0 до 10.

Результаты исследования представлены в таблице 12.

Таблица 12

Выраженность показателей переживания защищенности  
у десятиклассников (n=242)

<i>Показатели</i>	<i>Средние значения (10-бальная шкала)</i>
Психические состояния	5,78
Эмоциональное беспокойство, тревожность	5,77

\*По критерию Колмогорова–Смирнова распределение соответствует нормальному

Из данных, приведенных в таблице, видно преобладание у десятиклассников позитивных психических состояний. В качественном выражении старшеклассники не демонстрировали проявления фрустрированности, то есть при возникновении препятствий на пути к достижению цели ученики менее склонны воспринимать их как непреодолимые, они устойчивы к неудачам и не боятся трудностей. К подобным трудностям испытуемые чаще всего относили учебные ситуации, которые возникают в процессе проверки знаний или в ходе обучения, а также взаимоотношения со сверстниками и родителями. Однако подавляющее большинство учеников отмечали привычность и узнаваемость подобных

ситуаций еще с подросткового возраста. Это дало возможность старшеклассникам адаптироваться к внешним условиям, принять отдельные проблемы и выработать формы совладающего поведения. По-видимому, десятиклассники применяют конструктивные способы решения проблем. Так, в ходе диагностики у них была менее выражена склонность к агрессивным способам реагирования на внешние стимулы. Хотя, большинство учеников допускают применение агрессии в отдельных ситуациях (защита, другого, восстановление справедливости, борьба за права и т.д.), но они отчетливо понимают, что подобные реакции отталкивают других людей, порицаются обществом. При этом старшеклассники уверены, что они в состоянии контролировать проявление своей агрессии и поведения, сдерживаться и, в некоторых случаях, даже знакомы со способами сублимации. Испытуемые также отличались несколько повышенной ригидностью, что проявлялось в опасениях перед неизвестным будущим, в нежелании что-либо изменять. Это может объясняться возрастным периодом жизненного самоопределения и отсутствием четкого представления о своем будущем. Некоторые старшеклассники объясняли свое нежелание менять что-либо достижением относительного баланса. Они впервые ощущали себя самостоятельными с увеличившимися возможностями и правами при фактическом отсутствии обязанностей и требований (кроме учебных успехов) со стороны общества, школы и родителей. Однако практически все испытуемые отмечали увеличивающееся психологическое давление окружающих по поводу сдачи итоговой аттестации. Повышение значимости и гиперболизация успешности обучения для будущей жизни может быть причиной некоторого повышения (хотя и в пределах средних значений) диагностированного уровня тревожности у десятиклассников. Вместе с тем, сохранение оптимального (среднего) уровня тревожности учащихся может свидетельствовать о высокой саморегуляции и сформированности у них компенсаторных стратегий в силу относительной узнаваемости ситуации итоговой аттестации после 9 класса. Также старшеклассники осознают

наличие некоторой отсрочкой необходимости принятия решения о будущем еще, как минимум, на полтора года до окончания школы.

Таким образом, данные, полученные в ходе исследования защищенности как компонента психологической безопасности личности, позволяют говорить о преобладании у учащихся десятых классов позитивных психических состояний и оптимального (среднего) уровня тревожности.

#### ***4. Эффективность деятельности***

В качестве следующего компонента психологической безопасности личности десятиклассников рассматривается **эффективность деятельности**, в которую личность включена. Для изучения данного компонента определялась успеваемость школьника по основным предметам учебной программы. В дальнейшем пошел перевод оценок в баллы (стандартная десятка) для приведения к единой шкале. Для универсальности восприятия данных было проведено шкалирование в значениях от 0 до 10.

Результаты исследования представлены в таблице 13.

Таблица 13

Результаты оценки эффективности деятельности  
у десятиклассников (n=242)

<i>Показатели</i>	<i>Средние значения (10-балльная шкала)</i>
Успешность деятельности	7,70

\*По критерию Колмогорова–Смирнова распределение соответствует нормальному

По результатам, представленным в таблице, видно наличие преобладания положительных оценок успеваемости у десятиклассников. Подавляющее большинство испытуемых демонстрировали навыки овладения учебной деятельностью по основным предметам школьной программы средней общей школы. При этом почти треть испытуемых получили отличные оценки по этим предметам, что, на наш взгляд, может

быть связано с отбором, который проводит образовательное учреждение при приеме учащихся на средний общий уровень образования. Подростки с низкой успеваемостью, не уверенные в своих силах или с более высокими результатами тревожности, как правило, уходят из школы, продолжая обучение в учреждениях среднего профессионального образования. Качественный анализ отличий текущих оценок позволил констатировать разброс данных по основным предметам старшей школы. Данный факт связан, на наш взгляд, прежде всего, с четкой направленностью десятиклассников на высокий балл по единому государственному экзамену и узкопрофильность интересов учащихся в связи с будущим выбором профессии и третьего предмета по ЕГЭ.

Таким образом, данные, полученные в ходе изучения эффективности деятельности как компонента психологической безопасности личности, позволяют говорить о преобладании у десятиклассников достаточно высокой успеваемости с качественными отличиями.

Итак, результаты изучения компонентов психологической безопасности личности учащихся десятых классов выявили следующие специфические особенности:

- определение психологической устойчивости проявило достаточно высокий уровень развития таких ее показателей как самооценка, направленность и коммуникативность личности с тенденцией к более высоким значениям по показателю самоконтроля;
- исследование сопротивляемости позволят говорить о нормативном уровне проявления вовлеченности, контроля и принятия риска у учащихся десятых классов с тенденцией к высоким значениям по показателю жизнестойкости;
- компонент защищенности характеризуется преобладанием у испытуемых позитивных психических состояний и оптимального уровня тревожности;

- эффективность деятельности проявляется в преобладании у десятиклассников достаточно высокой успеваемости с качественными отличиями внутри предметов.

### 3.2.5. Специфика проявления компонентов психологической безопасности личности студентов первого курса бакалавриата

Рассмотрим результаты изучения структурных компонентов психологической безопасности личности студентов первых курсов бакалавриата, обучающихся на высшем уровне непрерывного образования.

#### *1. Устойчивость*

Для выявления особенностей проявления **устойчивости**, как компонента психологической безопасности личности студентов диагностировались такие показатели как:

- умение контролировать себя, управлять своим поведением, эмоциями;
- уверенность в своих силах, самооценка;
- направленность личности (смысложизненные ориентации);
- умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность.

Методы эмпирического исследования описаны в параграфе 3.1. данной работы. Для универсальности восприятия данных было проведено шкалирование в значениях от 0 до 10.

Результаты исследования представлены в таблице 14.

## Выраженность показателей устойчивости у студентов (n=349)

<i>Показатели</i>	<i>Средние значения (10-бальная шкала)</i>
Умение контролировать себя, управлять своим поведением, эмоциями	5,49
Уверенность в своих силах, самооценка	5,46
Направленность личности (смысложизненные ориентации)	5,93
Умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность	7,13

\*По критерию Колмогорова–Смирнова распределение соответствует нормальному

Из данных, представленных в таблице, видно преобладание средних значений обобщённого показателя самоконтроля у студентов первых курсов бакалавриата. Испытуемые проявляли склонность к эмоциональному, поведенческому и социальному самоконтролю. Наличие проявления самоконтроля является важнейшей основой для овладения профессиональными компетенциями, закрепляет отношение первокурсников к себе как к субъектам собственных действий, формирует ответственность за процесс и результат учебной деятельности. Следовательно, студент уже на первых этапах высшего образования разделяет ответственность за результат своей профессиональной подготовки с преподавателями вуза. Обучающиеся демонстрировали наличие приемов и техник самоконтроля при проведении диагностического исследования и в ходе индивидуальной беседы по результатам тестирования. Однако, присутствовали и испытуемые, у которых были выявлены проблемы в проявлении изучаемого показателя. С первых дней обучения в вузе студенты осваивают новые требования к уровню самостоятельной подготовке и распределению времени. Многие из них отмечали, что, хотя объем учебного материала и требований иногда был меньше, чем в школе, но возникали существенные трудности с самоорганизацией и самоконтролем деятельности. Именно этим можно

объяснить некоторые отличия в данных испытуемых. В целом первокурсники отмечали более высокий уровень самоконтроля эмоциональной и поведенческой сферы в повседневной жизни, чем планирование и самоконтроль в учебной деятельности. Основные эмоциональные, поведенческие и социальные проблемы они связывали именно с неудачами в процессе обучения. Некоторое незначительное влияние на уровень самоконтроля студентов оказывали межличностные отношения с преподавателями и эмоционально-личностное отношение к преподавателям вуза. Межличностные отношения со сверстниками и родителями фактически не отмечались ими в качестве значимого фактора.

Полученные данные демонстрируют преобладание у первокурсников адекватной самооценки. Студенты с адекватным уровнем самооценки проявляли сдержанность в оценке себя и своих возможностей, реально оценивали результаты своей деятельности и социальной успешности. Как и десятиклассники, они охотнее говорили о своих недостатках. Некоторое завышение обнаруживалось при самооценке своих умственных способностей. Данный феномен первокурсники объясняли, прежде всего, самим фактом прохождения конкурсного отбора и поступления в высшие учебные заведения. Некоторые студенты связывали появление самоуверенности с фактическим началом самостоятельной жизни, переездом в другой город, страну. Отдельные респонденты отмечали появление первых собственных денег в виде стипендии и, в связи с этим, относительной финансовой независимости. Поскольку размер стипендии пропорционален успешности деятельности (успеваемости), здесь мы впервые наблюдаем слияние этих двух факторов повышения самооценки (материального и результативности учебной деятельности). Так как на данном возрастном этапе происходит отделение от семьи и становление взрослости, социальная популярность и признание сверстников отходят на второй план. Самооценка себя в межличностных отношениях становится более персонализированной и связывается не с их количеством, а с качеством. То есть наличие у

первокурсников одного, но близкого партнера воспримется ими как больший повод для гордости, чем наличие большого количества друзей или онлайн подписчиков.

Результаты изучения направленности личности выявили у первокурсников преобладание таких субъект-объектных ориентаций как «преобразователь» и «гармонизатор». Испытуемые проявляли наличие жизненных целей, стремление к самосовершенствованию, желание максимально реализоваться, то есть проявляли направленность на дело, людей, развитие, достижения. «Гармонизаторы» же характеризовались стремлением согласовывать свои поступки с тем, что предлагает жизнь, минимизировать собственные усилия по контролю над ситуацией, проявляли более высокие баллы по шкале творчества. Их личностная направленность проявлялась в ориентации на самосовершенствование, экзистенциальное становление, поиск себя. У отдельных испытуемых были диагностированы такие типы ориентаций как «пользователь» и «потребитель жизненных ситуаций». Они характеризовались узостью и конкретностью целей или их полным отсутствием, направленностью на достижение успеха и получение личного блага, наличием общих и неопределенных ожиданий, социальной пассивностью. Данный факт может быть связан со спецификой процесса выбора профессии, где у испытуемых с более высокими показателями демонстрировалась самостоятельность подобного выбора, а с более низкими результатами студенты озвучивали внешние причины.

По результатам, представленным в таблице, видно, что студенты демонстрируют достаточно высокую коммуникативность, стремление к межличностным отношениям. Первокурсники проявляли желание общаться со сверстниками и преподавателями, потребность проводить с ними больше время. В новой компании или коллективе они чувствовали себя уверенно, не испытывали трудности в установлении внешних контактов, в том числе и с преподавателями вуза. В большей степени, это можно объяснить ситуацией вынужденной коммуникации, когда студенты для успешности обучения

вынуждены устанавливать новые отношения с одногруппниками, студентами других курсов, преподавателями, сотрудниками деканатов и так далее. Вместе с тем, первокурсники отдают предпочтения общению с устоявшимися друзьями дистанционно, в том числе и во время учебы. Данный факт можно объяснить тенденцией перехода молодежи к дистанционным формам взаимодействия, в том числе, через социальные сети, форумы и другие Интернет-ресурсы. Однако, необходимо отметить появление у современных студентов тенденции возврата к непосредственному интимно-личностному взаимодействию. Они отмечали желание чаще персонифицировано контактировать с друзьями, одногруппниками и преподавателями.

Таким образом, данные исследования показателей устойчивости позволяют говорить о наличии у студентов первых курсов навыков самоконтроля, уверенности в своих силах, адекватной самооценки с более высокими значениями по показателю коммуникативности и стремлению к межличностным отношениям.

## ***2. Сопrotивляемость (жизнестойкость)***

Особенностей проявления **сопротивляемости и жизнестойкости** как компонента психологической безопасности личности студентов, рассматривались в ходе изучения следующих показателей:

- вовлеченность,
- контроль,
- принятие риска,
- общий показатель жизнестойкости.

Методы эмпирического исследования описаны в параграфе 3.1. данной работы. Для универсальности восприятия данных было проведено шкалирование в значениях от 0 до 10.

Результаты исследования представлены в таблице 15.

Результаты изучения уровня жизнестойкости  
у студентов первых курсов (n=349)

<i>Показатели</i>	<i>Средние значения (10-бальная шкала)</i>
Вовлеченность	5,14
Контроль	5,89
Принятие риска	5,43
Жизнестойкость	7,98

\*По критерию Колмогорова–Смирнова распределение соответствует нормальному

Результаты исследования, представленные в таблице, свидетельствуют о преобладании усредненных значений уровня жизнестойкости по частным и общему показателю у студентов первых курсов. Полученные данные позволяют говорить о том, что первокурсники демонстрировали достаточно высокую вовлеченность, что проявлялось в большем удовлетворении от реализуемой деятельности, в отсутствии чувства отвержения и ощущении себя за «рамками» собственной жизни. Они более открыты и считают мир интересным и дружелюбным. Данный факт можно объяснить преобладанием у испытуемых собственных решений в ситуации выбора жизненного пути, будущего, профессии.

Результаты исследования подтверждают также и то, что у студентов были диагностированы навыки контроля. Первокурсники в большинстве своем считали, что сами контролируют свою жизнь, влияют на происходящее, не ощущают бесполезность собственных усилий. В то же время встречались студенты, которые были убеждены в невозможности воздействовать на ситуацию, что с их стороны приводило к минимуму активных действий и попыток что-либо изменить. Они заранее ожидали «неуспех» как в учебе, так и в своей дальнейшей самореализации. Это можно

объяснить как особенностями личности (тревожность, неуверенность), так и несамостоятельностью выбора (родители, ближайшее окружение, ситуация).

Полученные данные позволяют говорить о наличии у испытуемых навыков «принятия риска». Студенты в большей степени были ориентированы на получение опыта, в том числе и негативного. Они проявляли уверенность и решительность при осуществлении выбора, даже в ситуации неопределенности и при прогнозировании определенной доли неуспеха. Присутствовали студенты, которые чаще стремились к гарантированному результату, к безопасному способу действий. Подобная разнонаправленность по показателю принятия риска встречается и в результатах других исследований, где отмечается повышение данного показателя с возрастом студентов. Логично предположить, что среди первокурсников будет те, кто стремится к большей размеренности и предсказуемости во всех сферах жизнедеятельности.

Анализ данных по общему показателю жизнестойкости первокурсников позволяет говорить о его значении на уровне выше среднего. Жизнестойкость, в том числе, определяется возможностью воспринимать стрессовые и новые для личности ситуации как средство для самопознания и развития. Переход на новый уровень образования, освоение новых учебных и социальных ролей, изменение типа поселения и привычного жизненного уклада – все это воспринимается студентами первого курса как позитивные изменения, связанные с будущей профессией, достижениями, личной и семейной успешностью. В трактовке С. Мадди жизнестойкость воспринимается как личная эффективность и, в некоторой степени, противопоставляется жизненным проблемам и возможным трудностям.

Таким образом, данные проведенного исследования по показателям сопротивляемости (жизнестойкости) как компонента психологической безопасности личности студентов первых курсов бакалавриата, позволят говорить о наличии у студентов навыков вовлеченности, самоконтроля и принятия риска с тенденцией к повышенному уровню жизнестойкости.

### 3. Переживание защищенности

Далее исследовалось переживание **защищенности** как компонента психологической безопасности личности студентов, в структуре которого рассматривается:

- переживание индивидом позитивных или негативных психических состояний;
- отсутствие или наличие беспокойства, тревожности.

Методы эмпирического исследования описаны в параграфе 3.1. данной работы. Для универсальности восприятия данных было проведено шкалирование в значениях от 0 до 10.

Результаты исследования представлены в таблице 16.

Таблица 16

Выраженность показателей переживания защищенности  
у студентов первых курсов (n=349)

<i>Показатели</i>	<i>Средние значения (10-бальная шкала)</i>
Психические состояния	6,57
Эмоциональное беспокойство, тревожность	6,93

\*По критерию Колмогорова–Смирнова распределение соответствует нормальному

Из данных, приведенных в таблице, видно преобладание у первокурсников позитивных психических состояний. В качественном выражении проявления психических состояний студентов проявлялось в преобладании среднего уровня фрустрированности, то есть испытуемые данной группы при возникновении препятствий на пути к достижению цели менее склонны воспринимать их как непреодолимые, они устойчивы к неудачам и не боятся трудностей. У первокурсников менее выражена склонность к агрессивным способам реагирования на внешние стимулы, не

были отмечены трудности во взаимодействии с одногруппниками и преподавателями. Вместе с тем, студенты отличались высокой ригидностью, что проявлялось в опасениях перед неизвестным будущим, в нежелании что-либо изменять, в непринятии новых требований к обучению и системе оценивания. В целом, студенты в силу своих возрастных особенностей и новой социальной роли, обладают большим запасом оптимизма и все возникающие трудности считают временными. На таком раннем этапе профессионального обучения им еще не свойственно адекватное оценивание успешности выбранной профессии и уровня своей профессиональной подготовки. Всё это способствует более позитивному настрою студентов на себя, окружающих и будущее. Отдельные трудности воспринимаются ситуативно, эмоциональные переживания считаются неактуальными в настоящем моменте. Поскольку обучающиеся прошли только первую сессию, многие из них считают полученные результаты незакономерными, случайными или даже необъективными. В особенности, если результаты обучения в вузе сильно разнятся со школьными оценками. В нашем исследовании мы не наблюдали у первокурсников глубоких эмоциональных переживаний и преобладания внеситуативных негативных психических состояний депрессии, раздражённости, подавленности и других в постсессионный период, которые отмечаются в некоторых психологических исследованиях. Хотелось бы отметить тенденции в проявлении и совладании с психическими состояниями у современных студентов. Современные студенты более склонны к непосредственному проявлению эмоциональных состояний как положительного, так и отрицательного характера. Они менее стеснительны и более экспрессивны. Также современные первокурсники проявляют готовность обращаться за психологической помощью к специалистам психологической службы вуза и за его пределами.

Вместе с тем, большая часть студентов продемонстрировала завышенный уровень тревожности. Данный факт можно объяснить тем, что все первокурсники были поставлены в ситуацию усвоения новой формы

учебной деятельности, способов взаимодействия с преподавателями, в средствах промежуточного и текущего контроля и самоконтроля знаний. Однако большинство студентов демонстрировали стремление к усвоению новых требований, знанию способов совладающего поведения в стрессовых и тревожных ситуациях.

Таким образом, результаты изучения такого компонента психологической безопасности личности студентов первых курсов как защищенность позволяют говорить о преобладании у позитивных психических состояний с тенденцией к завышенной тревожности.

#### ***4. Эффективность деятельности***

В качестве следующего компонента психологической безопасности личности студентов рассматривается **эффективность деятельности**, в которую личность включена. Для изучения данного компонента определялась успеваемость студента по всем предметам учебной программы первого семестра. Для унификации данных показатели были приведены к 10-бальной шкале.

Результаты исследования представлены в таблице 17.

Таблица 17

Оценка успеваемости студентов первых курсов (n=349)

<i>Показатели</i>	<i>Средние значения</i>
Успешность деятельности	8,53

\*По критерию Колмогорова–Смирнова распределение соответствует нормальному

По результатам, представленным в таблице, видно наличие высокой успеваемости у студентов первых курсов бакалавриата. Испытуемые демонстрировали преимущественно высокие баллы по итогам первой сессии первого семестра. Современная система оценивания, принятая в высших учебных заведениях, практически исключает стрессогенное влияние на

результаты освоения компетенций в связи с фактическим отсутствием «разового» итогового оценивания в сжатый период сессии. Стандарты высшего профессионального образования и разработанные на их основе учебные программы, предусматривают обязательную работу студента в очной и самостоятельной формах на протяжении всего семестра. Результативность деятельности здесь связана с умением обучающихся распределять учебную нагрузку равномерно, не оставляя выполнение всех заданий на период окончания семестра; с умением вступать в контакт с преподавателем для получения индивидуальных консультаций; с умением ощущать себя соучастником процесса обучения и т.д. Все эти компоненты, как показали результаты нашего исследования, находятся на достаточно высоком уровне у студентов. Полученные результаты также могут быть связаны с тем, что исследование проводилось на студентах очной формы обучения в возрасте от 17 до 19 лет. В данный возрастной период у первокурсников наблюдается приоритет именно учебной деятельности. На первом году обучения редко встречаются студенты, вынужденные совмещать учёбу с работой, семейным бытом или уходом за малолетним ребенком. В связи с чем итоговый результат, выраженный в оценке успеваемости за семестр, закономерно в средних значениях находится на достаточно высоком уровне.

Таким образом, результаты изучения эффективности деятельности как компонента психологической безопасности личности позволяют говорить о преобладании у студентов первых курсов бакалавриата высокого уровня успеваемости.

Итак, результаты изучения компонентов психологической безопасности личности студентов первых курсов бакалавриата свидетельствуют о следующих специфических особенностях:

- изучение показателей устойчивости позволяют говорить о наличии у студентов навыков самоконтроля, уверенности в своих силах, адекватной самооценки с более высокими значениями по

показателю коммуникативности и стремлению к межличностным отношениям;

- показатели сопротивляемости (жизнестойкости) характеризуются наличием навыков вовлеченности, самоконтроля и принятия риска с тенденцией к повышенному уровню жизнестойкости у первокурсников;
- защищенность проявлялась у студентов первых курсов в позитивных психических состояниях с тенденцией к завышенной тревожности;
- определение эффективности деятельности позволяет говорить о её достаточно высоком уровне, выраженном в успеваемости студентов первых курсов бакалавриата.

Выраженность отдельных компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения позволили определить проблемные зоны, требующие дальнейшего эмпирического изучения и обобщения.

Для последующей работы необходимо выявление «мишени» психологического воздействия. Определение подобной мишени позволит педагогу-психологу в практической деятельности определиться с приоритетными направлениями оказания психологической помощи субъектам образования. В особенности данное направление работы психолога важно при реализации целей формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения. Решение данной задачи и описано в следующих параграфах диссертационного исследования.

### **3.3. Связь компонентов и определение ведущего элемента структуры психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения**

В ходе дальнейшего исследования выявлялся ведущий элемент (параметр) структуры психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения. Для этого определялось наличие связи структурных компонентов психологической безопасности личности субъектов образования на каждой ступени обучения (начальной общей, основной общей, средней общей, высшей). Была определена взаимосвязь показателей психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

Анализ корреляционных связей показал наличие высокого коэффициента корреляции по отдельным показателям психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения. Полученные результаты позволили предположить, что существует латентная переменная, так называемый «ведущий фактор», который влияет на показатели других переменных, что приводит к возможности и необходимости отметить его как наиболее общий, показатель более высокого порядка на каждой ступени непрерывного образования. Для подтверждения данного предположения был проведен факторный анализ данных. Далее рассмотрим результаты проведенного анализа на каждой ступени образования.

### 3.3.1. Результаты изучения связи компонентов и определение ведущего элемента структуры психологической безопасности личности первоклассников

Результаты корреляционного анализа компонентов психологической безопасности личности первоклассников на начальном уровне непрерывного образования представлены в таблице 18. и на рисунке 16.

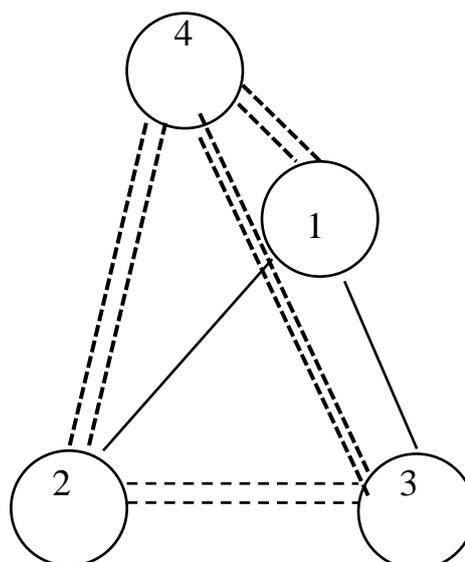
Таблица 18

#### Показатели взаимосвязи структурных компонентов психологической безопасности личности первоклассников

	Устойчивость	Сопrotивляемость	Защищенность	Эффективность деятельности
Устойчивость		$r = 0,54$ $p < 0,001$	$r = 0,56$ $p < 0,001$	$r = 0,41$ $p < 0,01$
Сопrotивляемость	$r = 0,54$ $p < 0,001$		$r = 0,70$ $p < 0,001$	$r = 0,51$ $p < 0,01$
Защищенность	$r = 0,56$ $p < 0,001$	$r = 0,70$ $p < 0,001$		$r = 0,53$ $p < 0,001$
Эффективность деятельности	$r = 0,41$ $p < 0,01$	$r = 0,51$ $p < 0,01$	$r = 0,53$ $p < 0,001$	

\*По критерию равенства дисперсий Ливиня дисперсии статистически достоверно не различаются

Дальнейшей задачей нашего исследования являлось определение ведущего компонента структуры психологической безопасности личности учащихся первых классов на этапе перехода на начальную общую ступень образования. С этой целью были сконструированы корреляционные плеяды, в которых раскрываются существующие связи, основанные на фактических данных проведенного корреляционного анализа.



1 – эффективность деят-ти, 2 - устойчивость, 3 – сопротивляемость, 4 - защищенность

Положительная корреляционная зависимость на уровне  $p < 0,01$

Положительная корреляционная зависимость на уровне  $p < 0,001$



Рис. 16. Корреляционная плеяда компонентов психологической безопасности личности первоклассников

Проведенный анализ позволяет отметить следующее. Во-первых, зафиксированы достаточно тесные связи между основными структурными компонентами психологической безопасности личности первоклассников. На высоком уровне достоверности ( $p < 0,001$ ) определяется зависимость устойчивости и сопротивляемости и на достаточно высоком ( $p < 0,01$ ) между эффективностью деятельности с компонентами «устойчивость» и «сопротивляемость». Данный факт говорит о тесной взаимосвязи компонентов психологической безопасности личности первоклассников. Наиболее значимая связь наблюдается в триаде «устойчивость – сопротивляемость – защищенность». Несколько менее значимы связи с успеваемостью, как проявлением эффективности деятельности учеников первого класса. Подобный результат может быть объяснен отсутствием реального оценивания результатов деятельности в период начала обучения детей в первых классах, что существенно снижает значимость оценки и ее

влияние на эмоциональные, когнитивные и поведенческие проявления личности в данный период.

Во-вторых, и что наиболее важно в плане нашего исследования, особое место в структуре показателей занимает «защищенность/незащищенность». На высоком уровне достоверности ( $p < 0,001$ ) особенно прочная связь определяется между данным и остальными компонентами структуры психологической безопасности личности, а именно: устойчивостью, сопротивляемостью и эффективностью деятельности. Это значит, что изменение одного из показателей компонента защищенности влечет за собой изменение в других показателях компонентов психологической безопасности личности первоклассников.

Исходя из наличия и характера имеющихся взаимосвязей компонентов структуры психологической безопасности личности учащихся первых классов, можно выдвинуть предположение о том, что именно защищенность является ведущим компонентом изучаемой структуры на этапе перехода субъекта образования на начальный уровень обучения.

Для эмпирического определения ведущего элемента психологической безопасности личности первоклассников и ввиду большого количества полученных данных был применен факторный анализ.

Были получены четыре фактора.

В первый фактор вошли: умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность (0,631), уверенность в своих силах, самооценка (0,625), смысло-жизненные ориентации (0,532), самоконтроль (0,533). Такое сочетание перечисленных признаков в полной мере характеризуют **устойчивость** как структурный компонент психологической безопасности личности первоклассников.

Второй фактор включил: вовлеченность (0,653) наличие представлений о конструктивном поведении и опыта решения проблем (0,644), эмоциональность, склонность к эмпатии (0,552). В целом ориентация на

взаимодействие, вовлеченность и эмпатия определяет фактор **сопротивляемости** (жизнестойкости).

В третий фактор с наибольшим весом вошел показатель – **тревожность** (0,877), позитивные/негативные психические состояния (0,592). Данные характеристики определяют эмоционально-личностные проявления и переживание защищенности/незащищенности личности.

В состав четвертого фактора вошел один показатель - **успеваемость** (0,577), как компонент эффективности деятельности в общей структуре психологической безопасности личности первоклассников.

Из всех отмеченных выше, фактор тревожности может быть подтвержден данными научных исследований, где в качестве фактора риска нарушения психологической безопасности личности младшего школьника отмечается высокий уровень тревожности [например, 237].

Таким образом, результаты корреляционного и факторного анализов позволили определить ведущий элемент психологической безопасности личности первоклассников. *Ведущим элементом является **уровень тревожности** как показатель переживания защищенности/незащищенности в структуре психологической безопасности личности обучающегося на начальном этапе непрерывного образования.*

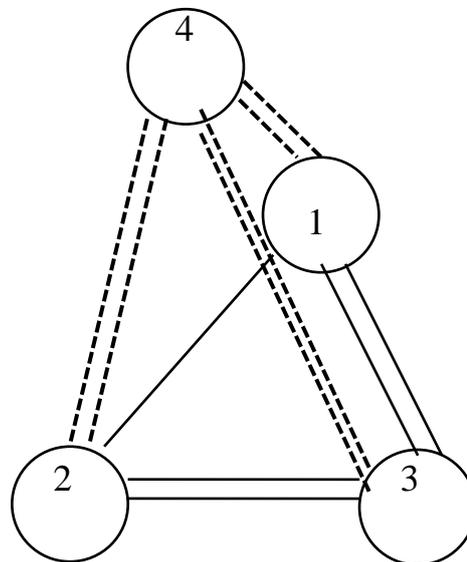
### 3.3.2. Результаты изучения связи компонентов и определение ведущего элемента структуры психологической безопасности личности пятиклассников

Далее был проведен корреляционный анализ данных по компонентам психологической безопасности личности пятиклассников на основном общем уровне образования. Результаты представлены в таблице 19 и на рисунке 17.

Показатели взаимосвязи структурных компонентов психологической безопасности личности пятиклассников

	Устойчивость	Сопротивля-емость	Защищенность	Эффективность деятельности
Устойчивость		$r = 0,49$ $p < 0,01$	$r = 0,54$ $p < 0,001$	$r = 0,31$ $p < 0,05$
Сопротивля-емость	$r = 0,49$ $p < 0,01$		$r = 0,63$ $p < 0,001$	$r = 0,42$ $p < 0,01$
Защищенность	$r = 0,55$ $p < 0,001$	$r = 0,63$ $p < 0,001$		$r = 0,56$ $p < 0,001$
Эффективность деятельности	$r = 0,31$ $p < 0,05$	$r = 0,42$ $p < 0,01$	$r = 0,56$ $p < 0,001$	

\*По критерию равенства дисперсий Ливиня дисперсии статистически достоверно не различаются



1 – эффективность деят-ти, 2 - устойчивость, 3 – сопротивляемость, 4 - защищенность

Положительная корреляционная зависимость на уровне  $p < 0,05$

Положительная корреляционная зависимость на уровне  $p < 0,01$

Положительная корреляционная зависимость на уровне  $p < 0,001$

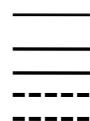


Рис. 17. Корреляционная плеяда компонентов психологической безопасности личности пятиклассников

По результатам анализа корреляционных связей структурных компонентов психологической безопасности личности пятиклассников была создана корреляционная плеяда, позволяющая определить ведущий компонент в структуре психологической безопасности личности учащихся пятых классов на этапе основного уровня образования.

Анализ корреляционный плеяды позволяет отметить достаточно тесные связи между основными структурными компонентами психологической безопасности личности пятиклассников. На достаточно высоком уровне достоверности ( $p < 0,01$ ) определяется зависимость устойчивости и сопротивляемости, а также сопротивляемости и эффективности деятельности. Ослабление связей наблюдается ( $p < 0,05$ ) в показателях эффективности деятельности и устойчивости. Подобная тенденция может быть связана со снижением зависимости самооценки младшего подростка (один из показателей компонента устойчивости) от внешней оценки учителя, выраженной в отметке за результат деятельности. Также снижение влияния результатов учебной деятельности на другие структурные элементы психологической безопасности личности учеников пятых классов можно рассматривать как возрастную тенденцию снижения общего интереса к учению и его результатам, которые в полной мере проявятся в старшем подростковом возрасте. Однако в данный период все еще присутствуют достаточно тесные взаимосвязи компонентов психологической безопасности личности пятиклассников.

Особое место в структуре показателей психологической безопасности личности пятиклассников занимает «защищенность/незащищенность». Только данный компонент демонстрирует на высоком уровне достоверности ( $p < 0,001$ ) прочные связи со всеми компонентами структуры психологической безопасности личности, а именно: устойчивостью, сопротивляемостью и эффективностью деятельности. Это означает, что изменение одного из показателей компонента защищенности влечет за собой изменение в других

показателях компонентов психологической безопасности личности пятиклассников.

Исходя из полученных результатов определения характера взаимосвязей можно говорить о ведущей роли защищенности в структуре психологической безопасности личности учащихся пятых классов при переходе на основную ступень обучения.

Для эмпирического определения ведущего элемента психологической безопасности личности пятиклассников и ввиду большого количества полученных данных был применен факторный анализ.

Были определены четыре фактора.

В первый фактор вошли: умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность (0,634), самоконтроль (0,583), уверенность в своих силах, самооценка (0,528), смысло-жизненные ориентации (0,515). Такое сочетание перечисленных признаков в полной мере характеризуют преобладание коммуникативности в структуре **устойчивости** как компонента психологической безопасности личности пятиклассников.

Второй фактор включил: вовлеченность (0,658) наличие представлений о конструктивном поведении и опыта решения проблем (0,656), эмоциональность, склонность к эмпатии (0,651). В целом ориентация на взаимодействие, вовлеченность и эмпатия определяет фактор **сопротивляемости** (жизнестойкости).

В третий фактор с наибольшим весом вошел показатель – **тревожность** (0,863), позитивные/негативные психические состояния (0,582). Данные характеристики определяют эмоционально-личностные проявления и переживание защищенности/незащищенности личности.

В состав четвертого фактора вошел один показатель - **успеваемость** (0,574) как компонент эффективности деятельности в общей структуре психологической безопасности личности пятиклассников.

Подобный результат может быть подтвержден и рядом научных исследований. Так, Идобаева Н.В. пишет, что ведущей психологической

характеристикой, способствующей или препятствующей формированию психологического благополучия в подростковом возрасте, является уровень эмоционального благополучия подростка, наиболее значимыми показателями которого являются тревожность. Связь психологической безопасности личности подростка с показателями тревожности отмечается и в ряде других исследований [22].

Таким образом, результаты корреляционного и факторного анализов позволили выделить элемент психологической безопасности личности пятиклассников. *Ведущим элементом является **уровень тревожности** как показатель переживания защищенности/незащищенности в структуре психологической безопасности личности пятиклассников на основном уровне непрерывного образования.*

### 3.3.3. Результаты изучения связи компонентов и определение ведущего элемента структуры психологической безопасности личности учащихся десятых классов

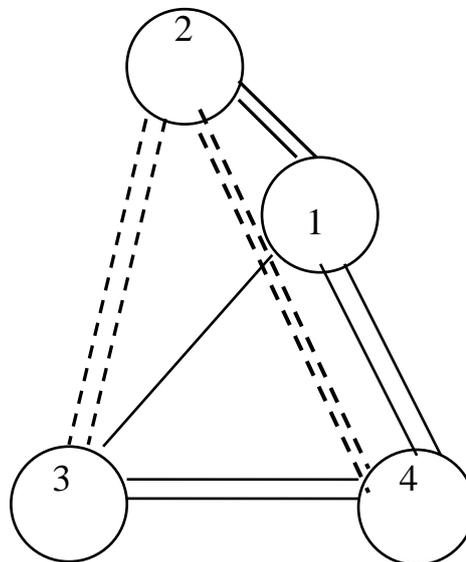
Для изучения связи компонентов и определение ведущего элемента структуры психологической безопасности личности учащихся десятых классов был осуществлен корреляционный анализ показателей психологической безопасности личности старшеклассников (10 класс) на среднем общем уровне образования.

Результаты представлены в таблице 20 и на рисунке 18.

Показатели взаимосвязи структурных компонентов психологической безопасности личности десятиклассников

	Устойчивость	Сопротивля-емость	Защищенность	Эффективность деятельности
Устойчивость		$r = 0,62$ $p < 0,001$	$r = 0,67$ $p < 0,001$	$r = 0,42$ $p < 0,01$
Сопротивля-емость	$r = 0,62$ $p < 0,001$		$r = 0,51$ $p < 0,01$	$r = 0,33$ $p < 0,05$
Защищенность	$r = 0,67$ $p < 0,001$	$r = 0,51$ $p < 0,01$		$r = 0,50$ $p < 0,01$
Эффективность деятельности	$r = 0,42$ $p < 0,01$	$r = 0,33$ $p < 0,05$	$r = 0,50$ $p < 0,01$	

\*По критерию равенства дисперсий Ливиня дисперсии статистически достоверно не различаются



1 – эффективность деятельности, 2 – устойчивость, 3 – сопротивляемость, 4 – защищенность

Положительная корреляционная зависимость на уровне  $p < 0,05$

Положительная корреляционная зависимость на уровне  $p < 0,01$

Положительная корреляционная зависимость на уровне  $p < 0,001$

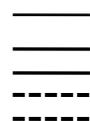


Рис. 18. Корреляционная плеяда компонентов психологической безопасности личности десятиклассников

С целью определения ведущего компонента в структуре психологической безопасности личности десятиклассников была построена корреляционная плеяда.

При анализе плеяды показателей можно отметить тесные связи между структурными компонентами психологической безопасности личности десятиклассников. На достаточно высоком уровне ( $p < 0,01$ ) определяется зависимость сопротивляемости и защищенности, а также защищенности и эффективности деятельности. Подобная связь объясняется эмоциональными изменениями в период ранней юности, которые во многом определяются механизмами психологической защиты, используемыми десятиклассниками в качестве способов адаптации к меняющимся внешним и внутренним условиям. Ослабление связей ( $p < 0,05$ ) наблюдается в показателях эффективности деятельности и сопротивляемости. Подобная тенденция может быть связана возрастными изменениями ведущей деятельности, так как период ранней юности характеризуется, учебно-профессиональной ориентацией, где десятиклассник определяет своё место в обществе и путь будущей трудовой деятельности. Именно поэтому в старшей школе наблюдается повышение успеваемости, но лишь в той предметной области, которая связывается с будущим профессиональным обучением.

В структуре показателей психологической безопасности личности десятиклассников особое место занимает «устойчивость». Данный компонент демонстрирует связи на высоком уровне достоверности ( $p < 0,001$ ) с компонентами сопротивляемости (жизнестойкости) и защищенности, также достаточно прочные связи ( $p < 0,01$ ) с эффективностью деятельности в структуре психологической безопасности личности. Это значит, что изменение одного показателя компонента устойчивости влечет за собой изменение в других показателях компонентов психологической безопасности личности десятиклассников.

Исходя из результата существования взаимосвязи между компонентами психологической безопасности личности десятиклассников, можно сделать вывод об устойчивости как ведущем компоненте в структуре психологической безопасности личности субъектов образования на среднем уровне обучения.

Для эмпирического определения ведущего элемента психологической безопасности личности десятиклассников и ввиду большого количества полученных данных был применен факторный анализ, в ходе которого были определены следующие четыре фактора.

Первый фактор содержит: смысложизненные ориентации (0,813), вошедший с наибольшим весом; самоконтроль (0,683), умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность (0,592), уверенность в своих силах, самооценка (0,532). Такое сочетание перечисленных признаков в полной мере характеризуют преобладание **смысложизненных ориентаций** в структуре устойчивости как компонента психологической безопасности личности десятиклассников.

Второй фактор включил: вовлеченность (0,553), общая жизнестойкость (0,692), принятие риска (0,531), наличие контроля (0,547). В целом, общая жизнестойкость определяет фактор **сопротивляемости** (жизнестойкости).

Третий фактор: тревожность (0,563), позитивные/негативные психические состояния (0,541). Данные характеристики определяют эмоционально-личностные проявления и **переживание защищенности/незащищенности** личности.

Четвертый фактор – успеваемость (0,522), как компонент **эффективности деятельности** в общей структуре психологической безопасности личности учащихся десятых классов.

Из всех отмеченных выше ведущих факторов смысложизненных ориентаций может быть подтвержден рядом научных исследований, где «в качестве психологических новообразований юношеского возраста и основных показателей психологического благополучия личности выделяют

осознание собственной индивидуальности, самоопределение и формирование конкретных жизненных планов». [19; 146; 254]

Таким образом, результаты корреляционного и факторного анализов позволили выделить ведущий элемент психологической безопасности личности учащихся десятых классов. *Ведущим элементом являются смысложизненные ориентации как показатель устойчивости в структуре психологической безопасности личности десятиклассников на среднем уровне непрерывного образования.*

#### 3.3.4. Результаты изучения связи компонентов и определение ведущего элемента структуры психологической безопасности личности студентов первых курсов бакалавриата

В ходе дальнейшего исследования изучалась связь структурных компонентов психологической безопасности личности у студентов первого курса бакалавриата, а также проводилось выявление ведущего компонента изучаемой структуры. В работе принимали участие студенты первых курсов бакалавриата в период перехода на высшую ступень образования.

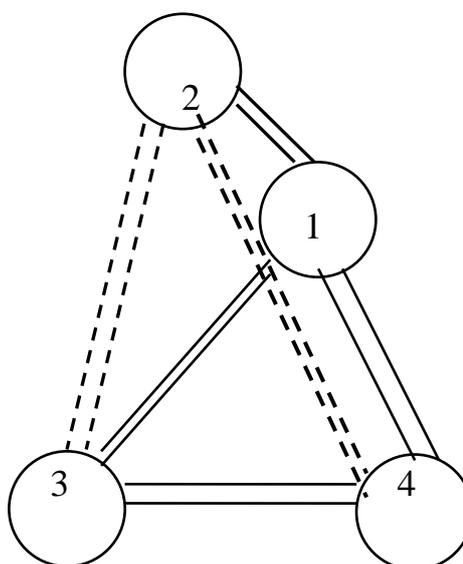
Для определения ведущего элемента в структуре показателей психологической безопасности личности студентов первых курсов бакалавриата на высшем профессиональном уровне непрерывного образования был проведен корреляционный анализ данных.

Результаты представлены в таблице 21 и на рисунке 19.

Показатели взаимосвязи структурных компонентов психологической безопасности личности первокурсников

	Устойчивость	Сопrotивляемость	Защищенность	Эффективность деятельности
Устойчивость		$r = 0,63$ $p < 0,001$	$r = 0,59$ $p < 0,001$	$r = 0,44$ $p < 0,01$
Сопrotивляемость	$r = 0,63$ $p < 0,001$		$r = 0,51$ $p < 0,01$	$r = 0,42$ $p < 0,01$
Защищенность	$r = 0,59$ $p < 0,001$	$r = 0,51$ $p < 0,01$		$r = 0,43$ $p < 0,01$
Эффективность деятельности	$r = 0,44$ $p < 0,01$	$r = 0,42$ $p < 0,01$	$r = 0,43$ $p < 0,01$	

\*По критерию равенства дисперсий Ливиня дисперсии статистически достоверно не различаются



1 – эффективность деят-ти, 2 - устойчивость, 3 – сопротивляемость, 4 - защищенность

Положительная корреляционная зависимость на уровне  $p < 0,01$

Положительная корреляционная зависимость на уровне  $p < 0,001$



Рис. 19. Корреляционная плеяда компонентов психологической безопасности личности первокурсников

Была построена корреляционная плеяда, которая позволяет выявить ведущий компонент в структуре психологической безопасности личности студентов первого курса на этапе обучения на ступени высшего образования.

Проведенный анализ корреляционных плеяд выявил достаточно тесные связи изучаемых компонентов структуры психологической безопасности личности первокурсников. На высоком уровне достоверности ( $p < 0,01$ ) обнаружена связь между сопротивляемостью, защищенностью и эффективностью деятельности. На данном этапе мы наблюдаем некоторое усиление связи с успешностью деятельности. В отдельных исследованиях [253] отмечается, что при столкновении с трудными ситуациями в учебной деятельности выбор поведения студентом осуществляется с учетом основных личностно значимых мотивов и целей. При этом в период перехода на ступень высшего профессионального образования происходит усвоение новых способов усвоения знания и новых, не применяемых в школе, средств оценки результатов учебной деятельности. Подобная новизна и может определять усиление связи сопротивляемости с эффективностью деятельности.

В структуре показателей психологической безопасности личности первокурсников особое место занимает устойчивость. Изучаемый компонент на высоком уровне достоверности ( $p < 0,001$ ) демонстрирует наличие связи с такими компонентами как сопротивляемость/жизнестойкость и защищенность. Менее выраженную связь ( $p < 0,01$ ) можно констатировать с эффективностью деятельности. Это значит, что изменение одного из показателей компонента устойчивости влечет за собой изменение в других показателях компонентов психологической безопасности личности студентов первых курсов бакалавриата.

Исходя из результата анализа выявленных взаимосвязей, можно сделать вывод об устойчивости как ведущем компоненте в структуре психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

Для эмпирического определения ведущего элемента психологической безопасности личности первокурсников был применен факторный анализ данных, в результате которого выделились следующие четыре фактора.

В первый фактор были вкачены смысложизненные ориентации (0, 843), умение устанавливать межличностные отношения и коммуникативность (0,562), самоконтроль (0, 572), самооценка, уверенность в своих силах (0,553). Такое сочетание перечисленных признаков в полной мере характеризуют преобладание **смысложизненных ориентаций** в структуре устойчивости как компонента психологической безопасности личности студентов-первокурсников.

Второй фактор: контроль (0,565), общая жизнестойкость (0,691), вовлеченность (0,522), принятие риска (0,561). В целом общая жизнестойкость определяет фактор **сопротивляемости** (жизнестойкости).

Третий фактор: тревожность (0,763), позитивные/негативные психические состояния (0,546). Данные характеристики определяют эмоционально-личностные проявления и **переживание защищенности/незащищенности** личности.

Четвертый фактор - успеваемость (0,622) как компонент **эффективности деятельности** в общей структуре психологической безопасности личности обучающихся.

Данные, полученные в ходе нашего исследования, соотносятся с результатами работ других авторов. «Установлено, что наибольшее воздействие на структуру личности студентов оказывает фактор «осмысленности жизни». Увеличение осмысленности жизни, самоуважения, гибкости поведения повышает эффективность личности студентов» [129].

Таким образом, результаты корреляционного и факторного анализов позволили выделить ведущий элемент психологической безопасности личности первокурсников. *Ведущим элементом являются смысложизненные ориентации как показатель устойчивости в структуре*

*психологической безопасности личности студентов первых курсов на высшем профессиональном уровне непрерывного образования.*

Полученные результаты позволяют определить в дальнейшем «мишени» психологического воздействия при создании программ формирования психологической безопасности личности субъектов образования на начальном, общем, среднем и высшем уровне обучения. Результаты опытно-экспериментальной работы по оценке эффективности модели формирования психологической безопасности личности обучающегося на уровнях непрерывного образования (на примере начального этапа) будут представлены в следующей главе диссертации.

## Выводы по третьей главе

В результате проведенного анализа полученных эмпирических данных:

1. Выявлены *показатели проявления* психологической безопасности личности субъекта на различных ступенях образования:

- у дошкольников позволяют говорить о том, что в оценке показателей устойчивости старшие дошкольники демонстрируют отсутствие произвольности поведения, адекватно-завышенной самооценки, социальной направленности личности и развитые коммуникативные навыки; развитие сопротивляемости (жизнестойкости) у детей дошкольного возраста, что проявляется в эмпатийных переживаниях, недостаточной включенности в собственную жизнь, наличие неясных жизненных целей, присутствуют элементарные представления о конструктивном и общественно одобряемом поведении, опыте выхода из затруднительных ситуаций; данные изучения компонента защищенности демонстрируют преобладание позитивных психических состояний и оптимального среднего уровня тревожности; наблюдается достаточно высокий уровень оценки эффективности игровой деятельности дошкольников;

- у обучающихся на начальной ступени образования устойчивость характеризуется наличием завышенной самооценки, проявлением устойчивых межличностных отношений, а также сниженным уровнем самоконтроля и направленности личности; в показателях сопротивляемости в наименьшей степени проявляется уровень эмоциональности, склонности к эмпатии, с более высокими результатами по показателю вовлеченность, наличие жизненных целей; изучение защищенности выявило преобладание у первоклассников позитивных психических состояний и завышенной тревожности; оценка эффективности учебной деятельности показала преобладание у первоклассников высоких значений изучаемого процесса;

- у учащихся пятых классов были выявлены следующие тенденции: при изучении параметров устойчивости наблюдается тенденция к более высокой

коммуникативности и сниженной направленности личности; определение параметров сопротивляемости (жизнестойкости) позволило обнаружить достаточно высокое развитие эмпатии, жизненных целей, а также наличие представлений о конструктивном поведении; определение элементов защищенности показало преобладание у учащихся позитивных психических состояний, но при этом завышенной тревожности; данные, полученные в ходе изучения эффективности деятельности, выявили преобладание достаточно высоких оценок у учащихся пятых классов;

- у учащихся десятых классов определение психологической устойчивости проявило высокий уровень развития таких ее показателей как самооценка, направленность и коммуникативность личности с тенденцией к более высоким значениям по самоконтролю; анализ показателей компонента сопротивляемости констатирует вовлеченность, принятие риска и контроль поведения у десятиклассников с высокими значениями жизнестойкости; защищенность как компонент психологической безопасности личности определяется у обучающихся наличием оптимально среднего уровня тревожности и преобладающими позитивными эмоциональными состояниями; эффективность деятельности проявляется в преобладании у десятиклассников высокой успеваемости с качественными отличиями;

- у студентов первых курсов изучение показателей устойчивости позволяют говорить о наличии у студентов навыков самоконтроля, уверенности в своих силах, адекватной самооценки с более высокими значениями по показателю коммуникативности и стремлению к межличностным отношениям; показатели сопротивляемости (жизнестойкости) характеризуются наличием навыков вовлеченности, самоконтроля и принятия риска с тенденцией к повышенному уровню жизнестойкости у первокурсников; защищенность проявлялась у студентов первых курсов в позитивных психических состояниях с тенденцией к завышенной тревожности; определение эффективности деятельности

позволяют говорить о ее достаточно высоком уровне, выраженном в успеваемости студентов первых курсов бакалавриата.

2. Установлен *значимый компонент* в структуре психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения:

- на начальном и основном общем уровне непрерывного образования в качестве наиболее значимого в структуре психологической безопасности личности первоклассников и учащихся пятых классов был определен компонент «защищённость»;

- на среднем общем и высшем профессиональном этапе непрерывного образования в качестве наиболее значимого в структуре психологической безопасности личности учащихся десятых классов и студентов первых курсов бакалавриата был определен компонент «устойчивость»;

3. Определен *ведущий элемент* структуры психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения:

- в структуре психологической безопасности личности обучающегося на начальном и основном общем этапе образования ведущим элементом является уровень тревожности как показатель защищенности у первоклассников и учащихся пятых классов;

- в структуре психологической безопасности личности субъектов образования на среднем общем и высшем уровне обучения ведущим элементом являются смысложизненные ориентации как показатель устойчивости у учащихся десятых классов и студентов первых курсов бакалавриата.

**ГЛАВА 4. ИЗУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ МОДЕЛИ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ  
ЛИЧНОСТИ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА  
НА СЛЕДУЮЩУЮ СТУПЕНЬ ОБУЧЕНИЯ  
(на примере этапа начального образования)**

**4.1. Формирование психологической безопасности личности  
субъекта образования на начальном этапе обучения**

В настоящее время в психологической науке и практике существенно возрос интерес к созданию, апробации и адаптации различных программ, направленных на формирование психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения. В содержательном плане программы затрагивают различные аспекты психологической работы. Отдельные исследователи разработали и апробировали программы формирования психологической безопасности личности в целом [6; 123; 151; 246]. Другие авторы разработали программы опосредованного влияния на психологическую безопасность личности через различные факторы. В качестве факторов рассматриваются: коллективная ответственность [3], ценностные ориентации [180], коммуникативные навыки [48] дошкольников; адекватная самооценка [54], отношения со сверстниками [179], психологическая устойчивость [269], интерпсихические действия [16] младших школьников; креативность [239], эмоционально-волевая сфера [121], социальная активность [221] подростков; стрессоустойчивость старшеклассников [57]; смысложизненные ориентации [19], активная позиция [284], психологическая готовность к профессиональной деятельности [122], личностный потенциал [279], копинг-стратегии студентов [58].

Проведенный анализ научных работ позволяет говорить о многообразии программ психологической работы с отдельными факторами психологической безопасности личности субъекта образования. Вместе с тем прослеживается потребность в программах, где психологическая работа направлена на конкретную «мишень». Направленная деятельность по оптимизации ведущего элемента структуры психологической безопасности личности субъекта образования повысит эффективность психологического воздействия и позволит добиться результатов в более сжатые сроки. Это является немаловажным, так как демографический прогноз по данным Росстата до 2035 года предполагает рост численности детского населения (<https://rosstat.gov.ru/folder/12781>). Поэтому перед психологической наукой ставится государственная задача по поиску наиболее эффективных средств психолого-педагогической помощи и поддержки подрастающего поколения. Данный факт, а также необходимость доказательства эффективности концепции и модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения, ставит перед необходимостью разработки подобной программы.

Как уже отмечалось в предыдущих главах диссертации, необходимо как можно раньше начинать работу по формированию у ребенка свойств личности и форм поведения, являющихся основополагающими параметрами структуры психологической безопасности личности. В связи с этим с целью апробации модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования был определен период перехода на начальную основную ступень обучения.

В качестве метода формирующей работы была определена игровая терапия, как доказавшая свою эффективность с учетом особенностей возраста и ведущей деятельности испытуемых.

Результаты констатирующего этапа исследования по выявлению ведущего элемента психологической безопасности личности субъектов образования на этапе начального обучения позволили выделить «мишень»

психологической работы. В качестве такой мишени у учащихся начальной школы выступает высокий уровень тревожности.

Эффективность снижения высокого уровня тревожности у детей связана со следующими «механизмами»:

- снижение последствий действия проблемы
- отыгрывание ребенком состояния тревоги
- раскрытие у ребенка резервов для самотерапии
- появление у ребенка чувства защищенности, спокойствия
- снятие симптомов тревожности и ее причин
- появление у ребенка внутреннего источника самоконтроля
- получение ребенком навыков социального поведения» [139].

Сопоставление действий и результата, который достигается в ходе игровой терапии позволил описать механизмы с учетом структуры авторского метода интегративной игровой терапии, которые включают: компоненты игровой терапии, организацию данного процесса, структурирование игровой терапии интегративного типа, и ее завершение по количественному и качественному признаку.

Механизмы оптимизации уровня тревожности в процессе реализации интегративной игровой терапии представлены в таблице 22 данной работы.

Механизмы оптимизации уровня тревожности, как ведущего элемента психологической безопасности личности первоклассников

		Действие или процесс	Механизм	Результат
КОМПОНЕНТЫ	неспецифические	ориентация на проблему	– снижение последствий действия проблемы	снижение тревожности
		ориентация на ребенка	– отыгрывание ребенком состояния тревоги	снижение тревожности
		четкость структуры игровой терапии	– плановость и постепенность в проведении занятий – появление у ребенка чувства защищенности, спокойствия	снижение тревожности у ребенка
	специфические	ориентация на комплекс «проблема-ребенок»	– снятие действия проблемы – одновременно раскрытие у ребенка резервов для самокоррекции – перенос ребенком полученного опыта в реальную жизнь	снижение тревожности в игровой и в реальной жизни
		ориентация на комплекс «причина-следствие»	– снятие симптомов тревожности (симптоматическая коррекция) – одновременно психокоррекция уровня тревожности, как следствия действия причины (каузальная психокоррекция)	снижение тревожности с долговременным эффектом
		синтез методов и приемов	– индивидуальный подход – выбор наиболее оптимальных средств психокоррекции тревожности	снижение тревожности у ребенка

Механизмы оптимизации уровня тревожности, как ведущего элемента психологической безопасности личности первоклассников

		Действие или процесс	Механизм	Результат
ОРГАНИЗАЦИЯ	действующие лица взаимодействия	внешний контроль со стороны психолога	– появление у ребенка внутреннего источника самоконтроля и его корректировка при взаимодействии	снижение тревожности по поводу внешней оценки
		отработка новых форм поведения (взаимодействия) ребенка с психологом	– получение ребенком навыков социального поведения – отработка новых форм взаимодействия – перенос полученных навыков из игровой в реальную жизнь	повышение уверенности в себе, снижение тревожности у ребенка
		сенситивное понимание и безусловное принятие ребенка психологом	– появление у ребенка чувства защищенности – снижение количества страхов – снятие ситуативной тревоги при взаимодействии с другими людьми	повышение уверенности в себе, снижение тревожности у ребенка
	игровая комната и материал	наличие постоянного помещения	– снижение беспокойства по поводу новой ситуации – обеспечение адаптации ребенка к психокоррекционному процессу	снижение тревожности у ребенка
		наличие постоянного набора игрушек	– снижение беспокойства по поводу нового оборудования и материала – уменьшение исследовательской, бессистемной игры	снижение тревожности у ребенка

Механизмы оптимизации уровня тревожности, как ведущего  
элемента психологической безопасности личности первоклассников

	Действие или процесс	Механизм	Результат
поведенческие ограничения	наличие материала для снятия напряжения	– снятие физического напряжения – снижение психического напряжения	снижение тревожности у ребенка
	наличие игрушек не предполагающих их получение конкретного результата действия	– отсутствие неадекватных требований к ребенку со стороны психолога – снижение требований к себе со стороны ребенка – отсутствие угрозы самооценке ребенка – снижение беспокойства	снижение тревожности у ребенка
	постоянство требований со стороны психолога	– появление физической и эмоциональной безопасности у ребенка – снижение у ребенка беспокойства – повышение произвольности поведения – повышение ответственности за последствия поведения	снижение тревожности у ребенка
	постоянство реакций психолога	– снижение беспокойства – повышение у ребенка самоконтроля – уменьшение ситуативной тревоги	снижение тревожности у ребенка
	постоянство внешней оценки	– выработка ребенком внутреннего источника оценки на основе внешних реакций – уменьшение ситуативной тревоги	снижение тревожности у ребенка

Механизмы оптимизации уровня тревожности, как ведущего  
элемента психологической безопасности личности первоклассников

		Действие или процесс	Механизм	Результат
СТРУКТУРИРОВАНИЕ	по времени	повышение произвольности и поведения	<ul style="list-style-type: none"> <li>– появление и развитие у ребенка навыков самоконтроля</li> <li>– уменьшение беспокойства</li> </ul>	снижение тревожности у ребенка
		установление отношений между психологом и ребенком	<ul style="list-style-type: none"> <li>– адаптация ребенка к психологу</li> <li>– адаптация ребенка ко всему процессу игровой терапии</li> </ul>	снижение тревожности у ребенка
		получение психологом информации о возможных причинах тревожности у ребенка	<ul style="list-style-type: none"> <li>– использование полученной информации психологом при выборе игр и игрушек для ребенка</li> <li>– построение психологом адекватных форм взаимодействия с ребенком</li> </ul>	снижение тревожности у ребенка
	по объектам взаимодействия	использование свободных игр ребенком	<ul style="list-style-type: none"> <li>– отыгрывание ребенком ситуаций беспокойства</li> <li>– открытие ребенком собственных резервов для самокоррекции</li> <li>– формирование у ребенка позитивного самопринятия</li> </ul>	снижение тревожности у ребенка

Механизмы оптимизации уровня тревожности, как ведущего элемента психологической безопасности личности первоклассников

	Действие или процесс	Механизм	Результат
	включение в коррекционный процесс игр воссоздающего характера	<ul style="list-style-type: none"> <li>– игры на снижение беспокойства</li> <li>– игры релаксационного характера</li> <li>– игры с правилами для получения навыка саморегуляции и произвольности поведения</li> <li>– игры на повышение самооценки</li> <li>– игры на снижение количества страхов</li> <li>– игры на приобретение и отработку навыков общения со взрослыми и сверстниками</li> </ul>	уменьшение ситуативной тревоги, снижение тревожности у ребенка
по этапам протекания процесса	I цикл. Приоритет директивного типа психокоррекции	<ul style="list-style-type: none"> <li>– выбор психологом индивидуальных форм работы с ребенком</li> <li>– определение психологом наиболее адекватных методов и приемов снижения тревожности</li> </ul>	снижение тревожности у ребенка
	II цикл. Приоритет недирективного типа психокоррекции	<ul style="list-style-type: none"> <li>– развитие у ребенка более позитивной «Я-концепции»</li> <li>– овладение навыками самоконтроля</li> <li>– повышение произвольности поведения</li> <li>– развитие внутреннего источника оценки</li> <li>– развитие ответственности за свои действия и поступки</li> </ul>	уменьшение ситуативной тревоги, снижение тревожности у ребенка

Механизмы оптимизации уровня тревожности, как ведущего  
элемента психологической безопасности личности первоклассников

		Действие или процесс	Механизм	Результат
ЗАВЕРШЕНИЕ	определенное количество занятий	возможность планировать взаимодействие психолога с ребенком	– снижение тревоги у психолога – снижение тревоги у родителей	снижение тревожности у ребенка
		поблочность планирования	– повышение адаптации у ребенка к психологу – повышение адаптации ребенка ко всему процессу игровой терапии	снижение тревожности у ребенка
		отслеживание промежуточных результатов	– варьирование используемых форм, методов и приемов психокоррекции – снижение тревоги у психолога	снижение тревожности у ребенка
	степень достижения поставленной цели	ведение родителями дневника наблюдений за ребенком	– обеспечение принятия родителями личностных изменений у ребенка – снижение тревожности у родителей	снижение тревожности у ребенка
		наблюдение за ребенком со стороны педагогов	– обеспечение принятия педагогами личностных изменений у ребенка – снижение тревожности у педагогов	снижение тревожности у ребенка
		наличие критериев оценки эффект-ти работы психолога	– обеспечение принятия психологом личностных изменений у ребенка – снижение тревожности у психолога	снижение тревожности у ребенка

В Приложении 2 диссертации представлена программа работы по формированию психологической безопасности личности субъекта образования на этапе начального обучения. Данная программа направлена на оптимизацию уровня тревожности первоклассников с целью проверки гипотезы о возможности опосредованного влияния на компоненты психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения. При этом предполагается возможность влияния на изучаемый феномен в целом при воздействии на его отдельный ведущий элемент, так называемую «мишень» психологического воздействия.

Результаты оценки эффективности модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения представлены в следующих параграфах работы.

#### **4.2. Программа контрольного этапа исследования**

В ходе контрольного этапа диссертационного исследования было проведено эмпирическое изучение уровня тревожности – компонента защищенности в структуре психологической безопасности личности учащихся начального уровня образования. Было проведено сравнение результатов контрольной и экспериментальных групп до и после формирующей работы внутри групп и между собой. Дальнейшая работа была посвящена выявлению влияния оптимизации тревожности на другие компоненты психологической безопасности личности субъекта образования начального уровня обучения.

**Цель контрольного этапа исследования:** выявление эффективности апробации модели формирования психологической безопасности личности субъектов образования при переходе на следующую ступень обучения (на примере начального общего образования).

**Задачи контрольного этапа исследования:**

1. Определить уровень тревожности учащихся первых классов как структурного элемента компонента защищенности психологической безопасности личности учащихся начального уровня образования после проведенной формирующей работы.

2. Выявить статистически значимые отличия в показателях тревожности учащихся контрольной и экспериментальной групп по результатам проведенной формирующей работы.

3. Определить уровни проявления всех компонентов психологической безопасности личности у учащихся контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе исследования.

4. Выявить эффективность модели формирования психологической безопасности личности (на примере этапа начального образования) посредством выявления статистически значимых сдвигов в показателях психологической безопасности личности испытуемых обеих групп.

**Экспериментальная база контрольного этапа исследования.**

Контрольный эксперимент проводился в образовательных учреждениях Северо-Западного региона Российской Федерации.

**Характеристика выборки.** На контрольном этапе исследования в работе участвовало 445 испытуемых, из них 212 учеников первых классов (106 контрольная и 106 первоклассников экспериментальной группы) 211 родителей учащихся и 21 педагог начальной школы.

**Методы эмпирического исследования**

I. Методы изучения показателей структурных компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на начальном этапе обучения.

На контрольном этапе работы были использованы те же методы, что и на констатирующем этапе данного исследования. Рассмотрим их подробнее отдельно по каждому показателю компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на начальном этапе обучения. Данные представлены в Таблице 23.

Таблица 23

Методы изучения показателей структурных компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на начальном этапе обучения

<i>Показатель ПБЛ</i>	<i>Метод</i>
<i>1. Устойчивость</i>	
Умение контролировать себя, управлять своим поведением, эмоциями	Методика «Нерешаемая задача» (Н.И. Александрова, Т.И. Шульга)
Уверенность в своих силах, самооценка	Методика исследования самооценки (Дембо-Рубинштейн).
Направленность личности (смыслжизненные ориентации)	Методика «Если бы я был волшебником»
Умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность	Выявление уровня развития коммуникативных способностей
<i>2. Сопrotивляемость (жизнестойкость)</i>	
Эмоциональность, склонность к эмпатии	Методика на изучение эмоциональных проявлений детей А.Д. Кошелевой
Вовлеченность, наличие жизненных целей	Беседа «Мое будущее», Опрос родителей

Методы изучения показателей структурных компонентов  
психологической безопасности личности субъекта образования  
на начальном этапе обучения

<i><b>Показатель ПБЛ</b></i>	<i><b>Метод</b></i>
Наличие представлений о конструктивном поведении	Методика «Сюжетные картинки»
Наличие позитивного опыта решения проблем	Методика «Сюжетные картинки»
<i>3. Переживание защищенности</i>	
Психические состояния	«Цвето-рисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников» (А.О. Прохоров, Г.Н. Генинг)
Эмоциональное беспокойство, тревожность	«Детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС)», адаптированная А.М. Прихожан
<i>4. Эффективность деятельности</i>	
Успешность деятельности	Беседа с учителем

Описание методов и ссылки на их содержание в приложении представлены в параграфе 3.1. данной диссертационной работы.

## II. Методы статистической обработки данных

После формирующей программы был проведен статистический анализ результатов с использованием Хи-квадрат критерия Пирсона для первичной проверки значимости отличий эмпирических данных по группам в целом. Далее был использован *t*-критерия Стьюдента для сравнения выборочных средних величин, принадлежащих к двум совокупностям данных. В данном

диссертационном исследовании определение указанного критерия применялось в ходе сравнения статистически значимых отличий в показателях контрольного и констатирующего замера структурных компонентов психологической безопасности личности субъекта обучения на начальном этапе образования.

В ходе реализации контрольного этапа исследования для доказательства эффективности модели формирования психологической безопасности личности субъектов начального образования у первоклассников контрольной и экспериментальной групп выявлялись статистически значимые тенденции в смещении (сдвиге) показателей с помощью G критерия знаков.

Математическая обработка результатов проводилась на компьютере с помощью специальных программ статистического анализа данных «Microsoft Excel», «Statistica 21.0», «SPSS 17.0».

Остановимся подробнее на описании результатов исследования по оценке эффективности формирования психологической безопасности личности субъектов начального образования.

### 4.3. Изучение эффективности формирования психологической безопасности личности субъекта образования на начальном этапе обучения

#### 4.3.1. Сравнительный анализ показателей тревожности по результатам формирующего эксперимента

Для выявления эффективности работы по оптимизации уровня тревожности у первоклассников было проведено сравнение эмпирических данных испытуемых до и после проведения формирующего эксперимента. Результаты, полученные в ходе исследования, приведены в таблице 24.

Таблица 24

Сравнительный анализ показателей тревожности у детей экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента

	До формирующей работы				После формирующей работы			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей n=106	Уровень тревож. (%)	Кол-во детей n=106	Уров. тревож. (%)	Кол-во детей n=106	Уров. тревож. (%)	Кол-во детей n=106	Уров. тревож. (%)
<b>ВЫСОКИ</b>	14	71	16	71			17	71
	28	64	26	64			26	64
	64	57	68	57			63	57
<b>СРЕДНИЙ</b>					19	50		
					37	43		
					31	35		
					16	28		
					3	21		
	p=0,817				p=0,01			

Из данных таблицы видно, что в период до формирующей работы показатели испытуемых контрольной и экспериментальной групп идентичны в значении высокого уровня. Тревожность проявляется у детей в интенсивности от 57% до 71% по шкале диагностической методики. Вместе с тем, после проведенной программы у детей экспериментальной группы были диагностированы показатели только среднего уровня тревожности. Используя Хи-квадрат критерий для статистического анализа данных установили, что после формирующей работы экспериментальная и контрольная группы значительно отличаются по изучаемому показателю. Причем, количественно уровень тревожности снизился в средних значениях с 60,78 % до 39,32 % ( $\chi^2=7,016$   $p=0,01$ ).

По результатам реализации программы у первоклассников экспериментальной группы был диагностирован средний уровень тревожности, в то время как до формирующей работы все показатели детей соответствовали более высоким результатам. Данная результативность у детей экспериментальной группы связана со спецификой игровой терапии интегративного типа, в ходе которого происходит комбинация процессов, свойственных директивному и недирективному направлению. Так, наряду с отыгрыванием и отреагированием эмоциональных состояний и переживаний, ребенок учится приемам установления позитивных поведенческих реакций. У него появляется возможность самостоятельной оценки собственного поведения и действий, произвольная регуляция поведения и, как следствие этого, снижение уровня напряженности, беспокойства.

Для подтверждения значимости изменений средних значений тревожности у учащихся внутри контрольной и экспериментальной групп, а также показателей детей контрольной и экспериментальной групп, после формирующего воздействия использовали t-критерий Стьюдента с применением анализа динамики данных для связанных и несвязанных выборок. Данные динамики средних значений уровня тревожности у детей

контрольной и экспериментальной групп графически представлены на рисунке 20.

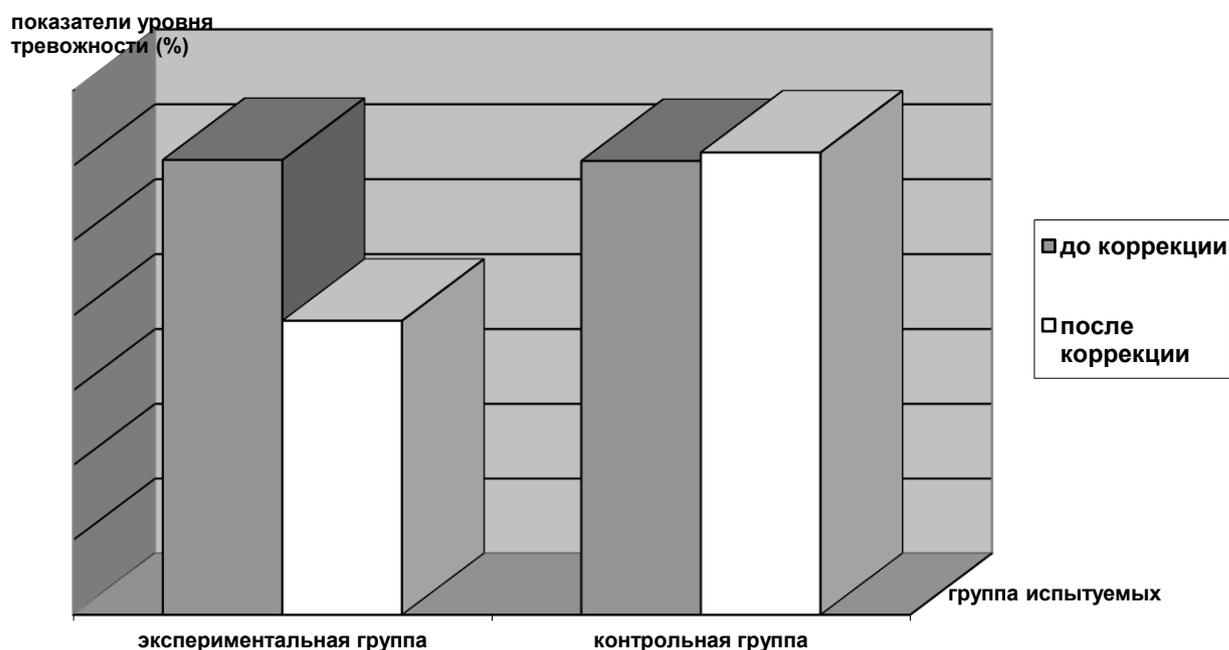


Рис. 20. Показатели динамики средних значений уровня тревожности у детей контрольной и экспериментальной групп до и после формирующей работы

Приведенные на рисунке результаты дают возможность говорить об общем снижении уровня тревожности у детей экспериментальной группы, прошедшей курс игровой терапии интегративного типа.

После реализации программы анализ изменений средних значений уровня тревожности контрольной группы до и после формирующей работы показал отсутствие значимых отличий в изучаемом показателе ( $t=0,019$   $p=0,763$ ). Полученные данные свидетельствуют о невозможности оптимизации уровня тревожности путем динамики возрастных изменений без специально организованной психологической работы по снижению уровня тревожности у детей младшего школьного возраста. Далее мы провели статистический анализ отличий средних значений тревожности у детей экспериментальной группы после формирующего этапа. Результаты анализа

в экспериментальной группе показали значимые изменения в средних значениях уровня тревожности до и после формирующей работы у учащихся экспериментальной группы ( $t=3,462$   $p=0,01$ ). То есть, в экспериментальной группе у большего количества испытуемых понизился уровень тревожности в сравнении с результатами до формирующей работы.

Остановимся более подробно на результатах анализа средних показателей уровня тревожности у испытуемых экспериментальной и контрольной группы на контрольном этапе исследования, то есть после проведения формирующей работы. Статистический анализ данных выявил наличие значимых отличий средних значений тревожности у первоклассников экспериментальной и контрольной групп ( $t=3,298$   $p<0,01$ ). Полученные данные доказывают эффективность программы игровой терапии интегративного типа в снижении уровня тревожности учащихся первых классов начального этапа обучения.

Таким образом, оптимизация тревожности у учащихся младшего школьного возраста, используя метод игровой терапии интегративного типа, позволила оптимизировать уровень тревожности до средних показателей. Данные значения, по мнению А.М. Прихожан, являются оптимальными в уровне тревожности младших школьников.

Достижение подобного результата возможно интерпретировать через раскрытие механизмов влияния компонентов игровой терапии интегративного типа на снижение тревожности как ведущего элемента психологической безопасности личности первоклассников. Мы будем понимать под механизмами процессы, из которых складывается какое-либо явление (Е.А. Гришина [80]). Данные механизмы подробно описаны в предыдущей главе диссертационной работы.

Таким образом, результаты оценки эффективности проведенной формирующей работы говорят о значимом снижении уровня тревожности у учащихся на начальном этапе образования. В данной работе было доказано,

что уровень тревожности на начальном этапе образования является ведущим элементом психологической безопасности личности младших школьников. В связи с этим и для оценки эффективности модели формирования психологической безопасности учащихся (на примере начального этапа) был реализован следующий этап нашего исследования.

#### 4.3.2. Результаты изучения динамических изменений компонентов психологической безопасности личности у первоклассников

Целью следующего этапа исследования стало выявление эффективности опосредованного воздействия на ведущий элемент психологической безопасности личности (тревожности) для изменения показателей психологической безопасности личности учащихся начальной ступени образования.

Рассмотрим результаты динамических изменений компонентов психологической безопасности личности учащихся первых классов. Для анализа выраженности значимости изменения был использован G-критерий знаков. Данный критерий позволил определить направления сдвига в отдельных показателях компонентов психологической безопасности личности испытуемых на каждом этапе образования. Полученные результаты позволяют определить динамические характеристики изучаемых показателей с целью выявления значимых положительных или отрицательных сдвигов.

Было выдвинуто предположение о наличии значимых изменений в показателях компонентов психологической безопасности личности, на которые не проводилось какое-либо психологическое воздействие, что и определяет эффективность разработанной нами модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

Рассмотрим результаты изучения структурных компонентов психологической безопасности личности субъекта образования на начальном

этапе обучения после проведенной формирующей работы с уровнем тревожности – ведущим элементом структуры психологической безопасности личности учащихся начальной школы.

### **1. Устойчивость**

Для определения значимых сдвигов в показателях такого компонента психологической безопасности личности учащихся первых классов как **устойчивость** была осуществлена сравнительная оценка данных показателей в контрольной и экспериментальной группах, полученные на контрольном и констатирующем этапах исследования. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 25.

Таблица 25

Динамика показателей устойчивости у первоклассников контрольной и экспериментальной групп до и после формирующего эксперимента

Показатели	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Преобладающие сдвиги	Значимость (p)	Преобладающие сдвиги	Значимость (p)
Умение контролировать себя, управлять своим поведением	+	0,000	0	Нет
Уверенность в своих силах, самооценка	+	0,003	-	Нет
Направленность личности (смыслоразнонаправленность)	0	нет	0	Нет
Умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность	+	0,050	+	Нет

Результаты, представленные в таблице, констатируют наличие достоверных отличий по отдельным элементам устойчивости в структуре психологической безопасности личности субъектов образования на начальной ступени обучения. Остановимся на более подробном анализе данных испытуемых контрольной и экспериментальной групп.

Данные испытуемых контрольной группы свидетельствуют об отсутствии статистически значимых сдвигов по большинству элементов устойчивости личности. Мы не наблюдаем каких-либо позитивных изменений в таком навыке как самоконтроль личностных и поведенческих проявлений. Единичные изменения связаны скорее с внешним фоном контроля со стороны учителя, нежели с формированием внутреннего самоконтроля. Такие дети привыкли демонстрировать усердие в присутствии взрослого, не приводящее к выполнению задания. В процессе диагностической работы, так же, как и на констатирующем этапе исследования, учащиеся проявляли нетерпение, отвлекаемость.

Несколько иную картину мы наблюдаем у учащихся экспериментальной группы. По показателю самоконтроля себя и своего поведения были выявлены положительные сдвиги на высоком уровне значимости ( $p=0,000$ ). Испытуемые, как и на предыдущем этапе диагностики, демонстрировали концентрацию на решении поставленных задач. Часто достигали поставленной цели. Результаты могут быть связаны с поэтапным формированием у детей данной группы самоконтроля и ответственности за свое поведения в ходе формирующего этапа исследования.

Из данных, приведенных в таблице, видно, что диаметрально противоположные тенденции наблюдаются в контрольной и в экспериментальной группе по элементу «Уверенность в своих силах, самооценка». Так, у испытуемых экспериментальной группы зафиксированы статистически значимы положительные сдвиги ( $p=0,003$ ) на высоком уровне достоверности. Это может свидетельствовать о появлении независимой и более адекватной оценки своих действий. Результаты контрольной группы показали преобладание отрицательных сдвигов, хотя и статистически незначимое, но снижение уровня уверенности в своих силах. Данный факт может свидетельствовать о намеченной тенденции к формированию уверенности в своих силах в ситуации неуспеха. Данная ситуация довольно часто встречается у первоклассников в первые месяцы обучения при

овладении новой для них учебной деятельностью. Как правило, острые переживания неудачи заканчиваются к концу адаптационного периода вместе с появлением первых успехов и стабилизации выполнения стереотипных учебных действий. Вместе с тем, в более ранних наших работах было показано, что отсутствие целенаправленного психологического воздействия, направленного на оптимизацию уровня тревожности у учащихся, негативно влияет на результаты их успеваемости, что, в свою очередь, влечет негативную оценку взрослых и снижает самооценку и уверенность в своих силах у детей. В данном исследовании подавляющее большинство учеников контрольной группы высказывали недовольство собственными умственными способностями, аргументируя это именно негативной оценкой со стороны учителя, родителей, старших сиблингов. Полученные результаты не противоречат данным научных работ [66].

Анализ результатов изучения направленности личности младших школьников показал фактически идентичные результаты в контрольной и в экспериментальной группе. Было диагностировано преобладание «нулевых» сдвигов и отсутствие статистически значимых изменений у учеников обеих групп. Полученные результаты могут объясняться спецификой возраста и наличием целенаправленной работы по социализации учащихся в школе. Так же как и на констатирующем этапе работы, на контрольной диагностике можно отметить у первоклассников обеих изучаемых групп превалирование социально-значимой направленности (взаимопомощь друзьям и одноклассникам, здоровье близких, забота о животных) и ориентация на совершенствование себя (стать умнее, хорошо учиться). При этом и в контрольной, и в экспериментальной группах у испытуемых были вещественно-материальные стремления (гаджеты, деньги, слуги). Данные контрольных замеров не выявили у младших школьников результатов, которые бы соответствовали низкому уровню такого показателя как направленность личности.

Одним из направлений педагогической работы с младшими школьниками в образовательных учреждениях по формированию личностных результатов ФГОС является целенаправленное развитие коммуникативных навыков и позитивных межличностных отношений в классе. Данный факт, по нашему мнению, повлиял на наличие преобладания позитивных сдвигов в показателях контрольной и экспериментальной групп. Однако в экспериментальной группе данные сдвиги являются статистически значимыми ( $p=0,05$ ). В настоящее время опубликовано достаточно большое количество научных работ, посвященных связи коммуникативной сферы и межличностных отношений с тревожностью младших школьников [245]. В связи с этим, выявленная нами тенденция является вполне закономерной и может быть объяснена результатами формирующего воздействия. Так же, как и на констатирующем этапе работы, при контрольной диагностике оценка исследуемого показателя включает результаты четырех субтестов. По данным субъектам большинство первоклассников экспериментальной группы показали высокие результаты. Данный факт может быть связан с позитивными эмоциональными состояниями и отсутствием беспокойства и тревожности при взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, данные исследования показателей устойчивости как компонента психологической безопасности личности первоклассников демонстрируют наличие значимых изменений в экспериментальной группе в таких показателях как самоконтроль, уверенность в своих силах, межличностные отношения и коммуникативность. В контрольной группе подобные изменения отсутствуют.

## ***2. Сопrotивляемость (жизнестойкость)***

С целью изучения у учащихся контрольной и экспериментальной группы динамики показателей **сопротивляемости/ жизнестойкости** как компонента психологической безопасности личности первоклассников, была

осуществлена сравнительная оценка данных показателей в контрольной и экспериментальной группах до и после формирующего эксперимента.

Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 26.

Таблица 26

Динамика показателей сопротивляемости (жизнестойкости)  
у первоклассников контрольной и экспериментальной групп  
до и после формирующего эксперимента

Показатели	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Преобладающие сдвиги	Значимость ( $p$ )	Преобладающие сдвиги	Значимость ( $p$ )
Эмоциональность, склонность к эмпатии	+	0,024	-	Нет
Вовлеченность, наличие жизненных целей	0	нет	0	Нет
Наличие представлений о конструктивном поведении и опыта решения проблем	+	0,001	0	Нет

Анализируя данные, представленные в таблице по показателю склонности к эмпатии, видим преобладание позитивных сдвигов в результатах детей экспериментальной группы ( $p=0,24$ ). Это может быть обусловлено получением детьми данной группы опыта ориентации на поведение и эмоциональные состояния взрослого и сверстников во время реализации формирующего этапа работы. В ходе диагностики учащиеся экспериментальной группы показали умение понимать эмоциональных состояний окружающих, отдельные навыки интерпретации ситуации, эмпатию и вербальное сочувствие. Подобных навыков не достает детям контрольной группы, так как по результатам, представленным в таблице, наблюдается преобладание отрицательных сдвигов. Но следует отметить, что данные изменения в контрольной группе не являются статистически значимыми.

Результаты по показателю вовлеченности, наличия жизненных целей не проявили каких бы то ни было статистически значимых сдвигов в обеих группах. Вполне вероятно, данный факт связан с тем, что еще на констатирующем этапе исследования учащиеся и контрольной и экспериментальной групп показали высокий уровень вовлеченности и целеполагания. В процессе диагностики и на констатирующем и на контрольном этапах работы первоклассники давали достаточно подробные ответы о своем будущем в ближайшей и отдаленной перспективе, высказывали наличие жизненных целей, демонстрировали вовлеченность в ход собственной жизнедеятельности. Как уже отмечалось ранее, в ряде работ [254] описывается преобладание высокого уровня жизненных ориентаций младших школьников.

При анализе данных испытуемых экспериментальной группы по показателю наличия представлений о конструктивном поведении и опыта решения проблем было выявлено преобладание позитивных сдвигов исследуемого параметра ( $p=0,001$ ). Дети данной группы выбирали правильную последовательность картинок, давали адекватную поведенческую оценку персонажам, формулирование окончания истории с примерами из своего жизненного опыта, который они получили в ходе занятий на формирующем этапе работы. Данные контрольной группы демонстрируют преобладание нулевых сдвигов в показателе конструктивного поведения и опыта решения проблем. Хотя в процессе диагностики первоклассники данной группы адекватно оценивали поведение персонажей, при этом наблюдалось отсутствие собственного поведенческого опыта и низкая аргументация собственных суждений. Индивидуальные беседы с педагогами также проявили рассогласование у учеников контрольной группы между тем, что они знают о конструктивном поведении и тем, как они соблюдают нормы и правила поведения.

Таким образом, проведенное изучение сопротивляемости/жизнестойкости, как компонента психологической безопасности личности

учащихся, позволяют говорить о наличии у младших школьников экспериментальной группы статистически значимых сдвигов в таких показателях как эмпатийность, а также конструктивное поведение и опыт решения проблем. Фактически идентичное отсутствие значимых сдвигов было диагностировано у испытуемых экспериментальной и контрольных групп по элементу жизненных целей и вовлеченности. Необходимо отметить, что при диагностике и статистическом анализе данных контрольной группы не было выявлено достоверных отличий по всем элементам (показателям) психологической безопасности личности первоклассников.

### ***3. Переживание защищенности***

В ходе дальнейшего исследования проводилось изучение статистически значимых изменений такого компонента психологической безопасности личности учащихся как **переживание защищенности**. В его структуре рассматривается переживание индивидом позитивных/негативных психических состояний и отсутствие/наличие беспокойства, тревожности. В первой части данного параграфа подробно была описана динамика изменений уровня тревожности как ведущего элемента структуры психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на начальную ступень обучения. Остановимся подробнее на показателе эмоциональных состояний учащихся. Результаты исследования представлены в таблице 27.

Таблица 27

Динамика показателей защищенности  
у первоклассников контрольной и экспериментальной групп  
до и после формирующего эксперимента

Показатели	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Преобладающие сдвиги	Значимость ( $p$ )	Преобладающие сдвиги	Значимость ( $p$ )
Эмоциональные состояния	+	0,05	-	0,021

Из данных, приведенных в таблице, виден разнонаправленный характер сдвигов в показателях учащихся контрольной и экспериментальной группы. Одним из направлений программы было формирование у детей позитивных эмоциональных состояний в ходе отыгрывания негативных ситуаций и опыта. Результатом этого стало значимое улучшение эмоциональных состояний первоклассников экспериментальной группы ( $p=0,05$ ). Отсутствие целенаправленной психологической работы с детьми контрольной группы проявило преобладание отрицательных сдвигов на статистически значимом уровне ( $p=0,021$ ). Сюжеты учащихся данной группы в основном были связаны с изображением сцен наказания, слез, агрессии. Как и на констатирующем этапе работы, в ходе контрольного эксперимента были зафиксированы случаи первичного отказа от выполнения задания, желание быстро закончить работу («отделаться»).

Таким образом, в таком компоненте психологической безопасности личности как переживание защищенности, выраженном в эмоциональных состояниях, были получены разнонаправленные динамические сдвиги у детей обеих групп. В экспериментальной группе было диагностировано преобладание позитивных сдвигов на статистически значимом уровне. У

первоклассников контрольной группы выявлено преобладание отрицательных сдвигов на высоком уровне достоверности.

#### **4. Эффективность деятельности**

Остановимся на следующем компоненте психологической безопасности личности первоклассников – **эффективность деятельности**. Для изучения данного компонента определялась результативность учебной деятельности первоклассников. В связи с тем, что в ходе обучения детей в первых классах в образовательных организациях не выставляются официальные оценки по учебной предметам программы, в процедуре оценивания принимал участие учитель. Для унификации данных оценивание производилось по 10-бальной шкале. Результаты исследования представлены в таблице 28.

Таблица 28

Динамика показателя эффективности деятельности  
у первоклассников контрольной и экспериментальной групп  
до и после формирующего эксперимента

Показатели	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Преобладающие сдвиги	Значимость ( $p$ )	Преобладающие сдвиги	Значимость ( $p$ )
Успешность деятельности	+	0,004	-	0,034

По результатам, представленным в таблице, можем говорить о разнонаправленной тенденции сдвигов в контрольной и в экспериментальной группе. Остановимся подробнее на полученных результатах. Данные первоклассников экспериментальной группы свидетельствуют о преобладании позитивных сдвигов в показателе успешности учебной деятельности на высоком уровне достоверности ( $p=0,004$ ). Полученные

результаты вполне объяснимы с учетом данных наших предыдущих исследований, где была обнаружена обратная корреляционная связь успешности деятельности и уровня тревожности первоклассников. Формирующее воздействие была направлено на снижение уровня тревожности, в том числе в ситуации школьного обучения. После проведенной работы учебная деятельность первоклассников экспериментальной группы характеризуется наличием соответствия ее выполнения требованиям учителя (умение подчиняться правилам), правильностью результата или умением увидеть и исправить совершенную ошибку самостоятельно, умением довести начатую работу до завершения самостоятельно или с небольшой помощью взрослого. В контрольной группе мы видим преобладание негативных сдвигов на достаточно высоком уровне достоверности ( $p=0,034$ ). У учащихся данной группы наблюдались трудности в соблюдении требований учителя, проблемы в объяснении своих действий, отвлекаемость при выполнении работы, отказ от усвоения нового, беспокойство при опросах. Кроме того, у детей контрольной группы учителя чаще, чем у детей экспериментальной группы отмечали трудности при освоении универсальных учебных действий и предметных результатов ФГОС начального образования.

Таким образом, при изучении эффективности деятельности как компонента психологической безопасности личности учащихся были диагностированы разнонаправленные динамические сдвиги у детей обеих групп. В экспериментальной группе было определено преобладание позитивных сдвигов на статистически значимом уровне, что говорит о повышении результативности деятельности у учащихся первых классов после проведенной работы по воздействию на значимый элемент (тревожность) в ходе проведения формирующего этапа исследования. У первоклассников контрольной группы, где формирующей работы не проводилось, выявлено преобладание отрицательных сдвигов на достаточно высоком уровне достоверности, что говорит о снижении уровня успешности

учебной деятельности у учеников первых классов в таком компоненте психологической безопасности личности как эффективность деятельности субъекта образования на начальном этапе обучения.

Итак, проведенный анализ полученных эмпирических данных до и после формирующего этапа работы позволяет констатировать результативность модели формирования психологической безопасности личности субъектов образования на этапе перехода на следующую ступень обучения (на примере начального уровня образования).

## Выводы по четвертой главе

1. Эмпирические результаты свидетельствуют о снижении уровня тревожности у учащихся экспериментальной группы, что доказывает эффективность проведенной формирующей работы с ведущим элементом структуры психологической безопасности личности первоклассников.

2. В ходе проверки разработанной нами модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на начальном этапе обучения были получены следующие результаты, доказывающие ее эффективность:

- исследование показателей устойчивости как компонента психологической безопасности личности первоклассников демонстрирует наличие значимых изменений в экспериментальной группе в таких показателях как самоконтроль, уверенность в своих силах, межличностные отношения и коммуникативность. В контрольной группе подобные изменения отсутствуют;

- данные проведенного исследования сопротивляемости/жизнестойкости как компонента психологической безопасности личности учащихся позволяют говорить о наличии у младших школьников экспериментальной группы статистически значимых сдвигов в таких показателях как эмпатийность, а также конструктивное поведение и опыт решения проблем. Фактически идентичное отсутствие значимых сдвигов было диагностировано у испытуемых контрольной и экспериментальной группы по показателю вовлеченности и наличию жизненных целей. В контрольной группе не были определены статистически значимые сдвиги по всем изучаемым показателям;

- изучение переживания защищенности, выраженном в эмоциональных состояниях, были получены разнонаправленные

динамические сдвиги у детей обеих групп. В экспериментальной группе было диагностировано преобладание позитивных сдвигов на статистически значимом уровне. У первоклассников контрольной группы выявлено преобладание отрицательных сдвигов на достаточно высоком уровне достоверности;

- при изучении эффективности деятельности как компонента психологической безопасности личности учащихся были диагностированы разнонаправленные динамические сдвиги у детей обеих групп. В экспериментальной группе было определено преобладание позитивных сдвигов на статистически значимом уровне. У первоклассников контрольной группы выявлено преобладание отрицательных сдвигов на достаточно высоком уровне достоверности.

3. Полученные результаты позволяют констатировать эффективность разработанной нами модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения, что эмпирически подтверждено результатами апробации данной модели на начальном этапе образования.

## ИТОГОВЫЕ ВЫВОДЫ

1. Выявлено отсутствие закрепленного в науке и практике термина «психологическая безопасность личности». Сформулировано определение психологической безопасности личности как состояния, которое характеризуется психологической устойчивостью, сопротивляемостью, переживанием защищенности и проявляющееся в эффективности деятельности.

2. Определены основания для систематизации компонентов структуры психологической безопасности личности:

- Компонентность. Психологическая безопасность личности рассматривается как качественно-своеобразная система с присущими ей внутренними и внешними связями и специфическими закономерностями элементов. Исследуемый феномен должен содержать множество компонентов, которые находятся в определенной связи и взаимодействии.

- Детерминированность. Психологическая безопасность личности детерминирована ее психологической устойчивостью в психотравмирующих ситуациях, сопротивляемостью (жизнестойкостью) внешним и внутренним воздействиям, переживанием защищенности/незащищенности и показателем эффективности деятельности, в которую личность включена.

3. Выделены *структурные компоненты* психологической безопасности личности:

- Устойчивость личности, которая понимается как проявление ее способности как системы сохранять устойчивость при различных негативных воздействиях.

- Сопротивляемость внешним и внутренним воздействиям понимается как защищенность личности от деструктивных воздействий за счет внутренних ресурсов.

-Переживание защищенности/незащищенности личности, проявляющееся как переживание позитивных/негативных психических состояний, отсутствие/наличие беспокойства, тревожности.

-Эффективность деятельности, рассматриваемая через показатель результативности деятельности, в которую личность включена.

4. Разработана концепция формирования психологической безопасности личности субъектов образования на этапах перехода на следующую ступень обучения, раскрывающая основную идею о ведущем элементе в структуре компонентов психологической безопасности личности. При этом иерархия структуры психологической безопасности личности представляет собой следующую последовательность:

- структурные *компоненты*, среди которых определяется *значимый компонент*;

- *элементы*, представляют собой составные части компонентов, среди которых, в свою очередь, выявляется *ведущий элемент*;

- *ведущий элемент* является «мишенью» психологического воздействия. Выявление, а в дальнейшем и оптимизация подобного элемента на каждом этапе образования позволяет опосредованно влиять на психологическую безопасность личности субъектов образования.

5. Модель формирования психологической безопасности личности субъектов образования на этапах перехода на следующую ступень обучения в структурном плане представляется в виде целостной динамической системы, включающей: методологические основы, принципы, целевой, организационный, содержательный, технологический и оценочный компоненты.

Определено содержание реализации разработанной модели, которое включает ряд последовательных действий по формированию психологической безопасности личности субъектов образования на этапах

перехода на следующую ступень обучения: выявление ведущего элемента психологической безопасности личности; определение «мишени» психологического воздействия для формулировки цели, задач и выбора адекватных технологий психологической работы по формированию психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

6. Установлен *значимый компонент* в структуре психологической безопасности личности субъектов образования:

- на начальном и среднем уровне образования в качестве наиболее значимого в структуре психологической безопасности личности первоклассников и учащихся пятых классов был определен компонент «защищённость»;

- на среднем общем и высшем этапе образования в качестве наиболее значимого в структуре психологической безопасности личности учащихся десятых классов и студентов первых курсов бакалавриата был определен компонент «устойчивость».

7. Выявлен *ведущий элемент* структуры психологической безопасности личности обучающихся на каждом этапе образования:

- в структуре психологической безопасности личности субъекта образования на начальном и основном общем этапе обучения ведущим элементом является уровень тревожности как показатель защищенности у первоклассников и учащихся пятых классов;

- в структуре психологической безопасности личности субъектов образования на среднем общем и высшем уровне обучения ведущим элементом являются смысложизненные ориентации как показатель устойчивости у учащихся десятых классов и студентов первых курсов бакалавриата.

8. Доказана эффективность модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования в период перехода ребенка на начальный уровень обучения.

9. Выявлена эффективность авторской технологии интегративной игровой терапии по снижению уровня тревожности (элемента защищенности) как ведущего компонента психологической безопасности личности субъектов образования на начальном уровне обучения. Изложены основные механизмы оптимизации уровня тревожности первоклассников посредством технологии игровой терапии интегративного типа.

10. Проведена оценка динамики компонентов психологической безопасности личности первоклассников:

- выявлены значимые изменения устойчивости в показателях самоконтроль, уверенность в своих силах, межличностные отношения и коммуникативность;

- установлены статистически значимые сдвиги в компоненте сопротивляемости/жизнестойкости в показателях эмпатийность, а также конструктивное поведение и опыт решения проблем;

- определены позитивные сдвиги в компоненте переживания защищенности, выраженном в эмоциональных состояниях первоклассников;

- статистически значимые сдвиги обнаружены при диагностике эффективности деятельности обучающихся в начальной школе.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ современного состояния проблемы психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения показал, что данная тема актуальна, обусловлена теоретической, практической значимостью и недостаточностью разработки ее отдельных аспектов.

Проблема диссертационного исследования заключалась в поиске мер по формированию психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения. Решение обозначенной проблемы определялось теоретико-методологическим обоснованием, разработкой и технологическим обеспечением процесса формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

Теоретико-методологической основой данного диссертационного исследования стали положения системного, средового, субъектного и деятельностного подходов.

*Системный подход* проявился в специальной организации научного знания в единое системное целое на философском, общенаучном, конкретно-научном основании.

Философский уровень методологии диссертационного исследования представлен диалектической теорией развития и учением о взаимосвязи и взаимообусловленности явлений. Закономерные качественные изменения характеризуются малой обратимостью и направленностью. При отсутствии закономерного развития возникает необходимость психологического воздействия на данный процесс с целью его психологической коррекции и четкой направленности. Ключевые положения философских учений о взаимосвязи и причинной обусловленности явлений легли в основу каузальной (причинно-обусловленной) формы психологической работы

Общенаучный уровень методологии диссертационного исследования отражает междисциплинарным характером интереса к проблеме безопасности. Данный феномен рассматривается в различных областях науки, таких как социология, политология, медицина, биология, педагогика и в других отраслях научного знания.

Конкретно-научный уровень методологии исследования определяется состоянием проблемы безопасности в психологии. До недавнего времени психологическая безопасность рассматривалась в рамках анализа сопутствующих явлений. Данный феномен становился предметом изучения в психоанализе, когнитивном, гуманистическом и экзистенциальном направлениях. В середине двадцатого века к исследованию психологической безопасности был проявлен активный интерес. Возникла совокупность понятийного аппарата, были выделены базовые характеристики изучаемых явлений, определены основные факторы перехода между состояниями опасности и безопасности. Это способствовало появлению работ данной тематики в юридической, социальной психологии, психологии личности, труда и в педагогической психологии. В психологии образования психологическая безопасность рассматривается в средовом и в личностном аспектах.

*Средовой подход* определяется исследованиями, которые проводятся в направлении изучения психологически безопасной образовательной среды, большое внимание уделяют вопросам ее моделирования, обеспечения условий личностной защищенности для удовлетворения ее потребностей и нормального функционирования. Изучаются риски и угрозы, возможные в процессе образовательной деятельности и при взаимодействии субъектов образования. При средовом подходе центральным феноменом психологической безопасности становится «внешняя угроза»/«опасная ситуация». Исследования, проводимые в данном направлении, концентрируют внимание на изучении внешних факторов, провоцирующих

психологическую незащищенность и травмированность субъекта образования.

*Субъектный подход* предусматривает рассмотрение психологической безопасности личности в целом, и как субъекта образования в частности. Обширный интерес к феномену психологической безопасности личности требует четкого определения основных понятий, используемых в современных научных исследованиях. Анализ работ показал, что в настоящее время не существует единого общепринятого определения этого феномена. Проведенное исследование позволило компилировать и уточнить данное понятие. Под психологической безопасностью личности мы будем понимать состояние, которое характеризуется психологической устойчивостью, сопротивляемостью, переживанием защищенности и проявляется в эффективности деятельности.

Помимо уточнения понятийного поля, в работе выделены основания для систематизации компонентов структуры психологической безопасности личности и определены компоненты структуры психологической безопасности личности (устойчивость, сопротивляемость, переживание защищенности, эффективность деятельности).

*Деятельностный подход* методологии диссертационного исследования отражен в концепции, модели и технологии формирования психологической безопасности личности обучающегося при переходе на следующую ступень образования. Разработанная концепция раскрывает основную идею о ведущем элементе структуры психологической безопасности личности. Выявление, а в дальнейшем и оптимизация подобного элемента на каждом этапе образования, позволит опосредованно повлиять в целом на психологическую безопасность личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения.

Проведенный анализ имеющихся подходов, технологий и методов их реализации позволяет говорить о существенных отличиях как в содержательном, так и в возрастном аспектах на каждом этапе образования.

Данный факт определяет необходимость учета ведущего вида деятельности при выборе основных технологий и подходов формирующей работы. С учетом принципов возрастной адекватности и деятельностной целесообразности в диссертационном исследовании была использована интегративная игровая терапия для воздействия на ведущий элемент структуры психологической безопасности личности и опосредованного формирования психологической безопасности личности субъекта образования в период перехода на начальный этап обучения.

В диссертационном исследовании выделены структурные компоненты психологической безопасности личности: устойчивость личности в среде, в том числе и в психотравмирующий период, которая понимается как проявление способности личности как системы сохранять устойчивость при различных отрицательных явлениях; сопротивляемость внешним и внутренним воздействиям, которая понимается как свойство, характеризующее защищенность личности от деструктивных воздействий за счет внутренних ресурсов; переживание защищенности/незащищенности личности, проявляющееся как переживание индивидом позитивных/негативных психических состояний, отсутствие/наличие беспокойства, тревожности; результативность деятельности, в которую личность включена, определяемая посредством оценки её эффективности.

Разработанная в диссертационном исследовании концептуальная модель формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения построена на основе концепции, которая раскрывает основную идею о ведущем элементе в структуре психологической безопасности личности. Выявление, а в дальнейшем и оптимизация подобного элемента на каждом этапе образования позволит опосредованно повлиять в целом на психологическую безопасность личности субъекта образования. Модель психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения в структурном плане представляется в виде

целостной и динамической системы, включающей ряд компонентов: методологические основы, принципы, целевой, организационный, содержательный, технологический и оценочный блоки. Данные компоненты имеют качественные отличия и оказывают прямое или опосредованное влияние на конечный результат по формированию психологической безопасности личности субъекта образования на этапах дошкольного, начального, основного общего, основного среднего и высшего уровня обучения.

В эмпирической части диссертационной работы осуществлялась оценка эффективности модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения. Выявлены показатели проявления психологической безопасности личности субъектов образования на разных этапах обучения. Определено преимущественное преобладание средних значений в показателях компонентов психологической безопасности личности субъекта образования. Более высокие значения были диагностированы у дошкольников в компоненте эффективности деятельности, у первоклассников и пятиклассников – в компоненте защищенности (параметр тревожности), у учащихся десятых классов и студентов первых курсов бакалавриата – в таком компоненте психологической безопасности личности как эффективность деятельности (успеваемость).

В диссертационном исследовании определен значимый компонент и ведущий элемент структуры психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения. На начальном и основном общем уровнях значимый компонент «защищенность» с ведущим элементом «тревожность». На среднем общем и высшем уровне образования ведущим элементом является «смыслоразнонаправленность» как показатель устойчивости в структуре психологической безопасности личности субъекта образования. Эмпирически определены «мишени» психологического воздействия при создании программ формирования

психологической безопасности личности субъектов образования на начальном, общем, среднем и высшем уровне обучения.

В диссертационном исследовании была проведена формирующая работа, направленная на оптимизацию ведущего элемента структуры психологической безопасности личности субъекта образования (тревожности) на этапе перехода на начальный уровень обучения. Результаты оценки эффективности проведенной формирующей работы говорят о значимом снижении уровня тревожности у первоклассников.

Эмпирически доказано наличие статистически значимых сдвигов в следующих компонентах структуры психологической безопасности личности учащихся первых классов: устойчивость (уверенность в себе, коммуникативность и межличностные отношения), жизнестойкость (конструктивное поведение, опыт, эмпатийность), ощущение защищенности (эмоциональные состояния, тревожность), результативность деятельности.

Таким образом, в диссертационном исследовании была доказана эффективность предложенной модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения. Статистически и эмпирически результативность модели подтверждена в ходе апробации на начальном этапе образования.

Авторская концепция психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения позволяет обобщить и систематизировать психолого-педагогические знания о создании благоприятных условий обучения, воспитания и благоприятного развития социально-активного и психологически здорового подрастающего поколения.

Представленные в работе эмпирические данные, модель и технологии формирования психологической безопасности личности субъектов образования могут использоваться практическими психологами при реализации психолого-педагогического сопровождения образовательного

процесса и создания условий для психологически безопасной образовательной среды и обеспечения формирования психологической безопасности личности субъекта обучения.

По результатам проведенного теоретического и эмпирического анализа были сформулированы выводы, определяющие перспективы последующих научных исследований проблемы психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения:

1. Определение эффективности разработанной концепции и модели на последующих ступенях образования.

2. Оценка эффективности реализации модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения в образовательных организациях разных типов и видов.

3. Проверка эффективности программ психологического воздействия на ведущие элементы психологической безопасности личности субъектов образования на основной, средней и высшей ступени обучения и их влияние на психологическую безопасность личности в целом.

4. Конструирование образовательных программ подготовки специалистов, обеспечивающих психологическую безопасность личности субъектов образования.

Полученные в ходе исследования данные позволяют констатировать то, что представленная модель формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения является решением актуальной проблемы, обладающей высокой социальной значимостью. В более широком контексте формирование психологической безопасности личности в образовании позволит оптимизировать процесс оказания психологической помощи населению и будет способствовать психологическому оздоровлению подрастающего поколения.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Федеральный закон от 28.12.2010 № 390-ФЗ «О безопасности» (принят ГД ФС РФ 07.12.2010) // Российская газета. 2010. № 295. 29 декабря
2. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. Федеральный выпуск. 2012. №5976.
3. Авдеева К.В. Формирование коллективной ответственности как условие обеспечения психологической безопасности личности дошкольника в современном цифровом мире. В сборнике: Психология интегральной индивидуальности в информационном обществе. Сборник материалов международной научно-практической конференции. Под редакцией Т.В. Белых, Г.В. Грачева. Саратов: ИЦ «Наука». 2019. С. 7-10.
4. Аверин В.А. Психология детей и подростков. СПб.: Издательство Михайлова В.А., 1998. 379 с.
5. Агузумцян Р. В., Мурадян Е. Б. Психологические аспекты безопасности личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1 (18). С. 43–47.
6. Ажиев А.В., Гадаборшева З.И. Развитие психологической безопасности студентов педагогических ВУЗов. // Современный ученый. 2017. № 6. С. 265-268.
7. Акиндинова И.А., Явлаш О.В. Психологическая безопасность образовательной среды в кадетском пожарно-спасательном корпусе. // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2018. №1 (9), С. 5-7.
8. Аллахверанова Т.Ф. Психологическая безопасность личности в современном обществе. В сборнике: Зажги свою звезду. сборник научных статей молодых ученых, посвященный Дню российской науки. М.: Издательство «Перо», 2020. С. 34-35.

9. Алексеев А.А., Аверин В.А., Баканова А.А., Ван Х., Веселова Е.К., Карпова С.В., Коржова Е.Ю., Королева И.В., Лактионова Е.Б., Манеров В.Х., Медведев Д.А., Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Регуш Л.А., Турчин А.С., Шингаев С.М. Психологическое сопровождение личности в меняющемся мире. Коллективная монография. СПб.: Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2020. 163 с.

10. Алехин А.Н. Медико-психологические аспекты адаптации студентов к обучению в вузе // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2009. №12. С.22-25.

11. Алисов Е.А. Педагогическое проектирование экологически безопасной образовательной среды. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Москва, 2011. 47 с.

12. Алишев Б.С., Габдулхакова М.В. Толерантность к неопределённости, тревожность и чувство психологической безопасности у русских и татарских студентов // *Ученые записки казанского университета*. 2013. Том 155. С.162-171

13. Аминова Д.К., Цахаева А.А. Дефиниции «психологическая безопасность», «безопасный тип личности» и «безопасная личность» в научной рефлексии. // *Обзор педагогических исследований*. 2020. Т. 2. № 4. С. 124-131.

14. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. / Под ред. А. А. Бодалева. М.: Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт, 2005. 431 с.

15. Андреева А.В. Духовность как основа технологии сопровождения образовательного процесса в целях обеспечения его психологической безопасности // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008. №74-2. С.23-29.

16. Андреева Е.В., Лапушкина Т.В., Килякова Е.Ю. Формирование интерпсихических действий у младших школьников как фактор

психологической безопасности в образовательном пространстве. В сборнике: Субъективное благополучие и эмоциональная безопасность личности. материалы IX Международного симпозиума. Под научной редакцией Е. Б. Перелыгиной. Екатеринбург: Гуманитарный университет. 2018. С. 266-274.

17. Антипова Е.А. Психологическая безопасность как фактор субъективного благополучия личности (на примере старшеклассников) Организация работы с молодежью. 2020. № 1. С. 2.

18. Апишева А.Ш. Психологическая безопасность преподавателей в образовательной среде высшего учебного заведения. // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №3. С.48-51.

19. Аркаева Н.И. Формирование смысложизненных ориентаций у студентов-психологов как фактор психологической безопасности личности // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. № 2. С. 96-100.

20. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: МПСИ, 1996. 768 с.

21. Астахова Л.В. Деятельность по формированию критического мышления студентов вуза в целях обеспечения их информационно-психологической безопасности // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия: образование. Педагогические науки. 2008 №29 С.27-34

22. Ахмадеева Е.В., Голосок-Заболоцкая Т.А. Увеличение активности подростков в Интернет-среде как фактор влияния на психологическую безопасность // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. №42. С. 37-42

23. Ахметвалиева А.А. Учебно-методическое обеспечение процесса формирования культуры информационно-психологической безопасности студентов вуза: структура и содержание // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия: образование. Педагогические науки. 2011. №3(220). С.120-125

24. Баева И.А. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2010. № 128. С.27-39.

25. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации. // Казанский педагогический журнал. 2017. №6 (125). С. 12-18

26. Баева И.А. Психология безопасности как направление психологической науки и практики // Национальный психологический журнал. 2006. №11. С. 66-69

27. Баева И.А. Психология безопасности: теоретическая основа практической помощи человеку в экстремальной ситуации // Журнал практического психолога. 2008. № 4. С.8-26.

28. Баева И.А. Ресурсы психологической защищенности и факторы сопротивляемости насилию в онтогенезе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013. № 155. С.5-16.

29. Баева И.А., Баев Н.Н. Психологические ресурсы защищенности студентов как показатель психологической безопасности личности // Психологическая наука и образование [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru). 2013. № 1. С. 21-30.

30. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды / Под ред. И.А. Баевой. М.: Экон-Информ, 2009. 232 с.

31. Баева И.А., Гаязова Л.А. Психологическая безопасность образовательной среды в оценках современных подростков. // Научное мнение. 2018. № 1. С.57-62.

32. Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи. // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 6. С. 5-18.

33. Баева И.А., Петросянц В.Р. Психологическая безопасность и проблема насилия в образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nrcnn.ru/lang/activity.html?id=150> (Дата обращения: 09.06.22)

34. Баева И.А., Семикин В.В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. Т. 5. № 12. С. 7-19.

35. Баженов В.Г. Возрастные особенности взаимодействия как фактор социализации личности подростка // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012 №2 С.43-46

36. Барышева Т.А., Малязина М.А. Социокультурные факторы развития креативности в зеркале самосознания личности // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка. 2015. Т. 1. № 1. С. 25-34.

37. Барышникова Е.В. Психологическая безопасность субъектно-развивающих средств массовой информации в дошкольной образовательной организации. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. № 3 (24). С. 259-263.

38. Беккер И. Л., Мельникова Е. А. Современные особенности социальной адаптации младших школьников // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2008. №10. С.131-134

39. Белова Е.В., Соломатова А.Е. Психологическая безопасность детей младшего школьного возраста в условиях образовательного процесса. В сборнике: Экологическая безопасность, здоровье и образование. сборник статей XIII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов. Челябинск, 2020. С. 63-67.

40. Беляева П.И. Психологическая безопасность личности младшего школьника и образовательная среда // Психология обучения. 2012. № 8. С. 113-121.

41. Берладина Е.Л. Психологическое сопровождение личностного развития обучающихся в условиях профильного обучения. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Ставрополь, 2003. 27 с.

42. Бессонов И.Б., Дьяченко Е.В. Психологическая безопасность образовательной среды высшей школы: сравнение педагогического и медицинского вузов. // Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2015. № 2 (37). С. 289-294.

43. Благодарь Е.М. Безопасное поведение человека: предварительное-категориальное содержание в истории психологической науки. // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2012. № 1. С. 322-326.

44. Благодарь Е.М. Формирование представлений о безопасном поведении человека как предмете психологической науки [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2011. N 4. URL:<http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 21.12.22).

45. Блазер А., Хайм Э., Рингер Х., Томмен М. Проблемно-ориентированная психотерапия. Интегративный подход. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. 272 с.

46. Богомаз С.А., Козлова Н.В. Динамика психологической безопасности у юношей в условиях армейской службы и обучения в военном институте // Вестник Томского государственного университета. 2010. №330 С.147-151

47. Богомолова М.Р., Крицкая А.Р. Психологическая безопасность образовательной среды и характер общения. // Научный альманах. 2015. № 8 (10). С.1498-1502.

48. Бойко О.Ю. Развитие коммуникативных навыков дошкольников как фактор их психологической безопасности. В сборнике: Фундаментальные и прикладные аспекты компьютерных технологий и информационной безопасности. Сборник статей III Всероссийской научно-технической

конференции молодых ученых, аспирантов и студентов. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет. 2017. С. 307-311.

49. Борискина А.В., Иванов А.Н. Перспективы применения технологий дистанционного обучения на примере дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2019. Т. 1. С. 348-350.

50. Борисовец Д.Р., Твердынин Н.М., Шарифуллина Л.Р. Реализация межпредметных связей в процессе преподавания предмета «Безопасность жизнедеятельности» студентам вузов // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 2. С. 172-175.

51. Бостанова Ф.Э. Психологическая безопасность креативных проявлений личности подростков в условиях инновационного образования. // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2011. № 3. С. 316-319.

52. Брусенцов С.Г. Безопасность жизнедеятельности. Армавир: Издательство «Магарин Олег Григорьевич», 2019. 64 с.

53. Будакова А.В., Сметанова Ю.В., Богомаз С.А. Психологическая безопасность как условие развития личностного потенциала // Вестник Томского государственного университета. 2010. №338 С.156-159

54. Бурамбаева Д.А. Формирование адекватной самооценки младших подростков, как фактор психологической безопасности личности // Концепт. 2015. №1. С. 1-8.

55. Бурмистрова Е.В., Клочкова А.Е. Социальный интеллект и психологическая безопасность личности в образовательном пространстве // Актуальные проблемы психологического знания. 2012. № 4. С. 82-87.

56. Бусыгина И.С. Корпоративная безопасность как акмеологическое основание продуктивной жизнедеятельности организации. Автореферат на соискание степени доктора психологических наук. Москва, 2010. 42 с.

57. Варданян Ю.В., Былкина Т.Г. Исследование и развитие стрессоустойчивости старшеклассников в контексте психологической

безопасности. В сборнике: Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения. Сборник трудов по материалам Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения», посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. Под научной редакцией Ю.В. Варданян. Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева. 2015. С. 138-143.

58. Варданян Ю.В., Варданян Л.В., Кечина М.А. Развитие копинг-стратегий студента в учебном и профессиональном контекстах психологической безопасности // В мире научных открытий. 2015. № 11-6 (71). С. 2249-2263.

59. Варданян Ю.В., Руськина Е.Н. Субъектная и компетентностная обусловленность развития психологической безопасности в системе образования // Интеграция образования 2011 №1 С.79-82

60. Введение в философию / Фролов И. Т. и др. М.: Республика, 2002. 341 с.

61. Вербина Г.Г. Психологическая безопасность личности // Вестник Чувашского государственного университета. 2013. №4. С. 196-202

62. Вершинина Л.В., Липатова М.Б., Сиротская С.Г. Методические подходы к организации эмоционально-личностного развития детей дошкольного возраста в условиях дошкольных образовательных учреждений // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2003 №2 С.33-39

63. Власова В.Н. Информационно-психологическая безопасность личности в информационном обществе. В сборнике: Актуальные проблемы научно-методического обеспечения процесса безопасной жизнедеятельности школьников и студентов в сфере образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону: ИП Ковтун, 2019. С.18-21.

64. Воеводина Е.В., Горина Е.Е. Социальный портрет людей с ограниченными возможностями здоровья в студенческой среде как фактор социальной адаптации к условиям вуза // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 373. С. 60–65.

65. Волкова Н.Д. Психологическая безопасность личности в современном мире. // Вестник научных конференций. 2019. № 2-3 (42). С. 30-31.

66. Волгуснова Е.А. Взаимосвязь показателей тревожности и неуверенности у дошкольников и младших школьников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. №1 (21). С.67-70

67. Волкова В.М. Игровая терапия как средство психологической профилактики и преодоления тревожности у детей с нарушениями слуха// Специальное образование. 2009. №2. С.14-18.

68. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. М.: Смысл, 2014. 119 с.

69. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997. 224 с.

70. Габер И.В. Психологическая безопасность образовательной среды: содержание и внутренняя структура. // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2018. № 3 (18). С. 129-136.

71. Гадаборшева З.И. Формирование психологической безопасности личности в образовательном пространстве как один из актуальных аспектов современного общества. В сборнике: Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых ученых. Материалы региональной научно-практической конференции. Грозный: Чеченский государственный педагогический университет. 2015. С. 41-46.

72. Гаязова Л.А. Общественная оценка состояния безопасности образовательной среды школы как социально-психологическая проблема //

Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013. №155. С.35-41.

73. Гилемханова Э.Н. Психологическая безопасность образовательной среды школы в контексте отношения к дистанционному образованию. В сборнике: Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Науч. редакторы И.Л. Федотенко, С.В. Пазухина. Тула: «Издательский дом «Среда», 2020. С. 242-248.

74. Горшенков Г.Г. Антикриминальная безопасность личности. Автореферат на соискание степени доктора юридических наук. Ставрополь, 2009. 38 с.

75. Горьковская И.А., Микляева А.В. Безопасность социальной среды мегаполиса в оценках старших подростков - образовательных мигрантов. В сборнике: Подросток в мегаполисе: неравенство и возможности. Сборник трудов XIII Международной научно-практической конференции. Институт общественных наук РАНХиГС; НИУ ВШЭ; Московская высшая школа социальных и экономических наук. М.: НИУ ВШЭ, 2020. С. 37-41.

76. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: Теория и технология психологической защиты. Автореф. докт. психол наук. Москва, 2000. 42 с.

77. Грецов А.Г. Тренинговые технологии первичной профилактики аддиктивного поведения подростков и методика оценки их эффективности// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. №153-1. С.178,185

78. Григорьева М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации. Автореф. докт.пс.н. Саратов, 2009. 48 с.

79. Гриненко Д.Н., Каргина А.Е., Медовикова Е.А. Психологическая безопасность личности в условиях неопределенности. В сборнике:

Перспективы инновационного развития угольных регионов России. Сборник трудов VII Международной научно-практической конференции. Прокопьевск: Издательство Филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева», 2020. С. 213-215.

80. Гришина Е.В. Влияние психологической безопасности образовательной среды на антивитальные переживания подростков. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2018. 267 с.

81. Грушко Н.В., Чернобровкина С.В. Психокоррекция творчеством в работе с молодыми людьми в период кризиса юности// Омский научный вестник. 2011. №5(101). С.166-170.

82. Гультияев, А. В. Визуальное моделирование в среде MATLAB. СПб.: Питер, 2000. 432 с.

83. Давыдова М.С. Особенности формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у детей с интеллектуальными нарушениями // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. №98. С.94-101

84. Демкин Д.Д. Военная безопасность как фактор обеспечения национальной безопасности России в начале XXI века. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата политических наук. Москва, 2012. 16 с.

85. Деулин Д.В. Инструментальные методы выявления факторов, негативно влияющих на психологическую безопасность образовательной среды вуз системы МВД. // Психология обучения. 2018. №1. С.49-55.

86. Дзятковская Е.Н. Безопасность человека в информационной среде как задача экологического образования // Астраханский вестник экологического образования. 2012. № 4 (22). С.110-121.

87. Дмитриева С.В. Особенности психологической адаптации учащихся к условиям обучения при переходе в среднюю школу. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва, 2005. 205 с.

88. Донцов А.И., Зинченко Ю.П., Зотова О.Ю., Перельгина Е.Б. Психология безопасности. М.: Издательство Юрайт, 2017. 275 с.

89. Дохоян А.М. Проблема устойчивости в отечественной психологической школе // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: Сборник научных статей по материалам Первого Международного форума (Санкт-Петербург, 5-7 июня 2008 г.) / Под общ. ред. И.А.Баевой, Ш.Ионеску, Л.А.Регуш. СПб.: ООО «Книжный дом», 2006. С.147-148.

90. Дыхан Л.Б. Индивидуальная концепция психологической безопасности педагогов как фактор безопасности образовательного пространства // Информационное противодействие угрозам терроризма. 2008. № 11. С. 204-214.

91. Ежевская Т.И. Системно-ценностный подход к информационно-психологической безопасности личности. // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. №1(36). С.8-11.

92. Елисеева О.В. Структура субъективного благополучия подростков в образовательной среде с низким уровнем психологической безопасности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2011. №132. С.368-375

93. Еремина Л.Ю. Психологические особенности личности школьников и их влияние на успешность сдачи итогового школьного экзамена: на материале ЕГЭ и традиционного экзамена. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва, 2007. 222 с.

94. Ерошина Д.А., Карандеева А.В. Психологическая безопасность образовательной среды как условие адаптации школьников к среднему звену

обучения. В сборнике: Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Науч. редакторы И.Л. Федотенко, С.В. Пазухина. Тула: «Издательский дом «Среда», 2020. С. 381-384.

95. Ефимова Н.С. Концептуальная модель психологической безопасности личности учителя // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 2. С. 51-60.

96. Жинкина И.Ю. О понятии «безопасность государства» // США: Экономика, политика, идеология. 1995. № 9. С. 9.

97. Закотнова Е.Ю., Корытова Г.С. Психологическая безопасность личности в образовательной среде высшего учебного заведения. // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 4 (14). С.13-17.

98. Заплатинский В.М. Терминология науки о безопасности. М.: Юрайт, 2000. 213 с.

99. Захаров М.Ю. Информационная безопасность социума (социально-философское исследование). Диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук. Ростов-на-Дону, 1998. 437 с.

100. Захаров М.Ю., Старовойтова И.Е., Шишкова А.В. Социология безопасности знания в цифровом образовательном пространстве // Вестник университета. 2020. № 3. С. 154-159.

101. Захарченко Н.А., Ситдикова С.Н., Кулинцева Ю.С. Формирование адекватного поведения дошкольников и младших школьников в ситуации общения с незнакомыми взрослыми // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 10. С.54-61.

102. Зеленков М.Ю. Правовые основы общей теории безопасности Российского государства в XXI веке. М.: Юридический институт МИИТа, 2002. 209 с.

103. Зинченко Ю.П. Контрактуральные факторы психологической безопасности в образовательном пространстве. Современное

образовательное пространство: психологическое благополучие и культура безопасности. М.: МГУ им. А.В. Ломоносова, 2017. С.20-21.

104. Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А., Шилко Р.С. Психологическая безопасность личности и общества в современном информационном пространстве // Национальный психологический журнал. 2011. № 2. С. 48-59.

105. Знаков В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. М.: Институт психологии РАН, 2007. 480 с.

106. Зотова О.Ю. Социально-психологическая безопасность личности. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Москва, 2011, 43 с.

107. Иванова И.А. Проблема адаптации первоклассников // Проблемы современной науки и образования. 2015. №4 (34). С.27-29.

108. Иванова Н.П. Психологическая устойчивость личности как фактор противодействия негативным влияниям социальной среды в ранней юности и молодости // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2009. №9. С.99-108

109. Илларионов С.Н. Восприятие образовательной субъектом как фактор формирования его психологической безопасности : На примере студентов ВУЗов и курсантов ГПС МЧС России. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Иваново, 2005. 18 с.

110. Ильин Г.Л. Массовое непрерывное образование и его последствия // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2010. №2. С.114-117.

111. Ионеску С. Сопротивляемость и родственные понятия // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: Сборник научных статей по материалам Первого Международного форума (Санкт-Петербург, 5-7 июня 2008 г.) / Под общ. ред. И.А. Баевой, Ш. Ионеску, Л.А. Регуш. СПб.: ООО «Книжный дом», 2006. С.17-19

112. Кабаченко Т.С. Нарушения психологической безопасности в контексте активности профессионала. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Москва, 2000. 409 с.

113. Казаков В.Н., Фуражнин Д.Ю. Государственная безопасность как объект юридического исследования // Военное право. 2019. № 6 (58). С. 19-25.

114. Калугин Д.В. Изучение мотивации социального поведения и взаимодействия с параметрами психологической безопасности образовательной среды. // Российский научный журнал. 2013. №2 (33). С.219-224.

115. Каменская Е.Н. Психологические особенности реагирования человека в ЧС и психологическая безопасность личности. В сборнике: Инновационные подходы к решению проблем «Сендайской рамочной программы по снижению риска бедствий на 2015-2030 годы». Сборник материалов международной научно-практической конференции. Казань: Издательство Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева, 2018. С. 392-394.

116. Кант И. Сочинения. Т. 4, ч. 1. М.: Мысль, 1966. 192 с.

117. Капля В.И., Ильминская П.А., Пушкаряева Н.Д. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психологического здоровья личности. // Школа Науки. 2019. № 5 (16). С. 59-61.

118. Кафидов В.В. Экономика и социология безопасности. М.: Издательство «Креативная экономика», 2019. 254 с.

119. Келли Дж. Психология личности. Теория личностных конструктов. СПб: Речь, 2000. 214 с.

120. Кикоть В.Я. Представления о безопасности городских и сельских школьников как показатель развития правового сознания // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013. № 161. С.191-197.

121. Кириллина Т.Д. Эмоционально-волевое развитие как фактор психологической безопасности личности глухих школьников // Достижения вузовской науки. 2016. № 25-1. С. 117-122.

122. Кирилова С.А. Формирование психологической готовности к профессиональной деятельности как основа психологической безопасности личности. В сборнике: Психологическая безопасность личности в изменяющемся социуме. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Великий Новгород. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. 2018. С. 100-104.

123. Кисляков П.А. Психолого-педагогические особенности воспитательной работы по формированию культуры безопасности студентов // Современные исследования социальных проблем. 2010. №3. С.37-41.

124. Кисляков П.А., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А. Психолингвистическая безопасность личности студента и ее обеспечение в процессе обучения в ВУЗе // Язык и культура. 2020. № 49. С. 199-218.

125. Кисляков П.А., Шмелева Е.А., Толстов С.Н. Социально-психологическая безопасность. // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 46-55.

126. Климова И.В., Коротаева Э.Ш. Психологическая безопасность среды и личности в образовательном пространстве: мнение ученых. В сборнике: Психологические и социально-педагогические аспекты безопасности образовательной среды. сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Под редакцией О.А. Драгановой, С.Е. Мязиной. Липецк: Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Липецкой области «Институт развития образования», 2019. С. 67-73.

127. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер коммуникабельность. Ярославль, 1996. 240 с.

128. Коваленко Р.А., Руденко В.В., Кашин В.А., Черebilло В.Ю., Пташников Д.А. Оценка безопасности и точности имплантации винтов в С2

позвонок с применением индивидуальных 3D-навигационных матриц // Вопросы нейрохирургии им. Н.Н. Бурденко. 2020. Т. 84. № 2. С. 42-50.

129. Ковдра А.С. Временная перспектива как predisposition психологической безопасности личности. Автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Сочи, 2012, 15 с.

130. Козьяков А.Ф., Симакова Е.Н. Управление безопасностью жизнедеятельности. М.: Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, 2009.

131. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. М.: Изд-во Владос-Пресс, 2001. 312 с.

132. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. Минск, 1989. 323 с.

133. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Издательство Просвещение, 1989. 255 с.

134. Коржова Е.Ю. Психология личности. Типология теоретических моделей. М.: Институт практической психологии и психоанализа, 2004. 541 с.

135. Колин К.К. Культура и безопасность: стратегические задачи культуры в XXI веке // Вестник культуры и искусств. 2018. № 3 (55). С. 65-84.

136. Копытин А.И. Предисловие к русскому изданию // Кэджусон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии. СПб.: Питер, 2000. С.8-21.

137. Костина, Л. М. К проблеме психологической безопасности личности // Евразийский союз ученых. 2015. № 2-4(11). С. 90-91.

138. Костина Л.М. Стратегические направления формирования психологической безопасности личности дошкольников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013. №155. С.66-71.

139. Костина Л.М. Основные черты концепции интегративной игровой коррекции // Интеграция образования. 2004. № 1 (34). С.131-136.

140. Котик М.А. Психология и безопасность. Таллин: Валгус, 1987. 207 с.
141. Кочергова С.А. Психокоррекция и профилактика дезадаптации младших школьников // Психологическая наука и образование [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru). 2011. №1. С.180-190.
142. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. М.: Просвещение, 1996. 160 с
143. Кравченко А.И. Непрерывное образование: гибкость и рост // Элитариум: Центр дистанционного образования ([www.elitarium.ru](http://www.elitarium.ru))
144. Крайникова Т.А. Психологическая поддержка эмоционального развития первоклассников на этапе адаптации к школьному обучению. – Автореф. канд.пс.н. Ставрополь, 2006. 29 с.
145. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Время как интерпретационная категория психологического пространства безопасности личности студента // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2012. № 3. С. 221-225.
146. Кремененко О.Д. Особенности смысложизненных стратегий педагогов-руководителей общеобразовательных школ как фактор формирования безопасной образовательной среды. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Ростов на Дону, 2006. 233 с.
147. Ксенофонтов В.Н. Политическая культура и реальности европейской безопасности // Армия и общество. 1999. № 1. С. 34.
148. Куликов Л.В. Психогигиена личности: Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб.: Питер, 2004. 167 с.
149. Куликова Т.И., Черкасова С.А., Шалагинова К.С. Психологическая безопасность школьников в поликультурной образовательной среде. Тула: Имидж принт, 2015. 177 с.
150. Кунцевич С.А. Обоснование мер профилактики отклонений в состоянии здоровья школьников 10-11 лет на этапе перехода их к

предметному обучению. Диссертация на соискание ученой степени кандидата медицинских наук. Хабаровск, 2010. 192 с.

151. Курносова М.Г., Панова Н.В., Сорокоумова Г.В. Методы формирования психологической безопасности личности будущего педагога. В сборнике: Психологическая безопасность образовательной среды вуза. Материалы всероссийской научной конференции. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. 2018. С. 54-61.

152. Кэдьусон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии. СПб.: Питер, 2000. 416 с.

153. Лазарева А.Ю. Психологическая безопасность личности // Форум молодых ученых. 2019. № 4 (32). С. 646-649.

154. Лактионова Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Санкт-Петербург, 2013. 54 с.

155. Лаптева В.Ю. Структура психологической защищенности подростков от насилия в образовательной среде // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010 №121. С.60-63

156. Лебедев Д.А., Желтухин Д.А., Кошкаров В.С. Психологическая безопасность личности // Format. Социология. 2019. № 3 (3). С. 4-6.

157. Левицкая Т.Е. Изучение гибкости мышления как личностного ресурса психического здоровья школьников, обучающихся в традиционных классах и классах компенсирующего обучения. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Томск, 2002. 128 с.

158. Левченко М.А., Ткач Е.Н. Доверие к миру в структуре психологической безопасности личности. В сборнике: Физическая культура, спорт, безопасность жизнедеятельности: актуальные проблемы, достижения и перспективы. Сборник научных трудов Всероссийской научно-

практической конференции. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2020. С. 159-164.

159. Легостаева Н.О. Информационно-психологическая безопасность младших школьников в интернет-пространстве. // Форум молодых ученых. 2018. № 6-2 (22). С.445-449.

160. Леонтьева Д.И. Психологическая безопасность детей в условиях большого города. В книге: Публичное/частное в современной цивилизации. Материалы XXII российской научно-практической конференции (с международным участием). Редколлегия: Л.А. Закс. Екатеринбург: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Гуманитарный университет», 2020. С. 454-458.

161. Литовских Е.В. Здоровьесберегающее сопровождение младших школьников на уроках информатики // Педагогическое образование в России. 2008. №2. С.87-91.

162. Лобанова А.В., Музыченко Л.С. Изучение факторов, обеспечивающих психологическую безопасность личности подростков // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2012. №2. С. 336-347.

163. Лубочников П.Г., Гуц Д.С., Нургалеев В.С. Психологические факторы формирования культуры безопасного поведения студента в процессе когнитивной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2011. №5. С.45-47.

164. Лучинкина А.И. Информационно-психологическая безопасность образовательной среды. // Научное мнение. 2018. №1. С.73-78.

165. Лызь Н.А. Формирование безопасной личности в образовательном процессе вуза. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Таганрог, 2006. 43 с.

166. Лыжин А.И., Юсупов Д.К. Профессионально важные качества и компетенции, обеспечивающие безопасность профессиональной

деятельности // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 3. С. 20-28.

167. Львов В.М., Львов Р.В. Активность избирателей в контексте экономической безопасности страны, психологической безопасности личности и демографической ситуации // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2004. № 1. С. 49-53.

168. Львов В.М., Римская Т.С. Психологическая безопасность и качество жизни личности // Труды международного симпозиума Надежность и качество. 2007. Т. 2. С. 163-166.

169. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 368 с.

170. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб.: Речь, 2001. 190 с.

171. Макарова М.В. Взаимоотношения между обучающимися как фактор управления психологической безопасностью образовательной среды. // Бюллетень науки и практики. 2017. 10 (23). С.376-383.

172. Макеева А.Г. Создание психологической безопасности социальной среды организации средствами активного социально-психологического обучения. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2009. 199 с.

173. Максимова И.Е. Психологическая безопасность образовательной среды // Социальные и гуманитарные науки на дальнем востоке. 2015. №3 (47). С.19-23.

174. Макшанцева Л.В. Тревожность и возможности ее снижения у детей, начинающих посещать детский сад // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 39-47.

175. Манеров В.Х., Проект Ю.Л. Личностные детерминанты академических оценок как показателей успешности обучения студентов-психологов. В сборнике: Психология в школе: практический психолог -

профессия нового века. материалы VI ежегодной Всероссийской научно-практической конференции. СПб.: Иматон, 2001. С. 129-131.

176. Манина В.А. Современные направления психологической поддержки студентов вуза в преодолении психологических барьеров// Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2014. №3 (20). С. 175-178

177. Мануйлов Ю.С. Возможности средового подхода в обеспечении психологической безопасности детей // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: Сборник научных статей по материалам Первого Международного форума (Санкт-Петербург, 5-7 июня 2008 г.) / Под общ. ред. И.А. Баевой, Ш. Ионеску, Л.А. Регуш. СПб.: ООО «Книжный дом», 2006. С.114-115.

178. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: 2011. Смысл. 425 с.

179. Матвеева Е.И. Развитие отношений со сверстниками как фактор психологической безопасности личности детей младшего школьного возраста // Достижения вузовской науки. 2016. № 25-1. С. 130-135.

180. Матвеева Е.С. Развитие ценностных ориентаций в создании условий психологической безопасности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. № 43. С. 207-212.

181. Матвеева Е.Ю. Безопасность личности в современном мире: сущность и основные подходы. В сборнике: Общество, политика, финансы. Материалы Российской научно-технической конференции. Новосибирск: Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики. 2020. С. 42-45.

182. Матвеева О.Н., Беккер И.Л. Основные направления социализации младших школьников // Интеграция образования. 2010. №4. С.89-92

183. Медовикова Е.А., Каргина А.Е. Психологическая безопасность личности в рамках субъектного подхода. В сборнике: Образование в России

и актуальные вопросы современной науки. сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции. Пенза, 2020. С. 245-251.

184. Мельницкая Т.Б. Информационно-психологическая безопасность населения в условиях риска радиационного воздействия: концепция, модель, технологии. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Обнинск, 2009. 429 с.

185. Мехдиев Ш.З. Государственная кадровая политика и национальная безопасность страны. // Экономика и управление: проблемы, решения. 2020. Т. 3. № 11 (107). С. 56-61.

186. Мириманова М.С. Раннее прогнозирование социальнопсихологических рисков и их профилактика в дошкольных образовательных учреждениях // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru) 2013. №1

187. Мироненко И.А. Субъект и личность: о соотношении понятий // Методология и история психологии. 2010. Т.5. № 1. С. 149-155.

188. Михеева Н.Д. Факторы успешности психодиагностического процесса // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2010. №3. С.19-30

189. Моисеева Н.Н., Игошин Р.Е. Психологическая безопасность личности при формировании мотивационно-ценностного отношения студентов к профессиональной педагогической деятельности. В сборнике: Противодействие идеологии терроризма: концепции и адресная профилактика. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Уфа: Издательство Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, 2019. С. 271-274.

190. Молчанова Л.Н. Рефлексивно-тренинговая технология в психологической профилактике состояния психического выгорания студентов-медиков// Вестник Томского государственного университета. 2014. № 383. С.190-195

191. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / Науч. рук. А.Е. Карпухина; Сер. «Мониторинг. Образование. Кадры». М.: МАКС Пресс, 2006. 340 с.

192. Москвитин П.Н. «Позитивная психодрама» как социально-психологический метод профилактики агрессивного поведения// Мир науки, культуры, образования. 2011. №3. С.164-166.

193. Мостиков С.В., Сюткина Е.Н., Белоусова Н.А. Психологическая безопасность личности в межэтническом взаимодействии. В книге: Благополучие и безопасность в условиях социальных трансформаций. материалы X Международного симпозиума. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2019. С. 121-125.

194. Муканова Р.А., Калижанова М.Б., Шаривхан Ж. Психологическая безопасность личности. В сборнике: Социальная безопасность и социальная защита населения в современных условиях. материалы международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию социально-психологического факультета и 25-летию специальности «Социальная работа». Улан-Удэ, 2020. С. 317-320.

195. Мустакас К. Игровая терапия. СПб.: Речь, 2000. 282 с.

196. Науменко Ю.Л. Механизмы формирования безопасного и стабильного поведения школьников // Вестник Университета российской академии образования. 2009. №3(46). С. 118-120.

197. Нестеренко А.М. Психологическая безопасность личности в период адаптации к ДОУ // Наука через призму времени. 2018, № 3 (12). С.93-96.

198. Новикова И.М. Педагогические условия формирования представлений о здоровом образе жизни у дошкольников с особенностями развития // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2012. №2. С.23-30

199. Оллпорт Г. Личность в психологии. М.: Ювента, 1998. 345 с.

200. Осипова А.А. Введение в теорию психокоррекции // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43.

201. Ососова М.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся на этапе предпрофильной подготовки. Автореф. канд. пс. н. Екатеринбург, 2012. 16 с.

202. Ощепков А.А. Экспериментальное исследование применения экзистенциальной психокоррекции ценностно-смысловой сферы личности девиантных подростков// Вестник Удмуртского университета. 2012. №3-4. С.43-49

203. Пальцев А.И. Субъектность нации и государственная безопасность России // Власть. 2019. Т. 27. № 2. С. 133-136.

204. Папоян В.Р., Мурадян Е.Б. Образовательная система с точки зрения обеспечения психологической безопасности личности студента // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 21. С. 44-49.

205. Пашута В.Л., Курьянович Е.Н. Факторы, определяющие необходимость психолого-педагогического сопровождения учебного процесса в военно-физкультурном вузе// Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2013. № 3 (97). С.160-163.

206. Пелихова А.В. Педагогические условия формирования социальной безопасности ребенка дошкольного возраста // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 125. С.213-216.

207. Пермякова Н.В. Психологическая безопасность образовательной среды в дошкольной образовательной организации. // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. 2015. № 2 (3). С. 190-194.

208. Петровский А.В. К психологии активности личности // Вопросы психологии. 1975. № 3. С. 26-38.

209. Петрушина О.В. Психологический портрет воспитанника интернатного учреждения как основа модели его психологической

безопасности // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2011. № 17. С. 252-258.

210. Писарь О.В. Формирование личной безопасности студентов на основе компетентностного подхода. Автореферат на соискание ученой степени доктора психологических наук. Казань, 2009. 42 с.

211. Погодаева М.В. Роль семьи в обеспечении безопасности дошкольника. Красноярск: Научно-инновационный центр. 2015. 115 с.

212. Поликарпов В.С. Философия безопасности. Санкт-Петербург, Ростов-на-Дону, Таганрог: Таганрогский государственный радиотехнический университет, 2001. 167 с.

213. Поляшова Н.В., Оценка психологической безопасности младших школьников в образовательной среде. // Герценовские чтения. Начальное образование. 2016, 7 (1). С.72-77.

214. Попов Д.Г. Противодействие негативному информационнопсихологическому воздействию как подсистема обеспечения информационной безопасности государства // Юридическая психология. 2009. № 2. С.18-22.

215. Прокофьева А.С. Психологическая безопасность личности в контексте формирования ее устойчивости к негативному внешнему влиянию В сборнике: Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Науч. редакторы И.Л. Федотенко, С.В. Пазухина. Тула: «Издательский дом «Среда», 2020. С. 25-29.

216. Просвирина Н.Н. Формирование ценностных ориентаций как условие психологической безопасности подростка // Концепт. 2015. № 51. С. 1-5

217. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии: Научно-методические материалы / под ред. И.А.Баевой. СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. С.19

218. Психотерапевтическая энциклопедия / Под общ. ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2000. 1019 с.

219. Рассел Б. История западной философии в её связи с политическими и социальными условиями от античности до наших дней. В 2 т. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1994. 261 с.

220. Регуш Л.А., Рузу Е.В. Поиск путей исследования жизнестойкости // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: Сборник научных статей по материалам Первого Международного форума (Санкт-Петербург, 5-7 июня 2008 г.) / Под общ. ред. И.А.Баевой, Ш.Ионеску, Л.А.Регуш. СПб.: ООО «Книжный дом», 2006. С.239-240

221. Рерке В.И., Маякова О.С. Развитие социальной активности подростков как условие их психологической безопасности // Baikal Research Journal. 2019. Т. 10. № 2. С. 7.

222. Рещикова Л.С. Безопасность образовательной среды начальной школы: Необходимость психологической оценки. // Народное образование. 2016. №7-8. С.100-104.

223. Рещикова Л.С. Представления о психологической безопасности образовательной среды младших школьников и методика их оценки. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2019. 272 с.

224. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. М.: Эксмо-пресс, 2000. 464 с.

225. Родионов М.В. Информационное общество и проблемы информационной безопасности: социологические проблемы исследования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 6-1. С. 186-190.

226. Романова И.Е. Психологическая безопасность учащихся в образовательном процессе // Право и образование. 2004. № 4. С.43-53

227. Рощин С.К., Соснин В.А. Психологическая безопасность: новый подход к безопасности человека, общества и государства // Российский монитор. 1995. № 6. С. 32.

228. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Академия наук СССР, 1959. 354 с.

229. Рубцов В.В., Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьников // Безопасность образовательной среды. Сборник статей / Отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. М.: Экон-Информ, 2009. С.5-9.

230. Русак О.Н. Безопасность деятельности как наука и учебная дисциплина // Вестник МАНЭБ. 2019. Т. 24. № 1. С. 77-80.

231. Руськина Е.Н. Компетентностный подход к формированию психологической безопасности ребенка в условиях манипулятивного влияния // Известия Самарского научного центра Российской Академии наук. 2012. № 2(2). С.396-399.

232. Руськина Е.Н. Формирование у подростков навыков защиты от манипулятивных воздействий // Интеграция образования. 2008. №2. С.55-60

233. Рыдченко К.Д. Понятие, сущность и содержание информационнопсихологической безопасности // Административное право и процесс. 2009. № 4. С.12-18.

234. Рыженко С.К., Психологическая коррекция компьютерной зависимости подростков методом символдрамы // Международный журнал экспериментального образования. 2014. №10. С.262-264.

235. Рябова А.А., Сытько К.О., Тимофеева Ю.С. Юридическая безопасность личности // Журнал гуманитарных наук. 2018. № 1 (19). С. 34-35.

236. Самохвалова А.Г. Преодоление коммуникативных трудностей младших школьников средствами сказкотерапии// Перспективы науки и образования. 2014. № 4. С.200-213

237. Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм. М.: Политиздат, 1989. 412 с.

238. Селимова З.Б. Психологическая безопасность личности младшего школьника в условиях школьной образовательной среды. // Форум молодых ученых. 2017. № 9 (13). С.656-660.

239. Селифанов А.И., Потапов Д.А., Селифанов Д.И., Павлова А.В. Развитие креативности как условие психологической безопасности формирующейся личности // Не будь зависим. 2014. № 7 (31). С. 45-46.

240. Сергеев С.Ф., Якунин В.А. Психологическая безопасность образовательной среды. // Народное образование. 2012. № 6. С.163-169.

241. Сергиенко Т.Е. Формирование здорового образа жизни детей через взаимодействие педагогов и родителей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. №16. С.510-513.

242. Серебряник Е.Э. Формирование информационно-личностной безопасности школьника // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2010. №11. С.140-143.

243. Синагатуллин Ф.К. Социальная безопасность как основа коммуникации. В сборнике: Актуальные проблемы коммуникации: теория и практика. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Уфа: Башкирский государственный университет, 2019. С. 177-179.

244. Сеницын Д.Б. Обучение подростков информационно-психологической безопасности // Человек и образование. 2005. №1. С.50-52

245. Смирнов Н.В. Исследование взаимосвязи успешности совместной деятельности детей младшего школьного возраста с индивидуально-личностными особенностями // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2012. № 45. С.112-115.

246. Соловьева М.А. Современные концепции психологии безопасности. В сборнике: Устойчивое развитие России: вызовы, риски, стратегии. материалы XIX Международной научно-практической

конференции: к 25-летию Гуманитарного университета. Екатеринбург: Гуманитарный университет. 2016. С. 325-329.

247. Соломин В.П., Михайлов Л.А., Маликова Т.В., Шатрова О.В. Психологическая безопасность. М.: Дрофа, 2008. 284с.

248. Степанов И.О. Оценка уровня сформированности качеств личности безопасного типа поведения при изучении предмета «Безопасность жизнедеятельности» // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2009. №7. С.182-188

249. Субетто А.И. Ноосферное человековедение как основа ноосферной парадигмы образования, воспитания и просвещения // Философия и гуманитарные науки в информационном обществе. 2020. № 1 (27). С. 80-90.

250. Тарасова Л.Е. Психологическая безопасность образовательной среды как условие развития адаптационной готовности старшеклассников // Известия Саратовского университета им. Н.Г. Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1. № 2. С.18-22.

251. Технологии обеспечения психологической безопасности в социальном взаимодействии: СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 242 с.

252. Тонконогов А.В. Духовная безопасность российского общества в условиях современного геополитического соперничества (социально-философский анализ). Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. Москва, 2011. 42 с.

253. Тырсикова А.Д. Формирование стратегий психологической безопасности студентов вуза. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Пятигорск, 2012. 17 с.

254. Ульянова И.В. Воспитательная система формирования смысложизненных ориентаций учащихся средней школы. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Смоленск, 2012. 44 с.

255. Урсул А.Д. Безопасность и культура: информационные основания взаимосвязи. В сборнике: II Моисеевские чтения: культура как фактор национальной безопасности России. Доклады и материалы Общероссийской (национальной) научной конференции. Под редакцией А.В. Костиной, В.А. Лукова. М.: Московский гуманитарный университет, 2019. С. 136-146.

256. Фирсов И.А. Психологическая безопасность личности в условиях инклюзивного образования. В сборнике: Инклюзия для всех 2020: Социальная инклюзия в современном социокультурном пространстве. Сборник материалов Международной модульной научно-практической конференции. Под редакцией М.Н. Акимовой, О.В. Вороновой. Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 2020. С. 88-89.

257. Федорова В.П. Психологическое сопровождение младших школьников в условиях частной школы. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Вятка, 2013. 16 с.

258. Федотова Н.В. Психологическая безопасность участников образовательного процесса в условиях его цифровизации: к постановке проблемы // Образование и общество. 2020. № 2 (121). С. 121-127.

259. Францева Н.Н., Карпенко Д.А., Гюлушанян К.С. Актуальность использования активных технологий обучения для повышения интереса к дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». // Образование. Наука. Научные кадры. 2018. № 4. С. 301-303.

260. Фрейд З. Введение в психоанализ. М.: АСТ, 2020. 544 с.

261. Хакимзянов Р.Н. Внутренние ресурсы психологической безопасности личности подростков в условиях интернет-коммуникации // Казанский педагогический журнал. 2019. №3. С.1-6.

262. Хорни К. Новые пути в психоанализе. М.: Академический проект, 2009. 239 с.

263. Хусаинова С.В. Внешние влияния, как фактор безопасности образовательной среды. // Научное мнение. 2018. №1. С.85-92.

264. Хусаинова С.В. Психологическая устойчивость обучающегося в учебно-профессиональной деятельности: концепция и технология обеспечения. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Казань, 2019. 423 с.

265. Цапко О.В. Психологическая безопасность образовательной среды в ДОУ. // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. 2014. №6. С.106-109.

266. Черняева А.В. Психологическая безопасность личности студента в условиях развития АПК. В сборнике: Развитие АПК на основе принципов рационального природопользования и применения конвергентных технологий. Материалы Международной научно-практической конференции, проведенной в рамках Международного научно-практического форума, посвященного 75-летию образования Волгоградского государственного аграрного университета. Волгоград: Издательство Волгоградского государственного аграрного университета, 2019. С. 135-139.

267. Чепмен А., Чепмен-Сантана М. Проблемно-ориентированная психотерапия. СПб.: Питер, 2001. 240 с.

268. Чернобривец Т.А. Психологическая безопасность субъектов профессиональной деятельности. В сборнике: Научные труды магистрантов и аспирантов. Сборник научных трудов. Отв. редактор Д.А. Погоньшев. Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2020. С. 87-90.

269. Чупракова Н.Н. Развитие психологической устойчивости у детей и взрослых - важная составляющая обеспечения безопасности жизнедеятельности. В сборнике: О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. М.: Инновационный центр развития образования и науки. 2015. С. 154-156.

270. Шабас С.Г. Психологическая безопасность ребенка-дошкольника в период самоизоляции семьи. В книге: Безопасность личности и общества в условиях нового кризиса. материалы XI Международного симпозиума. Екатеринбург: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Гуманитарный университет», 2020. С. 73-76.

271. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2009. 349 с.

272. Шахмартова О.М., Недошивина И.В. Исследование мотивов использования социальных сетей младшими школьниками // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012 №28. С.1348-1353

273. Шахова Л.И. Сопровождение психологической безопасности младших школьников и учащихся кадетских классов: риск-ресурсный подход // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. №174. С.159-169.

274. Шахова Л.И. Обеспечение психологической безопасности младших школьников, учащихся в кадетских классах. Дис.канд.психол.наук. Санкт-Петербург, 2019. 283 с.

275. Шкелтиньш О.Р. Психологическая безопасность образовательной среды как условие полноценного развития ребенка // Технологии Образования. 2021. № 1 (11). С. 19-21.

276. Шлыкова Н.Л. Формирование нового направления в психологии – психологическая безопасность субъектов профессиональной деятельности // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2006. № 3. С. 6-8.

277. Шуванов И.Б. Перспективы субъектного подхода к анализу элементарной базы психологической модели безопасности субъекта жизни // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. №3. С.123-129

278. Эксакусто Т.В. Общая характеристика затруднений в общении у людей с разной социально-психологической безопасностью // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2013. № 10. С.235-242.

279. Эксакусто Т.В., Дуганова Ю.К. Развитие личностного потенциала субъектов психологической безопасности // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 835.

280. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Книга по Требованию, 2013. 228 с

281. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Психол. центр "Ленато", АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 589 с.

282. Юм Д. Сочинения. В 2 т. М.: Мысль, 1996. 381 с.

283. Яновский Р.Г. Человек и его поступки в сфере обеспечения безопасности. // Безопасность Евразии. 2009. № 2 (36). С. 45-72.

284. Ярославкина Е.В. Формирование активной позиции у студенческой молодежи как необходимого компонента психологической безопасности личности. В сборнике: Безопасность жизнедеятельности: наука, образование, практика. материалы III Межрегиональной научно-практической конференции. Южно-Сахалинск: Сахалинский государственный университет. 2013. С. 140-145.

285. Aranzamendez G., James D., Toms R.. Finding antecedents of psychological safety: A step toward quality improvement. Nursing Forum, 2015. 50(3). P.171-178.

286. Ayscue J.B., Orfield G. School district lines stratify educational opportunity by race and poverty. Race and Social Problems. 2014. 7(1). P.5–20.

287. Baeva I.A., Bordovskaia N.V. The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. Psychology in Russia: State of the Art. 2015. 8 (1). P. 86-99.

288. Baeva I.A., Zinchenko Y.P., Laptev V.V. Psychological resources of modern Russian adolescents' resilience to violence in the educational environment. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2016. 9(3). P.159-172.

289. Balan I.S. Psychological safety of the educational environment of high schools in the United States. *Psychology of learning*. 2016. 2. P.4-13.

290. Berg J.K., Cornell D. Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*. 2016. 31(1). P. 122-139.

291. Bodkin-Andrews G.H., Denson N., Bansel P. Teacher Racism, Academic Self-Concept, and Multiculturalism: Investigating Adaptive and Maladaptive Relations With Academic Disengagement and Self-Sabotage for Indigenous and Non-Indigenous Australian Students. *Australian Psychologist*. 2013. 48(3). P. 226-237.

292. Borelli J.L., Compare A., Snively J.E., Decio V. Reflective functioning moderates the association between perceptions of parental neglect and attachment in adolescence. *Psychoanalytic Psychology*. 2015. 32(1). P. 23-35.

293. Brewster J., Stoloff M.L., Corey D.M., Gupton H.M., Roland J.E. Education and training guidelines for the specialty of police and public safety psychology. *Training and Education in Professional Psychology*. 2016. 10(3). P. 171-178.

294. Carello J., Butler L.D. Potentially Perilous Pedagogies: Teaching Trauma Is Not the Same as Trauma-Informed Teaching. *Journal of Trauma and Dissociation*. 2014. 15(2). P. 153-168.

295. Carmeli A., Sheaffer Z., Binyamin G., Reiter-Palmon R., Shimoni T. Transformational leadership and creative problem-solving: The mediating role of psychological safety and reflexivity. *Journal of Creative Behavior*. 2014. 48(2). P. 115-135.

296. Coman W., Dickson S., McGill L. Why am I in care? A model for communicating with children about entry to care that promotes psychological safety and adjustment. *Adoption and fostering*. 2016. 40(1). P. 49-59

297. Cornell D., Maeng J.L., Burnette A.G., Malone M., Meyer P. Student threat assessment as a standard school safety practice: Results from a statewide implementation study. *School Psychology Quarterly*. 2018. 33(2). P. 213-222.

298. Dieckmann P., Krage R. Simulation and psychology: Creating, recognizing and using learning opportunities. *Current Opinion in Anesthesiology*. 2013. 26. P. 714-720.

299. Donaldson M. L. Principals' approaches to cultivating teacher effectiveness: Constraints and opportunities in hiring, assigning, evaluating, and developing teachers. *Educational Administration Quarterly*. 2013. 49(5). P. 838-882.

300. Dube S.R., McGiboney G.W. Education and learning in the context of childhood abuse, neglect and related stressor: The nexus of health and education. *Child Abuse and Neglect*. 2018. 75. P. 1-5

301. Edmondson A., Higgins M., Singer S., Weiner J. Understanding psychological safety in health care and education organizations: A comparative perspective. *Research in Human Development*. 2016. 13(1). P. 65-83.

302. Edmondson A.C., Lei Z. Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2014. 1(1). P. 23-43.

303. Ellis B., Alford A., Yu P., Mannix D., Wells M.E. Correlates of perceived effectiveness of the Safe Schools/Healthy Students Initiative. *Evaluation and Program Planning*. 2012. 35(2). P. 287-292.

304. Failla K.R., Macauley K. Interprofessional simulation: A concept analysis. *Clinical Simulation in Nursing*. 2014. 10(11). P. 574-580.

305. Fey M.K., Scrandis D., Daniels A., Haut C. Learning through debriefing: Students' perspectives. *Clinical Simulation in Nursing*. 2014. 10(5). P.27-34.

306. Frazier M.L., Fainshmidt S., Klinger R.L., Pezeshkan A. Vracheva V. Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*. 2016. 4. P. 32-38.

307. Ganley B.J., Linnard-Palmer L. Academic safety during nursing simulation: Perceptions of nursing students and faculty. *Clinical Simulation in Nursing*. 2012. 8(2). P. 49-57.

308. Gerlach R., Gockel C. We belong together: belonging to the principal's in-group protects teachers from the negative effects of task conflict on psychological safety. *School Leadership and Management*. 2018. 38(3). P. 302-322.

309. Gregory A., Clawson K., Davis A., Gerewitz, J. The promise of restorative practices to transform teacher student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 2015. 25. P. 1-29.

310. Henricksen J., Altenburg C., Reeder R. Operationalizing healthcare simulation psychological safety: A descriptive analysis of an intervention. *Simulation in Healthcare*. 2017. 12(5). P. 289-297.

311. Higgins M., Weiner J. The role of psychological safety and accountability in the grand challenge of education reform (Working Paper), Harvard Graduate School of Education: Harvard University, 2015. 315 p.

312. Higgins M., Ishimaru A., Holcombe R., Fowler A. Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change*. 2012. 13(1). P. 67-94.

313. Haworth M. *Child psychotherapy: Practice and theory*. N.Y., 1977. 211 p.

314. Janzen K.J., Jeske S., Maclean H., Harvey G., Nickle P., Norena L., Mclellan H. Handling strong emotions before, during, and after simulated clinical experiences. *Clinical Simulation in Nursing*. 2016. 12(2). P. 37-43.

315. Kamil Y, Şenyurt Y. Psychological Unsafety in Schools: The Development and Validation of a Scale. *Journal of Education and Training Studies*. Published by Redfame Publishing. 2015. 5 (6). P. 45-51.

316. Knox B.J., Jøsok, Ø., Helkala, K., Lugo, R.G., Sütterlin, S. Socio-technical communication: The hybrid space and the OLB model for science-based cyber education. *Military Psychology*. 2018. 30(4). P. 350-359.

317. Kovrov V., Antonova A. Safety of educational environment: psychological and pedagogical aspects. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*. 2013. 6(10). P. 107-114.

318. Kozhukhar G. Representations of university students about psychological safety of educational environment. 11th International Technology, Education and Development Conference. Valencia, Spain, 2017. P. 3473-3478.

319. Kozlova O.V. Psychological safety of educational environment in studies of foreign scholars at the beginning of the 21st century. *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2012. 1(3). P. 62–70.

320. Kulikova T.I. Psychological culture of a class teacher as the foundation of modern schoolchildren's psychological security. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2012. 6. P. 458-470.

321. Kulikova T.I. Pilot research on a pupil's psychological safety in the multicultural educational environment. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2016. 9(3). P. 203-216.

322. Lerner R.M. Promoting positive human development and social justice: Integrating theory, research and application in contemporary developmental science. *International Journal of Psychology*. 2015. 50(3), P. 165–173.

323. McLaren C., Edwards G., Ruddick S., Zabjek K., McKeever P. Kindergarten kids in motion: Rethinking inclusive classrooms for optimal learning. *Educational and Child Psychology*. 2012. 28(1). P. 100-113.

324. Merritt E.G., Wanless S.B., Cameron C., Rimm-Kaufman S.E. The contribution of emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*. 2012. 41(2). P. 141-159.

325. Mertens E.C., Deković M., van Londen M., Reitz E. The effectiveness of Rock and Water in improving students' socio-emotional adjustment and social

safety: Study protocol for a randomized controlled trial. *BMC Psychology*. 2018. 6(1). P. 36.

326. Messmann G., Stoffers J., Van der Heijden B., Mulder R.H. Joint effects of job demands and job resources on vocational teachers' innovative work behavior. *Personnel Review*. 2017. 46(8). P. 1948-1961.

327. Mooij T., Fettelaar D. School and Pupil Effects on Secondary Pupils' Feelings of Safety in School, Around School, and at Home. *Journal of Interpersonal Violence*. 2013. 28(6). P. 1240-1266.

328. Morrongiello B.A., Sandomierski M., Spence J.R. Changes over swim lessons in parents' perceptions of children's supervision needs in drowning risk situations: "His swimming has improved so now he can keep himself safe". *Health Psychology*. 2014. 33(7). P. 608-615.

329. Morrongiello B.A., Schwebel D.C., Bell M., Stewart J., Davis A.L. An evaluation of The Great Escape: Can an interactive computer game improve young children's Fire safety knowledge and behaviors? *Health Psychology*. 2012. 31(4). P. 496-502.

330. Nakai H., Ogawa K. Stress reactions among bus drivers: Towards the development of an educational resource for better management of emotions. *Shinrigaku Kenkyu*. 2014. 85(4). P. 373-382.

331. Newman A. Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Management Review*. 2017. 8. P.56-68.

332. Nielsen B., Harder N. Causes of student anxiety during simulation: What the literature says. *Clinical Simulation in Nursing*. 2013. 9(11). P. 507-512.

333. Page-Cuttrara K. Prebriefing in nursing simulation: A concept analysis. *Clinical Simulation in Nursing*. 2015. 11(7). P. 335-340.

334. Persico L. Comparison of Debriefing Methods on Clinical Reasoning, Psychological Safety, and Learner Satisfaction in Simulation-Based Education. *Nursing research*. 2017. 66 (2). P. 22-23.

335. Robers S., Zhang J., Truman J. Indicators of school crime and safety (NCES 2011-002/ NCJ 230812). Washington, DC: National Center for Education

Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. 2010.

336. Ronfeldt M., Loeb S., Wyckoff J. How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*. 2013. 50(1). P. 4–36.

337. Rudolph J.W., Raemer D.B., Simon R.B. Establishing a safe container for learning in simulation: The role of the presimulation briefing. *Simulation in Healthcare*. 2014. 9(6). P. 339-349

338. Sherman A.K., Minich S.H., Langen T.A., Skufca J., Wilke A. Are college students' assessments of threat shaped by the dangers of their childhood environment? *Journal of Interpersonal Violence*. 2015. 12. P. 1-20.

339. Simonet D.V., Narayan A., Nelson C.A. A social-cognitive moderated mediated model of psychological safety and empowerment. *The Journal of Psychology*. 2015. 149(8). P. 818-845.

340. Tadić V., Hundt G.L., Keeley S., Rahi J.S. Seeing it my way: Living with childhood onset visual disability. *Child: Care, Health and Development*. 2015. 41(2). P. 239-248.

341. The National Standard of Canada for Psychological Health and Safety in the Workplace. Prevention, promotion and guidance to staged implementation (CAN/CSA-Z1003-13/BNQ 9700-803/2013). URL: [https://www.csagroup.org/documents/codes-and-standards/publications/Z1003\\_EN.pdf](https://www.csagroup.org/documents/codes-and-standards/publications/Z1003_EN.pdf) (Дата обращения: 24.11. 2022)

342. Torralba K., Puder D. Psychological Safety Among Learners: When Connection Is More Than Just Communication. *Journal of Graduate Medical Education*. 2017. 9 (4). P. 538-539.

343. Turner S., Harder N. Psychological Safe Environment: A Concept Analysis. *Clinical Simulation in Nursing*. 2018. 18. P. 47-55.

344. Twisk D.A., Commandeur J.F., Vlakveld W.P., Shope J.T., Kok G. Relationships amongst psychological determinants, risk behaviour, and road crashes of young adolescent pedestrians and cyclists: Implications for road safety

education programmes. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*. 2015. 30. P. 45-56.

345. Vardanyan Y.V., Vardanyan L.V., Lezhneva E.A. Influence of training in psychological safety on development of motivational basis of student's professional strategy. *Ciencia e Tecnica Vitivinicola*. 2014. 29(10). P. 2-11

346. Walfers A. *Discord and Collaboration, Essays on International Politics*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1962. 150 p.

347. Wanless S.B. The Role of Psychological Safety in Human Development. *Research in Human Development*. 2016. 13(1). P. 6-14,

348. Wanless S.B., Kim K.H., Zhang C., Degol J.L., Chen J.L., Chen, F.M. Trajectories of behavioral regulation for Taiwanese children from 3.5 to 6 years and relations to math and vocabulary outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*. 2016. 34. P. 104-114.

349. Wessells M., Kostelny K. Child friendly spaces: Toward a grounded, community-based approach for strengthening child protection practice in humanitarian crises: Natural helpers play a critical role in ensuring children's safety during and in the aftermath of crises. *Child Abuse and Neglect*. 2013. 37. P. 29-40.

350. Zinchenko Yu. P., Zotova O. Yu. Security in the worldview of Russians. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2014. 7(1). P. 50-61.

351. Zinsler K.M., Zinsler A. Two Case Studies of Preschool Psychosocial Safety Climates. *Research in Human Development*. 2016. 13(1). P. 49-64.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Приложение 1

#### Приложение 1-1

*Методика «Не подглядывай». Автор И.В. Дубровина<sup>1</sup>*

Цель: изучить уровень произвольного поведения у детей подготовительной группы.

Проведение исследования – индивидуально с каждым ребенком.

Экспериментатор сообщает ребенку, что принес интересную игру, но, прежде чем начать играть, ребенку нужно подождать, не подглядывая, пока взрослый приготовит все необходимое. Так как будет не интересно играть. Предложить ребенку посидеть 3 минуты с закрытыми глазами, а сам создает видимость активной подготовки к игре и наблюдает за поведением испытуемого. Через три минуты ребенок получает обещанную игру. Если дошкольник не выдерживает и открывает глаза раньше, сделать вид, что не заметили нарушения правил и дать ему игру.

Оценка результатов: высокий уровень – ребенок справился с заданием, средний уровень – 1-2 раза открыл глаза, низкий уровень – не выполнил задание.

#### Приложение 1-2

*Методика «Нерешаемая задача» (Н.И. Александрова, Т.И. Шульга)<sup>2</sup>*

Цель: выявить уровень волевых усилий и степень произвольности поведения.

Детям предлагается решить задачу-головоломку (кубики Кооса). При решении наблюдать за детьми и засечь время: сколько минут они действовали самостоятельно; когда обратились за помощью; кто сделал сразу; кто пытался решать до конца; кто, поняв, что решить не могут, бросили работу и т.д.

На основе методики делаются выводы:

- 1) Высокий уровень - школьники работали самостоятельно, не обращались за помощью ко взрослому;
- 2) Средний уровень - работали самостоятельно 10-15 минут, затем обратились за помощью;
- 3) Низкий уровень - поняв, что решить не могут, бросили работу.

<sup>1</sup> Источник: <http://pedlib.ru/Books/2/0070/index.shtml>

<sup>2</sup> Источник: <http://www.voppsy.ru/issues/1987/876/876130.htm>

*Модифицированный вариант детского личностного опросника Р.  
Кеттелла (Э.М. Александровская, И.Н.Гильяшева)<sup>3</sup>*

Методика представляет собой модифицированный для учащихся опросник личности Кеттелла. В России адаптация была выполнена Э.М. Александровской.

Детский личностный вопросник содержит 120 вопросов, которые касаются самых различных сторон жизни ребенка: взаимоотношений с одноклассниками, отношений в семье, поведения на уроке, на улице, социальных установок, самооценки и пр. К каждому вопросу теста дается два ответа на выбор и только к вопросам фактора В – три варианта ответа.

Для коррекции возможной установочности ответов вопросы были сформулированы по возможности нейтрально и сбалансированы так, чтобы одинаковое число положительных и отрицательных ответов давало равный вклад в счет шкалы.

Опросник сконструирован таким образом, чтобы вопросы были понятны как для младших школьников (8 лет), которые обязательно требуют индивидуального обследования, так и для учащихся более старшего возраста (12 лет). Вопросник разделен на 2 идентичные части по 60 вопросов, все 12 шкал содержат по 10 вопросов (5 в каждой части), значимый ответ на каждый из них оценивается в 1 балл. Сумма баллов по каждой шкале с помощью специальных таблиц переводится в специальные оценки – «стены».

Оценки 1 и 10 стенов, практически редко встречающиеся, представляют собой крайние диаметрально противоположные значения одного двухполюсного свойства личности. Как показало проведенное исследование, предлагаемая методика позволяет адекватно судить о возрастных и половых особенностях школьников и обладает достаточно широкими дифференцирующими возможностями.

### **ФАКТОР Q3 (самоконтроль)**

Высокое индивидуальное Q3 может быть расценено как лучшая социальная приспособленность, более успешное овладение требованиями окружающей жизни. Оценки Q3+ свидетельствуют об организованности, умении хорошо контролировать свои эмоции и поведение. Такие личности способны эффективно управлять своей энергией и умеют хорошо планировать свою жизнь. Они думают, прежде чем действовать, упорно преодолевают препятствия, не останавливаются при столкновении с трудными проблемами, склонны доводить начатое дело до конца и не дают обещания, которые не могут выполнить. Подобные люди хорошо осознают социальные требования и заботятся о своей общественной репутации.

---

<sup>3</sup> Источник:

[https://psylab.info/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0\\_%D0%BC%D0%BD%D0](https://psylab.info/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%BC%D0%BD%D0)

Низкий Q3 выделяет того, кто не умеет контролировать свое поведение в отношении социальных нормативов, плохо организован. Оценки Q3—характерны для слабовольных и обладающих плохим самоконтролем людей. Такие люди слабо способны придать своей энергии конструктивное направление и не расточать ее. Они не умеют организовывать свое время и порядок выполнения дел. Как правило, подобные люди не остаются долго на одной работе и в силу этого не достигают мастерства и не идентифицируют себя с профессиональной деятельностью.

#### Приложение 1-4

#### Методика определения локуса контроля поведения (Дж.Роттер, адаптация О. П. Елисеева)<sup>4</sup>

Инструкция к тесту Вам будет представлен ряд утверждений. Ваша задача — согласиться с ними или отвергнуть. Если вы согласны, т.е. «да», — ставите цифру «2», если не согласны, т.е. «нет», — ставите цифру «0». Если для вас невозможно выбрать ни «да», ни «нет», — ставьте цифру «1». Избегайте ответов «не уверен». Работайте последовательно.

Текст вопросника состоит из 29 вопросов с двумя вариантами ответов

Результаты теста выявляют по шкале устойчивую личностную характеристику, отражающую предрасположенность человека объяснять причины событий внешними или внутренними факторами. Предложенная методика выделяет два типа локуса контроля: экстернальный (ответственность за успехи и неудачи своей жизни приписываются внешним обстоятельствам) и интернальный (ответственность приписывается себе самому).

Последовательность обработки: 1. По каждой шкале подсчитывается количество баллов. 2. По каждой из шкал возможно получение локуса контроля от 0 до 46. 3. По каждой из шкал подсчитывается % выраженности той или иной ориентации по формулам: Э (экстернальность) =  $x/46 \cdot 100$  И (интернальность) =  $x/46 \cdot 100$ , где 46 — максимальное количество баллов по каждой шкале  $x$  — количество баллов, полученных по каждой шкале. Делаются выводы об относительной выраженности интернальной или экстернальной ориентации: Слабая выраженность — 34% и ниже Средняя — 34%-66% Высокая — 67% и выше О направленности локуса контроля следует судить по относительному превышению результатов одного измерения над другим.

<sup>4</sup> Источник: [https://forpsy.ru/methodology/izuchenie\\_temperamenta\\_kharaktera/metodika\\_opredeleniya\\_lokusa\\_kontrolya\\_-dzh-rotter/](https://forpsy.ru/methodology/izuchenie_temperamenta_kharaktera/metodika_opredeleniya_lokusa_kontrolya_-dzh-rotter/)

## Приложение 1-5

*Методика «Опросник выраженности сознательного самоконтроля в эмоциональной сфере деятельности и поведении (социальный самоконтроль)» (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.В. Фирсова)<sup>5</sup>*

Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении.

*Инструкция.* Прочтите утверждения опросника и выскажите свое отношение к каждому из них, зачеркнув одну из букв.

Вопросник состоит из 36 утверждений с вариантами ответов.

О выраженности склонности к самоконтролю в эмоциональной сфере свидетельствуют ответы по пунктам 1, 3, 10, 18, 21, 24, 27, 29, 32, 33, 35.

О выраженности склонности к самоконтролю в деятельности — ответы по пунктам 4, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 25. При этом вопросы 4, 12, 25 направлены на выявление степени выраженности предварительного (антиципирующего) контроля, а вопросы 5, 11, 23 — текущего, т. е. самоконтроля, включенного уже в процесс выполняемой деятельности.

О выраженности склонности к социальному самоконтролю свидетельствуют ответы по пунктам 2, 6, 7, 8, 15, 16, 19, 26, 28, 30, 31, 34, 36.

Степень выраженности склонности к самоконтролю (по видам и общей) определяется набранной суммой баллов (в соответствии с набранными по каждому ответу — от 0 до 2).

## Приложение 1-6

*Методика «Лесенка» (в модификации С.Г. Якобсон, В.Г. Шур)<sup>6</sup>*

Цель исследования: определить особенности самооценки ребёнка (как общего отношения к себе) и представлений ребёнка о том, как его оценивают другие люди.

Материал и оборудование: нарисованная лесенка, фигурка человечка, лист бумаги, карандаш (ручка).

Процедура исследования: Методика проводится индивидуально. Процедура исследования представляет собой беседу с ребёнком с использованием определённой шкалы оценок, на которой он сам помещает себя и предположительно определяет то место, куда его поставят другие люди.

Инструкция: «Если всех детей рассадить на этой лесенке, то на трех верхних ступеньках окажутся хорошие дети: умные, добрые, сильные,

<sup>5</sup> Источник: <https://psy.wikireading.ru/68841>

<sup>6</sup> Источник: <http://psyconst.ru/metodika-lesenka-shhur-v-g-metodika-izucheniya-predstavlenij-rebenka-ob-otnosheniyah-k-nemu-drugih-lyudej-psihologiya-lichnosti-teoriya-i-eksperiment-m-1982/>

послушные – чем выше, тем лучше (показывают: «хорошие», «очень хорошие», «самые хорошие»). А на трех нижних ступеньках окажутся плохие дети – чем ниже, тем хуже («плохие», «очень плохие», «самые плохие»). На средней ступеньке дети не плохие и не хорошие. Покажи, на какую ступеньку ты поставишь себя. Объясни почему?» После ответа ребенка, его спрашивают: «Ты такой на самом деле или хотел бы быть таким? Пометь, какой ты на самом деле и каким хотел бы быть». «Покажи, на какую ступеньку тебя поставила бы мама».

Используется стандартный набор характеристик: «хороший – плохой», «добрый – злой», «умный – глупый», «сильный – слабый», «смелый – трусливый», «самый старательный – самый небрежный». Количество характеристик можно сократить. В процессе обследования необходимо учитывать, как ребенок выполняет задание: испытывает колебания, раздумывает, аргументирует свой выбор. Если ребенок не дает никаких объяснений, ему следует задать уточняющие вопросы: «Почему ты себя сюда поставил? Ты всегда такой?» и т.д.

Способ выполнения задания	Тип самооценки
1. Не раздумывая, ставит себя на самую высокую ступеньку; считает, что мама оценивает его также; аргументируя свой выбор, ссылается на мнение взрослого: «Я хороший. Хороший и больше никакой, это мама так сказала».	Неадекватно завышенная самооценка
2. После некоторых раздумий и колебаний ставит себя на самую высокую ступеньку, объясняя свои действия, называет какие-то свои недостатки и промахи, но объясняет их внешними, независящими от него, причинами, считает, что оценка взрослых в некоторых случаях может быть несколько ниже его собственной: «Я, конечно, хороший, но иногда ленюсь. Мама говорит, что я неаккуратный».	Завышенная самооценка
3. Обдумав задание, ставит себя на 2-ю или 3-ю ступеньку, объясняет свои действия, ссылаясь на реальные ситуации и достижения, считает, что оценка взрослого такая же либо несколько ниже.	Адекватная самооценка
4. Ставит себя на нижние ступеньки, свой выбор не объясняет либо ссылается на мнение взрослого: «Мама так сказала».	Заниженная самооценка

## Приложение 1-7

*Методика исследования самооценки (Дембо-Рубинштейн)<sup>7</sup>*

Методика Дембо-Рубинштейн используется психологами для изучения личностных качеств человека. По его результатам можно узнать уровень самооценки, зрелости, самокритичности. Специалисты определяют, насколько испытуемый удовлетворен своей жизнью, адекватно ли он воспринимает реальность.

Возьмите чистый лист бумаги. Начертите 4 вертикальные линии. Их высота не должна превышать 10 см. На середине каждой линии поставьте отметку. 1 мм равен 1 баллу.

Линии обозначают:

- характер;
- состояние здоровья;
- умственные способности;
- счастье.

По желанию можно вписать оптимизм, удовлетворенность собой (качествами). Если тест Дембо-Рубинштейн проходит подросток, добавьте способности, внешность, авторитет среди сверстников, уверенность в себе.

Верх линий – наивысший показатель для параметра, например, самый умный, самый красивый и т.д. Низ, соответственно, — самый низкий. Задумайтесь, как вы оцениваете себя в свете каждого параметра. Насколько вы счастливы? Считаете ли вы себя красивым и счастливым человеком? Пользуется ли подросток авторитетом среди друзей или одноклассников? Уверен ли он в себе или страдает от комплексов?

Интерпретация результатов методики диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн выглядит так:

1. 50-75 баллов — средняя и высокая самооценка. Человек оценивает себя адекватно, реально смотрит на вещи.
2. 75-100 баллов – завышенная самооценка. Возможно, в процессе формирования личности произошли какие-то нарушения. Человек воспринимает себя искаженно, он не хочет учиться чему-то новому, не замечает свои ошибки, нечувствителен к критике и замечаниям.
3. Меньше 50 баллов – низкая самооценка.

После оценки результатов нужно выяснить, почему человек именно так относится к себе. По каким причинам он сомневается в своих возможностях или, наоборот, чрезмерно превозносит себя.

<sup>7</sup> Источник: <https://lifemotivation.ru/samorazvitie/metodika-dembo-rubinshteyn>

## Приложение 1-8

*Опросник «Изучение общей самооценки личности» (Г.Н. Казанцева)<sup>8</sup>*

*Инструкция.* Против каждого утверждения поставьте один из трех вариантов ответа: «да» (+), «нет» (-), «не знаю» (?), выбрав тот ответ, который в наибольшей степени соответствует вашему поведению в аналогичной ситуации. Отвечать нужно быстро, не задумываясь.

Далее дается 20 утверждений.

Обработка результатов. Подсчитывается количество согласий (ответов «да») с положениями под нечетными номерами, затем - количество согласий с положениями под четными номерами. Из первого результата вычитывается второй. Конечный результат может находиться в интервале от -10 до +1. Результат от -10 до -4 свидетельствует о низкой самооценке; от +4 до +10 - о высокой самооценке; от -3 до +3 об адекватной самооценке.

## Приложение 1-9

*Методика «Если бы я был волшебником» (В.В. Абраменкова)<sup>9</sup>*

Предлагается назвать три желания, которые они хотели бы исполнить. Выбор одного желания лучше не предлагать, т.к. маленьким еще очень сложно выбрать самое - самое главное желание.

Анализ ответов может быть выполнен по схеме: для себя, для других – родных или людей вообще.

## Приложение 1-10

*Методика исследования направленности подростка (Е.М. Никиреев)<sup>10</sup>*

Методика направлена на изучение мотивов общественной деятельности: коллективистских, личных, лично-престижных.

Сущность методики заключается в выявлении критериев субъективного ранжирования общественных поручений и включает в себя две операции. Сначала учащиеся свободно ранжируют предложенные им 18 общественных поручений в том порядке, который соответствует их личному интересу к этим делам. Затем испытуемые оценивали каждое из этих

<sup>8</sup> Источник: [elibr.pnzgu.ru/files/eb/doc/ELoSbSwTRhIM.pdf](http://elibr.pnzgu.ru/files/eb/doc/ELoSbSwTRhIM.pdf)

<sup>9</sup> Источник: <https://project.1sept.ru/works/580107>

<sup>10</sup> Источник: [https://cat.libnvkz.ru/CGI/irbis64r\\_14](https://cat.libnvkz.ru/CGI/irbis64r_14)

поручений, исходя из 12 суждений, выражающих определенные коллективистские, личные и лично-престижные мотивы.

Подсчитываются баллы отдельно по шкалам и выявляется направленность подростка на себя или других.

Приложение 1-11

*Методика «Опросник жизненных ориентаций» (Е.Ю. Коржова)<sup>11</sup>*

Целью методики является исследование субъект-объектных ориентаций относительно жизненной ситуации.

Опросник состоит из 21 пары высказываний, из каждой пары необходимо выбрать то определение, которое наиболее соответствует представлению испытуемого о себе.

Инструкция. «Внимательно прочтите пары высказываний и выберите из каждой пары то, которое наиболее соответствует Вашему представлению о себе. Поставьте отметку в соответствующей колонке на отдельном бланке рядом с номером каждого утверждения»

Процедуру подсчета. Значения подсчитываются с помощью ключа-трафарета. Полученные таким образом сырые баллы по специальной таблице переводятся в стандартные оценки - «стены».

Выявляется: Общий показатель субъект-объектных ориентаций, Транситуационная изменчивость, Транситуационный локус контроля, Транситуационное освоение мира, Транситуационная подвижность, Транситуационное творчество.

Тип субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях определяется в зависимости от сочетания стеновых значений по вторичным ортогональным шкалам транситуационного творчества и транситуационного локуса контроля.

1. Диагностируется тип преобразователь жизненной ситуации, если оба показателя характеризуются стеновым значением выше 6 (т.е. от 7 до 10 баллов).

2. Диагностируется тип гармонизатор жизненной ситуации, если по шкале «транситуационное творчество» стеновое значение выше 6 (т.е. от 7 до 10 баллов), а по шкале «транситуационный локус контроля» ниже 5 (т.е. от 1 до 4 баллов).

3. Диагностируется тип пользователь жизненной ситуацией, если по шкале «транситуационное творчество» стеновое значение ниже 5 (т.е. от 1 до 4 баллов), по шкале «транситуационный локус контроля» выше 6 (т.е. от 7 до 10 баллов).

4. Диагностируется тип потребитель жизненной ситуации, если оба показателя характеризуются стеновыми значениями ниже 5 (т.е. от 1 до 4 баллов).

<sup>11</sup> Источник: lib.herzen.spb.ru>text/tregubenko\_ia\_akd.pdf

5. Диагностируются смешанные типы, если по одной или обоим шкалам стеновое значение равно 5-6.

#### Приложение 1-12

##### *Выявление уровня развития коммуникативных способностей (Н.Е. Веракса)<sup>12</sup>*

*Цели:* выявление уровня развития коммуникативных способностей (понимание ребенком состояния сверстника).

*Текст задания:* Посмотри на картинку и подумай, что здесь происходит; вслух ничего не говори. Теперь посмотрите на выражение лиц детей (картинки справа).

*Оценка:* 3 балла – ребенок правильно выбрал 4 и более картинки. 2 балла – ребенок правильно выбрал 2 – 3 картинки. 1 балл – ребенок правильно выбрал 1 картинку.

*Интерпретация:*

3 балла получают дети, различающие эмоциональное состояние сверстников и ориентирующиеся на него в процессе общения. 2 балла получают дети, не всегда различающие эмоциональное состояние сверстников, что иногда может приводить к трудностям в общении. 1 балл получают дети, затрудняющиеся в различении эмоционального состояния сверстников. Такие дети, как правило, имеют существенные трудности в общении.

#### Приложение 1-13

##### *Методика выявления «коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2)<sup>13</sup>*

Методика по определению коммуникативных и организаторских склонностей содержит 40 вопросов. На каждый вопрос следует ответить «да» или «нет». Если вы затрудняетесь в выборе ответа, необходимо все-таки склониться к соответствующей альтернативе (+) или (-). Время на выполнение методики 10-15 минут.

Результаты сверяются с ключом. Определяются уровни коммуникативных и организаторских склонностей в зависимости от набранных баллов по этим параметрам. Максимальное количество баллов отдельно по каждому параметру – 20. Подсчитываются баллы отдельно по коммуникативным и отдельно по организаторским склонностям с помощью ключа для обработки данных «КОС-2».

<sup>12</sup> Источник: [elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7013/2/07Oksenuk.pdf](http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7013/2/07Oksenuk.pdf)

<sup>13</sup> Источник: <https://vsetesti.ru/143/>

За каждый ответ «да» или «нет» для высказываний, совпадающих с отмеченными в ключе отдельно по соответствующим склонностям, приписывается один балл. Экспериментально установлено пять уровней коммуникативных и организаторских склонностей. Примерное распределение баллов по этим уровням показано ниже. Выделяются уровни коммуникативных и организаторских склонностей

Приложение 1-14

*Тест коммуникативных умений Михельсона  
(адаптация Ю.З. Гильбуха)<sup>14</sup>*

**Цель:** Определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

**Инструкция:** Мы просим Вас внимательно прочитать каждую из описанных ситуаций и выбрать один вариант поведения в ней. Это должно быть наиболее характерное для Вас поведение, то, что Вы действительно делаете в таких случаях, а не то, что, по-вашему, следовало бы делать.

Тест состоит из 27 вопросов с несколькими вариантами ответов.

Все вопросы разделены авторами на 5 типов коммуникативных ситуаций:

- ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера (вопросы 1, 2, 11, 12)
- ситуации, в которых подросток (старшеклассник) должен реагировать на отрицательные высказывания (вопросы 3, 4, 5, 15, 23, 24)
- ситуации, в которых к подростку (старшекласснику) обращаются с просьбой (вопросы 6, 10, 14, 16, 17, 25)
- ситуации беседы (13, 18, 19, 26, 27)
- ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека (вопросы 7, 8, 9, 20, 21, 22)).

**Обработка и анализ результатов:** Отметьте, какой способ общения Вы выбрали (зависимый, компетентный, агрессивный) в каждой предложенной ситуации в соответствии с ключом. Проанализируйте результаты: какие умения у Вас сформированы, какой тип поведения преобладает?

**Блоки умений:**

1. Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника
2. Реагирование на справедливую критику
3. Реагирование на несправедливую критику
4. Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника
5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой
6. Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет»
7. Умение самому оказать сочувствие, поддержку

<sup>14</sup> Источник: <https://psylist.net/praktikum/00267.htm>

8. Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников

9. Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность.

10. Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт

Все ответы сверяются с ключом и делается вывод о степени выраженности у испытуемого каждого умения и коммуникативных навыков в целом.

Приложение 1-15

*Методика на изучение эмоциональных проявлений детей*

*(А.Д. Кошелева)<sup>15</sup>*

Цель: Изучение эмоциональных проявлений детей и уровня сформированности у них способности к вербализации эмоций при разыгрывании сюжетных сценок.

Метод проведения исследования: экспериментатор описывает знакомые и понятные детям ситуации и предлагает их изобразить.

1. Больная мама лежит в постели, старшая дочка (подготовительная группа) приводит брата (ясельная группа).

2. Во время обеда в группе мальчик нечаянно разливает суп, все дети вскакивают и смеются; мальчик испуган, воспитатель строго объясняет, что надо быть аккуратнее и что смеяться здесь совершенно не над чем.

3. Мальчик (девочка) радуется за своего друга (подругу), чей рисунок оказался лучшим в группе.

4. Девочку не приняли в игру, она отошла в угол комнаты, низко опустила голову и молчит, вот-вот заплачет.

I ситуация — показать печальное, страдающее лицо мамы, капризного плачущего мальчика и сочувственное лицо девочки.

II ситуация — показать строгое лицо воспитателя, смеющихся и затем смутившихся детей, испуганное лицо мальчика.

III ситуация — показать неподдельную радость за другого.

IV ситуация — показать обиду девочки.

Обработка данных. Анализируют, как дети воплощают эмоциональные состояния героев в сценках. Делают вывод о выразительности и богатстве экспрессивно-мимических средств общения и о развитости умения понимать эмоциональные состояния других людей и сопереживать им. Проводится уровневая обработка данных.

Высокий уровень — ребенок изображает эмоциональное состояние, адекватное описанной ситуации, без помощи взрослого, использует различные экспрессивно-мимические средства общения.

Средний уровень — ребенок изображает эмоциональное состояние, адекватное описанной ситуации после объяснения взрослым эмоционального

<sup>15</sup> Источник: <https://www.sites.google.com/site/specialistalogopeda/osnovnoe-soderzanie/metodika-issledovania>

состояния героев, ограничено использует экспрессивно-мимические средства общения.

Низкий уровень – ребенок затрудняется изобразить эмоциональное состояние даже после объяснения взрослого. При попытках изображения отмечается резко ограниченный набор экспрессивно – мимических средств общения.

#### Приложение 1-16

##### *Исследование эмпатии как сопереживания (вариант экспресс-диагностики И. М. Юсупова)<sup>16</sup>*

Предлагаемая методика используется для исследования эмпатии (сопереживания), способности к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей.

Для выявления уровня эмпатийных тенденций необходимо, отвечая на каждое из 36 утверждений, приписывать ответам следующие числа: 0 — не знаю; 1 — нет, никогда; 2 — иногда; 3 — часто; 4 — почти всегда; 5 — да, всегда.

Полученные ответы сверяются с ключом. Сумма баллов позволяет сделать вывод об уровне развития эмпатии испытуемого.

От 82 до 90 баллов — очень высокий уровень эмпатийности. От 63 до 81 балла — высокая эмпатийность. От 37 до 62 баллон — нормальный уровень эмпатийности, 12—36 баллов — низкий уровень эмпатийности. 11 баллов и менее — очень низкий уровень.

#### Приложение 1-17

##### *Тест жизнестойкости (С.Мадди в адаптации Д.А.Леонтьева и Е.И.Расказовой)<sup>17</sup>*

Инструкция. Прочитайте следующие утверждения и выберите тот вариант ответа («нет», «скорее нет, чем да», «скорее да, чем нет», «да»), который наилучшим образом отражает Ваше мнение. Здесь нет правильных или неправильных ответов, так как важно только Ваше мнение. Просьба работать в темпе, подолгу не задумываясь над ответами. Отвечайте последовательно, не пропуская вопросов.

Тест содержит 45 вопроса.

Для подсчета баллов ответам на прямые пункты присваиваются баллы от 0 до 3 («нет» - 0 баллов, «скорее нет, чем да» - 1 балл, «скорее да, чем нет» - 2 балла, «да» - 3 балла), ответам на обратные пункты присваиваются баллы

<sup>16</sup> Источник: [psyera.ru/metodika-diagnostiki-empatii-i...9172.htm](http://psyera.ru/metodika-diagnostiki-empatii-i...9172.htm)

<sup>17</sup> Источник: <https://psycabi.net/testy/563-test-zhiznestojkosti-metodika-s-maddi-adaptatsiya-d-a-leonteva>

от 3 до 0 («нет» - 3 балла, «да» - 0 баллов). Затем суммируется общий балл жизнестойкости и показатели для каждой из 3 субшкал (вовлеченности, контроля и принятия риска). Прямые и обратные пункты для каждой шкалы, представленной в ключе.

Выраженность жизнестойкости в целом и ее компонентов препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания, копинг стратегий (hardy coping) со стрессами и восприятия их как менее значимых.

Приложение 1-18

*Беседа «Мое будущее»*

Цель: определение жизненных целей ребенка, вовлеченность в собственную жизнь.

Вопросы:

1. Хочешь ли ты стать взрослым?
2. Расскажи какая у тебя будет жизнь?
3. Что ты хочешь делать?
4. Кто будет жить вместе с тобой?
5. Есть ли у тебя мечта?
6. Будешь ты все делать сам или тебе будут помогать?
7. Кто тебе будет помогать?
8. Что нужно сделать, чтобы мечта сбылась?
9. Что можешь сделать ты сам?
10. Что должны сделать другие?

Приложение 1-19

*Методика «Закончи историю»<sup>18</sup>*

Методика предназначена для изучения осознания детьми нравственных норм поведения.

История 1. Дети строили город. Оля стояла и смотрела, как играют другие. К ребятам подошла воспитательница и сказала: «Мы сейчас будем ужинать. Пора складывать кубики в коробки. Попросите Олю помочь вам». Тогда Оля ответила...

Что ответила Оля? Почему? Как она поступила? Почему?

История 2. Кате на день рождения мама подарила красивую куклу. Катя стала с ней играть. Тут подошла к ней ее младшая сестра Вера и сказала: «Я тоже хочу поиграть с этой куклой». Тогда Катя ответила...

Что ответила Катя? Почему? Как поступила Катя? Почему?

История 3. Люба и Саша рисовали. Люба рисовала красным карандашом, а Саша зеленым. Вдруг Любин карандаш сломался. «Саша, –

<sup>18</sup> Источник: <https://vsetesti.ru/344/>

сказала Люба, – можно мне дорисовать картинку твоим карандашом?» Саша ответил...

Что ответил Саша? Почему? Как поступил Саша? Почему?

История 4. Петя и Вова играли вместе и сломали дорогую красивую игрушку. Пришел папа и спросил: «Кто сломал игрушку?» Тогда Петя ответил... Что ответил Петя? Почему? Как поступил Петя? Почему? Все ответы ребенка, по возможности дословно, фиксируются в протоколе.

Обработка результатов теста

- 0 баллов – ребенок не может оценить поступки детей.
- 1 балл – ребенок оценивает поведение детей как положительное или отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое), но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует.
- 2 балла – ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку.
- 3 балла – ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей и мотивирует свою оценку.

Приложение 1-20

*Методика «Сюжетные картинки»<sup>19</sup>*

Методика предназначена для изучения эмоционального отношения к нравственным нормам.

Описание теста. Ребенку предъявляют картинки с изображением положительных и отрицательных поступков сверстников. Исследование проводится индивидуально. В протоколе фиксируются эмоциональные реакции ребенка, а также его объяснения. Ребенок должен дать моральную оценку изображенным на картинке поступкам, что позволит выявить отношение детей к нравственным нормам. Особое внимание уделяется оценке адекватности эмоциональных реакций ребенка на моральные нормы: положительная эмоциональная реакция (улыбка, одобрение и т. п.) на нравственный поступок и отрицательная эмоциональная реакция (осуждение, негодование и т. п.) - на безнравственный.

Инструкция к тесту. Разложи картинки так, чтобы с одной стороны лежали те, на которых нарисованы хорошие поступки, а с другой - плохие. Раскладывай и объясняй, куда ты положишь каждую картинку и почему.

Обработка результатов теста

0 баллов - ребенок неправильно раскладывает картинки (в одной стопке оказываются картинки с изображением как положительных, так и отрицательных поступков), эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют.

1 балл - ребенок правильно раскладывает картинки, но не может обосновать свои действия; эмоциональные реакции неадекватны.

<sup>19</sup> Источник: <https://infourok.ru/metodika-na-temu-syuzhetnie-kartinki-2481890.html>

2 балла - правильно раскладывая картинки, ребенок обосновывает свои действия; эмоциональные реакции адекватны, но выражены слабо.

## Приложение 1-21

### *Методика оценки психических состояний «Паровозик» (С.В. Велюева)<sup>20</sup>*

Методика позволяет определить особенности эмоционального состояния ребёнка: нормальное или пониженное настроение, состояния тревоги, страха, удовлетворительную или низкую адаптацию в новой или привычной, социальной среде (выявление тревожности у дошкольников). Направлена на определение степени позитивного (ППС) и негативного (НПС) психического состояния.

Стимульный материал: белый паровозик и 8 разноцветных вагончиков (красный, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, серый, коричневый, черный). Вагончики беспорядочно размещаются на белом фоне.

Обработка данных. 1 балл присваивается, если ребенок поставил вагончик фиолетового цвета на вторую позицию; черный, серый, коричневый — на третью; красный, желтый, зеленый — на шестую. 2 балла присваивается, если ребенок поставил вагончик фиолетового цвета на первую позицию; черный, серый, коричневый — на вторую; красный, желтый, зеленый — на седьмую, синий — на восьмую. 3 балла присваивается, если черный, серый или коричневый вагончик поставлен на первую позицию; синий — на седьмую; красный, желтый, зеленый — на восьмую позицию.

Бальная обработка. 1 балл Цвет Позиция Фиолетовый 2 Чёрный 3 Серый 3 Коричневый 3 Красный 6 Желтый 6 Зеленый 6 2 балла Цвет Позиция Фиолетовый 1 Чёрный 2 Серый 2 Коричневый 2 Красный 7 Желтый 7 Зеленый 7 Синий 8 3 балла Цвет Позиция Чёрный 1 Серый 1 Коричневый 1 Синий 7 Красный 8 Желтый 8 Зеленый 8

Если в результате суммирования полученных данных, баллов оказывается: менее 3-х, то психическое состояние оценивается как позитивное; 4-6 баллах — как негативное психическое состояние низкой степени (НПС нс); при 7 — 9 баллах — как НПС средней степени; больше 9 баллов — НПС высокой степени.

## Приложение 1-22

<sup>20</sup> Источник: <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789>

*«Цвето-рисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников» (А.О. Прохоров, Г.Н. Генинг)<sup>21</sup>*

Цвето-рисуночный тест предназначен для диагностики психических состояний младших школьников в ходе учебной деятельности.

Необходимые материалы:

- лист белой бумаги для каждого испытуемого (на листе бумаги с левой стороны должен быть нарисован квадрат размером 50 x 50 мм. (правая сторона будет предназначена для рисунка);
- цветные карандаши: красный, жёлтый, синий, зеленый, чёрный, коричневый, оранжевый, голубой, розовый.

Инструкция: «Ребята! Перед каждым из вас лежит листок бумаги и цветные карандаши. На листке бумаги с левой стороны нарисован квадрат. Сейчас вы должны будете в этом квадрате цветом нарисовать ваше настроение. Если нельзя нарисовать одним цветом, то разделите квадрат на несколько частей и закрасьте его различными цветами.»

Результаты обрабатываются по таблице-ключу, где прописаны сюжеты, цвета и преобладающие психические состояния. Обработка возможна как в количественном, так и в качественном выражении.

Приложение 1-23

*Опросника САН (В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай и М.П. Мирошниковым)<sup>22</sup>*

Тест САН — разновидность опросников состояний и настроений. Разработан сотрудниками 1 Московского медицинского института имени И.М.Сеченова В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шараем и М. П. Мирошниковым в 1973 г.

САН представляет собой карту (таблицу), которая содержит 30 пар слов, отражающих исследуемые особенности психоэмоционального состояния (самочувствие, настроение, активность). При разработке методики авторы исходили из того, что три основные составляющие функционального психоэмоционального состояния — самочувствие, активность и настроение могут быть охарактеризованы полярными оценками, между которыми существуют континуальная последовательность промежуточных значений. Однако получены данные о том, что шкалы САН имеют чрезмерно обобщенный характер. Факторный анализ позволяет выявить более дифференцированные шкалы: "самочувствие", "уровень напряженности", "эмоциональный фон", "мотивация". САН нашел широкое распространение при оценке психического состояния больных и здоровых лиц,

<sup>21</sup> Источник: <https://psytests.org/book/prohorov-psychological-state.html>

<sup>22</sup> Источник: <https://psylab.info/%D0%9E%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%>

психоэмоциональной реакции на нагрузку, для выявления индивидуальных особенностей и биологических ритмов психофизиологических функций.

Необходимо соотнести свое состояние со шкалой 3 2 1 0 1 2 3 каждой пары признаков. Например, между парой утверждений "Самочувствие хорошее" и "Самочувствие плохое" расположены цифры 3 2 1 0 1 2 3. Цифра "0" соответствует среднему самочувствию, которое обследуемый не может отнести ни к плохому, ни к хорошему. Находящаяся слева от "0" единица отражает самочувствие — выше среднего, а цифра три — соответствует прекрасному самочувствию. Те же цифры в этой строке, стоящие справа от цифры "0", аналогичным образом характеризуют самочувствие исследуемого, если оно ниже среднего. Таким образом, последовательно рассматривается и оценивается каждая строка данного опросника.

В каждом случае, в отношении каждой пары утверждений Вы осуществляете свой выбор, отмечая необходимое значение шкалы "3 2 1 0 1 2 3".

#### Ключ

- Самочувствие сумма баллов за вопросы: 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26.
- Активность сумма баллов за вопросы: 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28.
- Настроение сумма баллов за вопросы: 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.

#### Интерпретация результатов

Полученная по каждой шкале сумма находится в пределах от 10 до 70 и позволяет выявить функциональное состояние индивида в данный момент времени по принципу.

- < 30 баллов — низкая оценка;
- 30 — 50 баллов — средняя оценка;
- > 50 баллов — высокая оценка.

#### Приложение 1-24

##### *Методика «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк)*

Цель: определить уровни таких психических свойств, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность.

Тест состоит из 40 высказываний, сгруппированных в четыре блока. Каждый из блоков соответствует одному из четырех определяемых психических состояний (тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности).

Инструкция: предлагаем Вам описание различных психических состояний. Если это состояние очень подходит Вам, то за ответ ставится 2 балла; если подходит, но не очень, то 1 балл; если совсем не подходит — то 0 баллов.

#### Обработка результатов тестирования

Если соответствующее состояние вам присуще, припишите 2 балла, если такое состояние бывает изредка — 1 балл, если у вас такого

состояния не бывает, то 0 баллов. Подсчитайте сумму баллов по каждому блоку высказываний. I блок (1 – 10-е высказывания) выявляет состояние тревожности, II блок (11 – 20-е высказывания) – состояние фрустрации, III блок (21 – 30-е высказывания) – состояние агрессивности, IV блок (31 – 40-е высказывания) – состояние ригидности.

#### Оценка психических состояний

1. Тревожность: 0 – 7 баллов: вы не тревожны; 8 – 14 баллов: тревожность средняя, допустимого уровня; 15 – 20 баллов: вы очень тревожны.

2. Фрустрация: 0 – 7 баллов: вы не имеете высокой самооценки, но устойчивы к неудачам, не боитесь трудностей; 8 – 14 баллов: средний уровень фрустрации; 15 – 20 баллов: у вас низкая самооценка, вы избегаете трудностей, боитесь неудач, фрустрированы.

3. Агрессивность: 0 – 7 баллов: вы спокойны, выдержанны; 8 – 14 баллов: у вас средний уровень агрессивности; 15 – 20 баллов: вы агрессивны, невыдержанны, есть трудности в общении и в работе с людьми.

4. Ригидность: 0 – 7 баллов: ригидности нет, у вас легкая переключаемость; 8 – 14 баллов: у вас средний уровень ригидности; 15 – 20 баллов: у вас ригидность сильно выражена, что проявляется в неизменяемости поведения, убеждений, взглядов, даже если они не соответствуют реальной действительности. Вам противопоказаны смена работы, изменения в семье.

#### Приложение 1-25

##### *Методика «Выбери нужное лицо» (Р. Тэммла, В. Амена, М. Дорки)<sup>23</sup>*

Методика представляет собой детский тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Тэммла, М. Дорки и В. Амен. Проективный тест исследует характерную для ребенка тревожность в типичных для него жизненных ситуациях (где соответствующие свойства личности проявляются в наибольшей степени). При этом тревожность рассматривается как черта личности, функция которой состоит в обеспечении безопасности человека на психологическом уровне, и которая, вместе с тем, имеет отрицательные следствия.

В процессе исследования рисунки предъявляются ребенку в строгой последовательности, один за другим. Показав ребенку рисунок, тестирующий к каждому из них дает инструкцию-разъяснение следующего содержания (см. в обработке к тесту)

Ключ, интерпретация. Количественный анализ. На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов

<sup>23</sup> Источник: <https://psycabi.net/testy/645-test-trevozhnosti-r-temml-m-dorki-v-amen-metodika-vyber-i-nuzhnoe-litso-proektivnaya-diagnostika-detej>

(печальное лицо) к общему числу рисунков (14): ИТ = Число эмоциональных негативных выборов  $\times 100\%$

В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы: а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%); б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%); в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%).

Возможна качественная оценка результатов обследования.

#### Приложение 1-26

##### *«Анкета для родителей по выявлению тревожного ребенка»*

*(Е.К. Лютова и Г.Б. Моница)<sup>24</sup>*

Уважаемые родители, отметьте, пожалуйста «+», если у вашего ребенка наблюдается следующее проявление.

1. Не может долго работать, не уставая. 2. Ему трудно сосредоточиться на чем-то. 3. Любое задание вызывает излишнее беспокойство. 4. Во время выполнения заданий очень напряжен, скован. 5. Смущается чаще других. 6. Часто говорит о напряженных ситуациях. 7. Как правило, краснеет в незнакомой обстановке. 8. Жалуется, что ему снятся страшные сны. 9. Руки у него обычно холодные и влажные. 10. У него нередко бывает расстройство стула. 11. Сильно потеет, когда волнуется. 12. Не обладает хорошим аппетитом. 13. Спит беспокойно, засыпает с трудом. 14. Пуглив, многое вызывает у него страх. 15. Обычно беспокоен, легко расстраивается. 16. Часто не может сдержать слезы. 17. Плохо переносит ожидание. 18. Не любит браться за новое дело. 19. Не уверен в себе, в своих силах. 20. Боится сталкиваться с трудностями.

Суммируйте количество “плюсов”, чтобы получить общий балл тревожности. Высокая тревожность — 15—20 баллов Средняя — 7—14 баллов Низкая — 1—6 баллов.

#### Приложение 1-27

##### *«Детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС)»*,

*(адаптация А.М. Прихожан)<sup>25</sup>*

Шкала явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale, СМАС) предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 7–12 лет.

<sup>24</sup> Источник: [http://dnz156.edu.kh.ua/Files/downloads/shpargalka\\_dlya\\_vzroslyh.pdf](http://dnz156.edu.kh.ua/Files/downloads/shpargalka_dlya_vzroslyh.pdf)

<sup>25</sup> Источник: <https://nsportal.ru/sites/default/files/2011/11/14/metodika>

Инструкция. На следующих страницах напечатаны предложения. Около каждого из них два варианта ответа: «ВЕРНО» и «НЕВЕРНО». В предложениях описаны события, случаи, переживания. Внимательно прочти каждое предложение и реши, можешь ли ты отнести его к себе, правильно ли оно описывает тебя, твоё поведение, качества. Если да, подчеркни слово «ВЕРНО», если нет — «НЕВЕРНО». Не думай долго над ответом. Если не можешь решить, верно или неверно то, о чем говорится в предложении, выбирай то, что бывает, как тебе кажется, чаще.

Далее ребенку предлагается бланк методики, которая содержит 53 вопроса. Результат суммируется и сверяется с ключом. Баллы переводятся в стены по таблице с учетом возраста испытуемого. Затем дается качественная поуровневая характеристика.

Приложение 1-28

*«Теста школьной тревожности Филлипса»<sup>26</sup>*

Тест школьной тревожности Филлипса позволяет подробно изучать уровень и характер тревожности, связанной со школой, у детей младшего и среднего школьного возраста, оценить эмоциональные особенности отношений ребенка со сверстниками и учителями.

Инструкция. «Ребята, сейчас вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, не может быть верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

На листе для ответов вверху запишите свое имя, фамилию и класс. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ: "+", если Вы согласны с ним, или "—", если не согласны».

Обработка и интерпретация результатов. При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «—», то есть ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом, — это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50% от общего числа вопросов, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% — о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 видов тревожности. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Приложение 1-29

<sup>26</sup> Источник: <https://psyttests.org/psystate/phillips-run.html>

*Опросник для воспитателей<sup>27</sup>*

Цель: выявить уровень развития особенностей игровой деятельности дошкольника.

Уважаемые, педагоги! Понаблюдайте, пожалуйста за детьми в течение 2-3 дней и оцените степень проявления каждого критерия. 0 – совсем не выражено, 1 – выражено слабо/иногда, 2 – выражено.

1. Заинтересованность ребёнка во время игровой деятельности.
2. Постановка игровых целей и задач.
3. Процессуальные характеристики игровых действий
4. Степень речевой активности ребёнка во время игровой деятельности.
5. Соблюдение правил игры.
6. Использование предметов-заместителей.
7. Ролевой репертуар.
8. Наличие положительных эмоций во взаимодействии с другими участниками игры. Улыбка, тёплые объятия.
9. Наличие положительных вербальных средств коммуникации с участниками игры.
10. Реакция на завершение игровой деятельности.
11. Наличие грубости в обращении, конфликтов, ссор, проявляемых ребёнком во время игры.
12. Наличие положительного физического контакта с другим ребёнком: пожалеть, обнять, защитить.
13. Умение с кем-нибудь дружить.
14. Сообразительность.
15. Саморегуляция.
16. Участвует в создании игровой обстановки.
17. Помощь другим.
18. Фантазия, творчество.
19. Знает много игр.

Общая оценка результатов:

38-23 – высокий уровень

22-12 – средний уровень

11 и менее – низкий уровень

Качественная характеристика:

Низкий. Игры однообразны. Ребёнок тяготеет к шаблонным игровым сюжетам и действиям. В игровой роли маловыразителен. Речевая активность снижена. Сосредоточен на однообразных действиях с игрушками. Ролевой репертуар беден. В совместных играх наблюдается неумение согласовывать игровое взаимодействие с общим игровым замыслом. Предложения других играющих по изменению сюжета принимает, но затрудняется соответственно изменить рисунок своей роли. Часто оставляет общую игру до её завершения.

<sup>27</sup> Источник: <https://япедагог.рф/%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B7%>

Знает мало игр, затрудняется в объяснении игровых правил другим. В играх с готовым содержанием упускает правила, увлекаясь процессом игры. Возможности саморегуляции с позиции игровых правил снижены.

**Средний.** Ребёнок охотно участвует в играх. Разворачивает различные сюжеты (бытовые, трудовые, общественные, по мотив знакомых сказок). Игрушки и предметы подбирает в соответствии с ролью. Участвует в создании игровой обстановки. Называет свою роль и роли других участников игры. Хорошо знает несколько подвижных, хороводных игр, настольно-печатных и словесных игр, называет любимые игры. В играх с готовым содержанием понимает игровую задачу, следует правилам. В случае нарушения правил прислушивается к оценке играющих и становится более внимательным. Проявляет настойчивость в достижении результата.

**Высокий.** У ребёнка разнообразные игровые интересы. В играх он проявляет инициативу. Выступает с предложениями по созданию игровой обстановки, обогащению сюжета, игровых ролей. Фантазирует, комбинирует реальное и фантастическое в игре. Придумывает игры с продолжением, активен в ролевом взаимодействии и ролевых диалогах. Доброжелателен к сверстникам, проявляет интерес к замыслам других детей. Участвует в играх, как на ведущих, так и на других ролях. Знает много подвижных, настольно-печатных, словесных игр, считалок, прибауток. В играх с готовым содержанием следует правилам, контролирует действия других играющих, охотно знакомит детей с играми. Объясняет, показывает игровые действия. Придумывает новые варианты игр, действуя по аналогии и творчески.

Приложение 1-30

*Беседа с учителем*

Беседа позволяет определить уровень освоения первокласником учебной деятельности, так как в первых классах не предусмотрено официальное оценивание результатов ребенка. Беседа строится на основании мониторинга успешности результатов освоения учебной деятельности учеником и листов достижений учащихся. Данные документы заполняются учителем в конце каждой четверти. Форма документа определяется отделом образования администрации региона.

Листок достижений (пример)

<i>Учебные предметы</i>	<i>Оценка</i>			
	2	3	4	5
<i>Чтение</i>				
Осознанность (умение пересказывать)				
Правильность				
Выразительность				
Скорость				

<i>Русский язык</i>				
Каллиграфия				
Орфография				
<i>Математика</i>				
Устные вычислительные навыки				
Письменные вычислительные навыки				
Решение задач				
Геометрический материал				
<i>Ознакомление с окружающим миром</i>				
Успешность по предмету				

По результатам оценивания выводится средний балл по каждой учебной дисциплине.

## **Примеры содержания формирующей работы с обучающимися при переходе на начальный этап образования**

**Цель формирующего эксперимента:** апробация модели формирования психологической безопасности личности субъекта образования на этапе начального обучения посредством оптимизации уровня тревожности первоклассников.

### ***Характеристика выборки:***

На формирующем этапе исследования в работе принимали участие испытуемые: 106 первоклассников (в возрасте 7-8 лет) общеобразовательных школ Северо-Западного региона Российской Федерации.

### ***Этапы реализации программы***

Программа реализовывалась в период перехода детей с дошкольного на начальный уровень образования, во второй и третьей четверти учебного года.

Для психологической коррекции высокого уровня тревожности методом игровой терапии интегративного типа нами была использована программа, включающая в себя занятия двух циклов (каждый по 6-8 занятий) Всего от 12 до 18 встреч в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка и персональных продвижений по процессу игровой терапии.

I цикл включает занятия, в которых присутствует синтез игротерапии разных типов при большем использовании методов директивного подхода.

Каждое занятие этого цикла состоит из трех фаз:

1. Свободная игра ребенка без вмешательства психолога.
2. Конкретные игры или отыгрывание игровых ситуаций на снятие тревожности, предлагаемых психологом.
3. Свободная игра ребенка (при желании).

### ***1. Свободная игра ребенка без вмешательства психолога***

Данный этап предполагает организацию взрослым свободной игры ребенка. Для большей эффективности процесса психокоррекции целесообразно использовать специально оборудованную комнату. Это может быть игровая комната, описанная выше. Естественно, что здесь не требуется столь тщательный подбор игрушек и игрового материала. Необходимо также отметить, что если с ребенком наряду с интегративной игротерапией проводится и недирективная, то занятия второго этапа нужно перенести в другое помещение или на улицу.

Поведение психолога в рамках первого этапа также может варьировать от реакции недирективного игрового терапевта до полного невмешательства. Такой большой диапазон в поведении психолога объясняется несколько

отличающимися задачами данного этапа. Здесь нет цели установить между психологом и клиентом отношений, основанных на принятии ответственности ребенка на себя. Основные задачи, которые решаются на этом этапе, — это снижение у ребенка уровня тревожности, вызванной новой ситуацией взаимодействия, снятие напряжения и установление положительных взаимоотношений с психологом.

На первых занятиях этот этап выполняет задачи адаптации ребенка к всему процессу игротерапии, а на последующих — адаптации к каждому конкретному занятию.

Нужно отметить, что, хотя этап и носит название свободной игры без вмешательства психолога, тот может в него включаться, постепенно переходя ко второму этапу и занимая все более активную позицию, если ребенок сам включает взрослого в игровой процесс.

Для того чтобы избежать ситуаций, когда ребенок не желает играть в предлагаемые психологом игры и отвлекаться от свободной игры, можно заранее (в начале занятия) сказать ребенку, что он может немного поиграть сам, а затем они будут играть вместе. Нередки случаи, когда ребенок, наоборот, отказывается играть самостоятельно даже после сообщения о том, что они будут играть с психологом позже. В таких ситуациях не нужно принуждать ребенка и можно перенести процесс самостоятельного отыгрывания на третий этап. Однако это не значит, что на всех занятиях будет единая структура их проведения. Ребенок может придерживаться одной и той же этапности, а может и отказаться от нее. Задача психолога здесь состоит в чутком реагировании на изменения настроения ребенка и соблюдении достаточно высокого уровня эмпатийности. Но это вовсе не означает, что по желанию ребенка можно изменить структуру этапа.

Все вышесказанное относится только к вариативности моментов использования различных этапов, а не к изменению их содержания. Например, если в ходе свободной игры ребенок согласился на взаимодействие с психологом, то он не может через какое-то время отказаться и перейти опять к свободным играм. В таком случае психологу нужно быть твердым и довести проведение второго этапа до конца. Если же ребенок начинает упрямиться или капризничать, то ему необходимо объяснить, что после того, как они поиграют вместе, он снова сможет поиграть один. При резко негативных эмоциональных проявлениях у ребенка (плач, злость, агрессивность) нужно прекратить занятие, а на всех последующих занятиях с таким ребенком строго придерживаться одной и той же последовательности этапов.

## ***2. Конкретные игры или структурированные игровые ситуации, предлагаемые психологом***

В ходе второго этапа могут использоваться две тактики проведения процесса игровой терапии. Первая тактика состоит в применении конкретных игр программы коррекции высокого уровня тревожности у ребенка. В данном

случае, например, может быть использована одна из программ, используемых при директивной игровой терапии. Причем психологу необходимо помнить, что длительность занятия с детьми не должна превышать 40 минут. Следовательно, на проведение второго этапа можно затратить не более 20 минут. Вторая тактика, которую может использовать психолог на данном этапе, — это структурирование предлагаемых игровых ситуаций. В данном случае у психолога не будет четкой программы игр, которую он может предложить ребенку, и он должен владеть полной информацией о ребенке, которая включает в себя следующие сведения:

1. Преобладающие психические состояния ребенка дома.
2. Преобладающие психические состояния ребенка в дошкольном учреждении.
3. Возможные причины подобных состояний.
4. Внутрисемейная ситуация.
5. Точный состав семьи, его изменения на протяжении жизни ребенка.
6. Наличие травмирующих ситуаций в жизни ребенка.

Наличие подобных сведений у психолога позволяет ему четко ориентироваться в реальности или ирреальности игр ребенка, а также дает возможность запланировать возможные предложения по обыгрыванию тех или иных сложных случаев, основанных на реальных травмирующих событиях. Подобная тактика позволяет ребенку в игре «рассказать» о своих проблемах и тем самым освободиться от некоторых из них. Особенно подобное отыгрывание важно для высокотревожных детей. Оно дает возможность снять напряжение и смоделировать тактику поведения, что и приводит к снижению беспокойства и тревожности. Взаимодействие психолога с ребенком на втором этапе происходит при его активной позиции.

Примеры игр и игровых техник, которые могут быть использованы на данном этапе.

#### *«Игра в ситуации»*

Игра направлена на моделирование поведения ребенка в конкретных жизненных ситуациях. Эта игра является вариантом предыдущей игры. Здесь ребенку также предлагается находить выход из проблемных ситуаций, которые ставит перед ним психолог. Разница состоит в предложении ребенку конкретных случаев из его жизни и не только вербальное, но и невербальное отыгрывание решения. Причем психолог может предложить ребенку изобразить, как он обычно поступает и как можно поступить. Возьмем, например, ситуацию, когда ребенок рассказывает стихи на утреннике. Психолог просит изобразить, как обычно ведет себя ребенок. Если ребенок затрудняется это сделать, можно предложить просмотр видеозаписи или взрослый может сам изобразить ребенка. Затем психолог предлагает смоделировать поведение, где ребенок не будет волноваться: теревить край шорт (платья), накручивать на палец волосы, смотреть только в угол или в сторону и т. д. Если ребенок затрудняется это сделать, ему можно предложить

прочитать стихотворение так, как читает его артист, смелый мальчик и т. д. При возможности желательно показать видеозапись чтения стихов артистами для того, чтобы ребенок мог скопировать их поведение. Подобная тактика моделирования может использоваться с любыми ситуациями, где у ребенка проявляется повышенный уровень тревожности. Однако необходимо помнить, что нельзя приводить в пример (показывать видеозапись) других детей группы, в которую ходит ребенок.

#### *Игра «Найди свою половинку»*

Для проведения этой игры психолог должен подготовить несколько карточек, разрезанных на две половинки. В качестве усложнения игры могут использоваться неровные линии разреза. Психолог перемешивает половинки и раздает их детям. Затем по его сигналу каждый ребенок должен найти соответствующую половинку. Здесь необходимо помнить, что в работе с тревожными детьми нельзя включать соревновательный момент, поэтому в конце игры можно похвалить детей за выполнение задания вообще, но не за быстроту. Если в ходе выполнения дети начинают торопиться Или нервничать, то им необходимо помочь, предложив несколько способов нахождения пары. После окончания игры можно поговорить с детьми о том, кто как нашел свою половинку и какие еще есть способы. «Клеевой дождик» Детям предлагают встать друг за другом и положить руку на плечо впереди стоящего. Затем психолог говорит, что прошел клеевой дождик, дети приклеились и им нельзя расклеиваться. После чего он дает команду, и все дети начинают двигаться. При условии усвоения детьми способа движения можно усложнить игру. Например, подняться и сойти со стула, пройти под столом, обойти вокруг обруча, пройти «гусиным шагом» и т. д. Психолог может использовать игровую ситуацию, предлагая детям для выполнения не просто задания, а связанный рассказ.

#### *Игра «Ищем клад».*

Детям предлагается выстроиться в ряд по какому-либо признаку. Например: Q по длине шорт и платьев, начиная с самых длинных; □ по длине шорт и платьев, начиная с самого короткого; □ по цвету глаз, начиная с самых светлых; Q по цвету глаз, начиная с самых темных; Q по цвету волос, начиная с самых светлых; □ по цвету волос, начиная с самых темных и т. д. Затем детям нужно разделиться на команды, например с самыми светлыми глазами и с самыми темными. Затем детям дается задание найти с помощью карты-плана «клад», который спрятан

#### *Игра «Подарок»*

Все дети сидят в круге. Психолог предлагает каждому подарить соседу подарок, но не настоящий. Для этого ребенку нужно руками изобразить, что он дарит, сказать что-то приятное и преподнести подарок. По окончании игры можно спросить у детей, что им подарили, и сопоставить, насколько верно

они это поняли. Как вариант игры можно использовать в качестве описания подарка не конкретное название предмета, а название его свойств, например: «Мне подарили что-то большое и мягкое».

#### *Игра «Ладошки»*

Детям предлагается бумага и фломастер. Нужно положить свою ладошку на лист бумаги, раздвинуть пальцы и аккуратно обвести ее по контуру. Затем психолог просит на каждом получившемся на бумаге пальце написать что-нибудь хорошее о себе. Если дети еще не умеют писать, то они могут нарисовать. После этого ведущий собирает «ладошки», читает их группе, а дети угадывают, где чья «ладошка».

#### *Игра «Звериные чувства»*

Для проведения игры необходим набор картинок с изображением известных животных. Психолог раскладывает по очереди перед ребенком картинки и просит назвать основные качества животного: например, зайчик — страх, боязливость; лев — смелость; лиса — хитрость; филин — ум и т. д. Затем психолог предлагает рассмотреть ту или иную ситуацию и просит ребенка описать свои чувства и состояния с помощью картинок. Если ребенок затрудняется это сделать, психолог может ему помочь. Например, психолог говорит: «Представь себе, что ты разбил вазу. Ты себя почувствовал как кто? Выбери картинку с таким „звериным чувством“, которое похоже на твое». Ребенок может сказать, что он почувствовал себя как зайчик — он испугался. Психолог продолжает: «И тут пришла мама. Что бы ты сделал?.. Ты был бы как кто?». Ребенок может сказать, что он был бы умный, как филин: он быстро убрал бы все осколки и мама ничего бы не узнала. В таком случае с ребенком нужно поговорить о том, на какой больше похож его поступок, на умный или на хитрый? Далее можно обговорить варианты поведения, предлагая ребенку рассказать, как бы повели себя в этой ситуации другие животные. При проведении этой игры желательно избегать оценок поведения ребенка, так как основная цель здесь — не нравственное воспитание, а научение ребенка более точно понимать свои чувства для моделирования социально приемлемого поведения.

#### *Игра «Стрелялки»*

Ребенку предлагается рассказать о том, что он сейчас чувствует, какое у него настроение. Затем психолог предлагает ребенку сесть поудобнее, закрыть глаза и представить, что у него в голове есть узенький коридорчик, который заканчивается дверкой. Эта дверка закрыта, но если ребенок захочет, то он всегда может ее открыть и с силой «выстрелить» в небо (в потолок) все свои ненужные чувства, например гнев, обиду, злость, страх и т. д., а потом опять закрыть дверку. Если во время занятия у ребенка хорошее настроение, то можно предложить ему поучиться «стрелять» хорошими чувствами.

### *Игра «Вылеплялки»*

Игра проводится перед большим зеркалом, установленным на подставке или прикрепленным к стене. С помощью этой игры ребенок учится распознавать чувства по лицам людей и передавать свои чувства с помощью мимики. В первой части игры психолог предлагает ребенку изобразить, какое у него лицо, когда он сердится, боится, радуется и т. д. Если ребенок затрудняется это сделать, то психолог показывает образец, который ребенок должен скопировать. После закрепления за каждой мимической маской названия чувства можно переходить ко второй части игры. Ребенок садится перед зеркалом, психолог руками «лепит» на лице ребенка мимическую маску. Ребенок должен угадать, какое чувство изображает психолог на его лице. Затем можно поменяться ролями, когда лепить будет ребенок, а угадывать — психолог. В конце занятия психолог говорит ребенку о том, что, когда ему плохо, он может сам руками растянуть улыбку и посмотреть на себя в зеркало. Тогда настроение обязательно улучшится.

### *Игра «Волшебный мешок»*

Перед проведением игры ребенка просят рассказать, какое у него настроение, что он чувствует. Затем психолог показывает ребенку мешочек и говорит, что он волшебный и что в него можно сложить все свои ненужные чувства, например, гнев, обиду, злость, страх и т. д. Ребенку предлагается сделать это, имитируя движения складывания. Затем психолог завязывает мешочек и предлагает ребенку выбросить его в мусорный ящик. То же может проделать и психолог со своими чувствами.

### **3. Свободная игра ребенка (при желании)**

Третий этап смешанной игровой терапии включает в себя свободную игру ребенка. Однако, в отличие от первого этапа, здесь ребенку предоставляется возможность при желании закрепить полученные модели поведения для последующего переноса их за рамки игровой терапии. Еще одна цель, которую преследует данный этап, — это постепенное переключение ребенка с состояний, вызванных процессом игротерапии, на взаимодействия в реальной жизни. При включении в структуру первого цикла занятий этого этапа исключается вероятность последующего дезадапционного поведения ребенка, вызванного сеансами игротерапии, в группе детского сада или дома. Хотя проведение данного этапа желательно, необходимо отметить, что не все дети соглашаются на свободную игру. Причины подобного отказа часто связаны с легкой утомляемостью, эмоциональной перенасыщенностью или другими возникшими у детей потребностями. В таком случае психологу не следует принуждать ребенка к игре. Нужно отвести ребенка обратно в группу и попросить воспитателя некоторое время понаблюдать за его эмоциональным и физическим состоянием. Во второй цикл входят занятия, в которых также присутствует синтез директивной и недирективной игротерапии разных типов, но в этом

цикле превалирует недирективная. В занятиях этого цикла основная роль принадлежит ребенку, хотя активное участие в них принимает психолог. Это участие не ограничивается наблюдением и включением в игру ребенка только при его желании, психолог как бы «подключается» к игре ребенка, предлагая либо новый сюжет, либо развертывание (разыгрывание) уже завязавшегося сюжета. Структура занятий второго цикла не имеет такой выраженной этапности™, как в первом цикле. Здесь занятия строятся по принципу второй тактики поведения психолога, описанной выше, то есть взрослый либо структурирует предлагаемые ребенком игры, либо сам предлагает проблемные ситуации для отыгрывания. Однако активная роль психолога на данном этапе определяется не имеющимся у него набором игр (в данном случае такой набор отсутствует), а его непосредственной реакцией на свободную игру ребенка и целесообразным вмешательством в нее. Профессиональное использование синтеза директивной и недирективной игротерапии не только позволяет снизить уровень тревожности у детей через овладение некоторыми приемами саморегуляции, но и дает возможность формирования ребенком самоконтроля и установления им четких границ поведения. Это, в свою очередь, позволяет ребенку прогнозировать и реакцию окружающих, что снижает уровень общей тревожности. Данная программа может использоваться психологом как отправная точка психокоррекционного процесса, но в то же время вариативность использования различных методов игровой терапии определяется необходимостью и своевременностью их применения в каждой отдельно взятой конкретной ситуации.

### ***Показатели завершения программы***

Остановимся подробнее на показателях завершения процесса психологической коррекции высокой тревожности методом интегративной игровой терапии:

1. Снижение внешних проявлений высокой тревожности
2. Уменьшение количества отказов от подчинения правилам игр
3. Уменьшение исследовательской и бессистемной игры
4. Уменьшение количества соотнесений своих действий с реакцией психолога
5. Снижение ситуативной тревожности
6. Повышение исследовательской активности
7. Снижение проявления агрессивности
8. Уменьшение агрессивных игр
9. Попытки установить отношения с психологом
10. Уменьшение страха выражения чувств в ходе игровой терапии
11. Перенос опыта из игровой в реальную жизнь
12. Сближение форм поведения в игровой и за ее пределами

Таким образом, профессиональное использование синтеза директивной и недирективной игрокоррекции не только позволяет снизить уровень

тревожности у детей через овладение некоторыми приемами саморегуляции, но и дает возможность формирования у ребенка навыков самоконтроля и установления четких границ поведения. Это в свою очередь позволяет ребенку прогнозировать реакцию окружающих, что снижает уровень общей тревожности.