

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ПЕДАГОГОВ- РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**Кремененко О.Д.,
Грекова В.А.**

Важнейшими компонентами безопасности образовательной среды выступают смысложизненные стратегии педагогов-руководителей, обуславливающие психологические особенности педагогического процесса. При этом, смысложизненные стратегии педагогов-руководителей влияя на специфику проявлений и предотвращения деструктивных форм психического насилия в образовательной среде, оказывают непосредственное воздействие на создание различных общностей между самими учащимися, учащимися и педагогами. Смысложизненные стратегии педагогов-руководителей определяют специфику адаптивных возможностей учащихся и учителей, общую информационную, социальную и психологическую нагрузку участников образовательного процесса.

Ключевые слова: смысловая сфера личности, смысложизненная концепция, смысложизненные стратегии, безопасная образовательная среда.

В современной психолого-педагогической практике становится очевидным, что учащиеся, находясь в стремительно изменяющихся условиях образовательной среды, нуждаются в помощи и психологической поддержке. Такая поддержка может носить личностную ориентацию (работа психолога с детьми), а может относиться к условиям, в которых осуществляется жизнедеятельность (учебно-воспитательная деятельность), и прежде всего к совершенствованию той общности и той среды, в которой осуществляется непосредственное взаимодействие субъектов образования. Парадигма педагогической поддержки (Ш.А. Амонашвили, И.А. Колесникова, И.С. Якиманская, Е.Л. Яковлева, Е.А. Ямбург) становится в общеобразовательных школах все более популярной. Она рассматривает в качестве базовой составляющей стремление педагога помочь ребенку познать самого себя, свою уникальность, реализовать собственную индивидуальность и выстроить траекторию своего жизненного пути и образования. Эта парадигма отражает объективную потребность учебного процесса в поиске механизмов инициации синхронизации смысловых «полей» обучаемого и обучающего, систем их ценностных ориентаций и мировидения. Учитель выступает как «медиатор», замыкая через себя связь ребенка с культурой (В.Е. Клочко, 1991).

Особую актуальность приобретает проблема педагогической поддержки в аспекте защищенности ребенка от деструктивного психологического воздействия различных факторов в реальной практике учебного процесса. Необходимо смоделировать и

воплотить в реальность образовательную среду, где бы личность обучаемого востребовалась и свободно функционировала, где бы все участники среды чувствовали защищенность и удовлетворенность основных потребностей, сохраняли и развивали психическое здоровье. Психически здоровой личностью может быть лишь в определенных условиях. Одним из важнейших условий является психологическая безопасность образовательной среды и ее очевидная зависимость от способа, стратегии и стиля руководства каждым конкретным учебным заведением со стороны управленцев. Появляется реальная потребность общества в педагогах – руководителях, умеющих организовывать необходимое взаимодействие между субъектами образовательного процесса (учениками, учителями, родителями) как систему образовательных возможностей для удовлетворения их субъективных потребностей, жизненных ценностей и установок.

В настоящий период в практико-ориентированных исследованиях все чаще рассматривается проблема психологических особенностей педагогов-руководителей, которые оказывают большое влияние на специфику образовательной среды: теория «глубинной событийности», показывающая специфику способностей человека на различных коммуникативных уровнях пребывать в полноценном контакте с другими людьми и организовывать различные коммуникативные компоненты образовательной среды (Паттурина Н.П.); теории критериев безопасности в образовательной среде – как адекватность отражения и отношения к миру, удовлетворенность собой

педагога-руководителя, обязательного компонента безопасности образовательной среды (С.К. Роцин); защищенность психики (Г.В. Грачев) и адаптивность функционирования (Т.С. Кабаченко) как компоненты психологической безопасности личности; различные подходы к обоснованию личностных механизмов менеджеров в различных контурах многомерной педагогической реальности (Л.А. Александрова, И.А. Баева, Ф.Е. Василюк Т.И. Колесникова, Н.А. Лызь), однако пока еще нет исследований выявляющих как особенности смысловой сферы педагога-руководителя влияют на специфику безопасности образовательной среды, возглавляемого им учебного заведения.

Гуманизация образования, его ориентация на личность и ее развитие, признаны наиболее актуальными для современного общества тенденциями. В различных дидактических моделях, ориентированных на инициацию личностного, таких как: «личностно-ориентированная» (В.В. Сериков, И.С. Якиманская), «личностно-деятельностная» (И.А. Зимняя), «персонализированная» (В.А. Беспалько), «развивающая» (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец), «инновационная» (В.Я. Ляудис), «гуманистическая, центрированная на мире детства» (А.Г. Орлов), «смысловая дидактика» (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко) при всем их многообразии отталкиваются от критики традиционного обучения и имеющих своей целью переход от «адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования к личностно ориентированной детоцентристской модели вариативного образования» (А.Г. Асмолов, 1997), возводятся в ранг ценностей образования, прежде всего, целостность личности и ее индивидуальный опыт, свобода, сотрудничество и сотворчество участников педагогического процесса.

В складывающейся сегодня новой парадигме психолого-педагогических проблем делается акцент на социализацию подрастающего поколения, а ведущей тенденцией модернизации предполагается переход от знаниевой к личностной парадигме педагогической деятельности. Программа модернизации образования ставит перед общеобразовательной школой задачу формирования у учащихся новой системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности. Образовательный процесс наконец-то начинает переориентироваться на то, что источник многообразных человеческих проблем следует искать в характере обучения и воспитания подрастающего поколения. Многие острые и большие проблемы жизни современной молодежи, такие как инфантильность и социальная дезадаптированность, социальная безответственность и агрессивность, наркомания и преступность, во многом определяется отсутствием психологической

культуры, порождающей стрессы, болезненные состояния, личностные кризисы в жизни и деятельности, как отдельных людей, так и общества в целом. Особое значение данная проблема приобретает в условиях усиления межэтнической, межнациональной и международной напряженности, роста враждебности, угрозы терроризма. «Российское подрастающее поколение – говорится в материалах по модернизации системы образования, – в лице своих адаптированных, индивидуалистически и модернизировано ориентированных представителей больше всех выиграло от происшедших изменений, но в лице традиционно ориентированных представителей больше всех проиграло – проиграло именно свою всестороннюю (духовную, политическую, социальную, экономическую) идентификацию с традиционным российским социумом».

В последние годы большое внимание уделяется проблемам нарушения личностной и социальной адаптации детей и подростков. Нарушения адаптации или дезадаптация – это, по сути, реакция приспособления ребенка к неадекватным для его развития, личностной активности и личностного роста микро-социальным условиям жизни. Виды дезадаптации соответствуют основным сферам жизнедеятельности ребенка: семейная, школьная и социальная. В рамках настоящего исследования именно школьная дезадаптация является значимой категорией. Школьная дезадаптация – это социально-психологическое и педагогическое явление неуспешности ребенка в образовательной среде (обучение, референтная школьная группа, общение с учителями и т.д.), связанное с неразрешимым для ребенка конфликтом между требованиями образовательной среды и его психологическими возможностями и способностями, соответствующими его возрастному сензитивному периоду, уровню психического развития. При школьной дезадаптации ребенок не может найти свое место в школьной среде, быть принят таким, какой он есть

Гуманистические тенденции в обществе и образовании поставила перед психологами необходимость механизмов развития «психологического здоровья» подрастающего поколения, участников образовательного процесса. При этом большинство психологов различают понятия «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» (Б.С. Братусь, И.В. Дубровина, В.И. Слободчиков). Психическое здоровье предполагает здоровое протекание отдельных психических процессов, а психологическое – здоровое проявление личности. В.И. Слободчиков выделяет два важнейших фактора, обуславливающих психологическое здоровье участников образовательного процесса – субъективная реальность и событийная общность.

В современной отечественной психологии складывается особый средовой подход к проблеме психологической безопасности, при этом **образовательная среда анализируется как условие развития системы отношений «субъект-среда»**. В таком понимании определение пространства образовательной среды было дано Г.А. Ковалевым, который подчеркивает, что в сферу психологического анализа школьной среды чаще всего входят три основных и взаимосвязанных между собой параметра: физическое окружение, человеческие факторы и программы обучения. Содержание физического параметра составляют особенности архитектуры школьного здания, степень открытости – закрытости школьного дизайна, размер и пространственная структура классных и других помещений в здании школы, легкость их пространственной трансформации при возникающей необходимости и т.д.

Применительно к анализу пространственного компонента образовательной среды данный (экопсихологический) подход реализуется через оформление модели репрезентации пространственно-предметной среды быденной жизни. В основе данной модели лежит представление о представленности среды в психическом содержании, имеющем сложное многоуровневое иерархическое строение с набором свойств, присущих каждому уровню. Структурное содержание при этом определяется существованием чувственного уровня, обусловленного закономерностями внутренней организации восприятия и имеющего базовый характер, и уровня смысловых образований (который в свою очередь имеет подуровни от ситуативного – личностные смыслы, мотивы, смысловые установки – до системы наиболее устойчивых смыслов – интегральная смысловая регуляция личности), актуализирующего ценностную составляющую восприятия, нравственно-эстетический и духовный компоненты. «Данные уровни репрезентации (чувственный и ценностно-смысловой) имеют иерархическую структуру: чувственный уровень, определяется как фундаментальный и рассматривается в качестве основы для формирования и функционирования уровня смыслов».

Эмпирическая валидизация представленной выше модели, проводилась Панюковой Ю.Г. и позволила выявить параметры или свойства чувственного и содержательного уровней репрезентации пространственно-предметной среды быденной жизни. Так, содержание чувственного уровня репрезентации проявляется в таких свойствах среды, как ее открытость-закрытость, структурированность-хаотичность, сложность-простота, размер и др. Уровень смыслов в репрезентации пространственно-предметной среды дифференцируется на этическую, прагматическую

и эстетическую составляющие, соответственно, представленные такими свойствами, как, например, близость-чуждость, освоенность-неосвоенность, привлекательность-непривлекательность. В результате сопоставительного анализа репрезентации различных локусов пространства школы (школьный двор, учебные кабинеты, кабинеты директоров, завучей, коридоры, рекреационные помещения, столовые, спортивные залы и пр.) были выделены различные соотношения формального и содержательного компонентов, а в рамках ценностно-смыслового компонента – различное соотношение прагматического, этического и эстетического параметров в репрезентации пространства образовательной среды.

В рамках экопсихологического подхода подчеркивается необходимость рассмотрения личности в системе «Человек-Социальная среда», где изменения, произошедшие в параметрах одной системы, ведут к изменению в параметрах другой. Экологичность образовательной среды обеспечивает сохранение здоровья всех ее участников за счет оптимальности взаимодействия. По мнению Панова В.И., «человек и среда – совокупный субъект развития, где система «индивид-среда» выступает как целостный субъект, реализующий в своем становлении общеприродные принципы развития и тем самым способный к саморазвитию». Экологическая психология чаще всего рассматривается в качестве основного отечественного подхода к исследованию психологической безопасности образовательной среды и факторов сбережения здоровья учащихся. Среди подходов к проблеме психологической безопасности образовательной среды можно выделить базовые модели образовательной среды: эколого-личностная (Дерябка С.Д., Лебедева В.П., Явсин В.А.), психологическая (безопасность, развивающий эффект и т.п.) (Баева И.А., Рубцов В.В.), антрополого-психологическая модель (Слободчиков В.И.), а также экопсихологическая модель (Виническо М.А.).

Особенно важен социальный компонент среды, предполагающий опыт социальных отношений, который ученики могут приобрести в процессе взаимодействия с другими учениками, преподавателями, представителями психологической службы школы. Диалогичность отношений рассматривается как важная характеристика данного компонента, поскольку она является фактором гуманизации всего образовательного процесса, основой приобретения позитивного опыта совместной деятельности, разрешения проблем связанных с психологическим дискомфортом. В рамках такого подхода система «индивид-среда» как частный случай системы «человек-окружающая среда» обеспечивает множество возможностей обретения конкретным человеком индивидуальности своих психических процессов, состояний и сознания.

Согласно экопсихологической модели образовательная среда как условие и средство развития и индивидуальности школьника должна обеспечить: создание образовательного пространства данного образовательного учреждения, предоставляющего учащимся и педагогам возможность выбора различных образовательных технологий, форм деятельности и иных условий, обеспечивающих удовлетворение потребности общества и индивидуальных потребностей самих учащихся на основе включения их в различные виды совместно-раздельной работы, коммуникативной, исследовательской, проектной, художественной, спортивной и иных видов деятельности, необходимых для социализации учащихся в соответствии с их возрастным периодом развития; создание ситуаций взаимодействия, в рамках которых происходит встреча учащегося, педагога и других субъектов образовательного процесса с указанным образовательным пространством; превращение учебного материала в средство создания проблемно-развивающих учебных ситуаций, а учащегося – в субъекта деятельности по их преодолению.

В процессе исследования профессионально-значимых особенностей менеджеров и администраторов в образовании как фактора проектирования образовательной среды было выявлено, что психологические факторы безопасности образовательной среды, рассматриваемые в современных психолого-педагогических науках, анализируются в основном в векторе факторности (значимости влияния) с точки зрения таких компонентов безопасности образовательной среды, как особенности субъектов образовательного процесса, влияние их психологических особенностей на специфику безопасности моделируемого пространства. Проблема психологической безопасности среды и личности в образовательном пространстве в современной педагогике и педагогической психологии занимает одно из центральных мест. Многочисленные концепции, модели и системы операционализации по прогнозированию и обеспечению психологической безопасности школьников в условиях образовательного пространства можно типологизировать по трем уровням: общий (уровень системы образования), частного (уровень процесса обучения) и единичного (уровень конкретной дисциплины).

Особый раздел в проблеме безопасности образовательной среды, наряду со здоровьем и психологическим состоянием учащихся – раздел посвященный изучению влияния педагогов (тех, кто непосредственно является организатором структурных и функциональных компонентов процесса обучения) на особенности и специфические проявления среды обучения, развития и саморазвития учащихся разных возрастных групп. В настоящий

период существует достаточно большое количество исследований, посвященных изучению различных аспектов педагогической деятельности особенностей личности учителя, так или иначе влияющих на безопасность формирования образовательной среды (требования к личности учителя, педагогические способности, индивидуальные стили педагогической деятельности, функции педагогической деятельности, педагогический такт и его структура и т.д.). Достаточно большое количество работ посвящены проблеме как основные компоненты педагогической деятельности – конструктивный компонент, организаторский компонент, коммуникативный компонент – влияют на рассматриваемые особенности образования.

Однако, при анализе педагогической и психолого-педагогической литературы, наблюдается очевидный дефицит исследований как стиль (или точнее способ) руководства учебным заведением влияет на особенности безопасности образовательной среды. Те данные, которые представлены чаще всего носят фрагментарный характер и рассматривают лишь отдельные частные вопросы, рассматриваемой проблемы. Так в работах Анищенко Т.А. (2005), Елисеева С.А. (1982), Шеломовой Т.В. (1997) рассматриваются психологические факторы безопасности труда менеджера в образовании. Они выявляют, что на данном этапе развития современных школьных организаций к менеджерам в образовании предъявляются повышенные требования к компетентности и оперативности человека, к его физическим, моральным, психическим качествам и способностям. Такие требования влекут за собой повышение нервно-психических нагрузок, которые отрицательно сказываются и на работоспособности человека, и на его отношении к труду, и на социально-психологическом климате в коллективе. В рамках предложенных этими авторами подхода рассматриваются психофизиологические (безопасная психомоторика – необходимый уровень развития психомоторики для обеспечения безопасного уровня эмоционально-психологической устойчивости, способность преодолевать состояния, отрицательно влияющий на психомоторику) и психологические факторы (психические состояния, индивидуально-психологические факторы, самоконтроль, поведение в экстремальной ситуации) безопасности труда менеджера в образовании. Это позволяет более детально изучить ограничения личностного травмотогенного фактора от технико-организационных особенностей, соотнести успешность и безопасность труда, синтезировать личностный травмотогенный фактор в системе «человек-человек». Разрабатывая на научной основе специальные профилактические мероприятия, включенные в структуру обучения, воспитания, профориентации, психологической

подготовки в области управления, необходимо ориентироваться на то, что на успешность менеджера в образовании влияют следующие особенности:

- критическая оценка соотношения между успешностью и безопасностью труда;
- способность не рисковать в обычной управленческой деятельности, соблюдая при этом инструкции, нормативно-правовые акты;
- способность пойти на риск в экстремальной ситуации, обеспечивая при этом успешность и безопасность труда;
- бестравматический и безаварийный подход к работе с творческим содержанием;
- предвидение вариантов действия источников опасности;
- различение слабых сигналов, предвестников опасности;
- способность к безопасной организации труда.

Изложенный подход рассматривает, как работа менеджера в образовании структурно содержит в себе элементы опасности (психологические и социологические), но в основном ориентирован на те аспекты безопасности образовательной среды, которые главным образом связаны с эффективностью профилактики нарушений требований безопасности деятельности. Однако, при этом не акцентируется внимание на особенностях личности руководителя школы, которые непосредственно влияют на психологическое здоровье школьников и педагогического коллектива, обеспечивающего состояние «психологического комфорта» для всех участников педагогического процесса.

Для изучения данной проблемы в реальной практике учебного процесса была разработана экспертиза безопасности образовательной среды. Рассматривая образовательную среду как обязательное условие практического проектирования любой образовательной системы или технологии, необходимо выявить основные методы диагностики ее качества. Для прогнозирования траектории успешного развития должна существовать постоянная возможность оценивать результаты. Нужна текущая оценка результатов в виде обратной связи и совершенствования деятельности по ее формированию в соответствии с полученными результатами. В связи с оценкой качества проектируемой и реализованной на практике образовательной среды в настоящее время чаще всего используются различные психолого-педагогические экспертизы (И.А. Баева, С.Л. Братченко, Г.А. Мкртчян, В.И. Панов, В.А. Ясвин). В.И. Панов предлагает следующую схему и проектирования психодиагностического (технологического) компонента образовательной среды по следующим базовым составляющим:

- психологические особенности контингента учащихся;

- цели учебно-воспитательного процесса и образовательной среды в целом;
- содержание образования;
- определение требований к профессиональной и личностной подготовке педагога.

В соответствии с этими базовыми составляющими были определены приоритетные направления по выявлению особенностей безопасности образовательных учреждений (школ).

Для психологических особенностей контингента учащихся, значимых для индикации особенностей безопасности образовательной среды мы выделили две составляющих:

1) диагностика личностного роста школьника как главного показателя «психологического благоприятствования образовательной среды» для развития личности,

2) изучение детского коллектива как компонента «психологического благоприятствования образовательной среды» для развития личности.

Для первой составляющей был сформирован диагностический пакет, ориентированный на изучение личностного роста как развитие ценностно-смысловых отношений личности к миру, к людям, к самому себе. Для второго – использовалась методика Роберта Юнка (в модификации Пожемской Ю.С., 2003) «Школа, в которой я хочу учиться» для выявления особенностей рефлексии и ощущения причастности учащихся к преобразованию образовательной среды, оптимальной для психологического комфорта каждого человека в школе.

Гуманитарная экспертиза и диагностика определяла уровень безопасности образовательной среды школы с позиции учителей. Для гуманитарной экспертизы в образовательной среде была использована один из ее вариантов – гуманитарно-смысловая экспертиза, осуществляемая группой психологов и предварительно отобранных экспертов из числа сотрудников управленцев в сфере образования. Подбор экспертов проводился в несколько этапов, включавших ознакомительные семинары, интервью, анкетирование. Для диагностики использовались методики оценки готовности и адаптированности к педагогической деятельности, диагностика стиля взаимодействия субъектов образовательного процесса, диагностика реакции личности педагога на предконфликтные и конфликтные ситуации.

Механизм формирования смысложизненных стратегий определяется рядом факторов: особенностями мотивационно-интенциональной сферы, хронологическим возрастом, жизненным контекстом, социокультурными и экономическими условиями. Модель формирования смысложизненной стратегии исходя из вышеперечисленных посылок, может быть интерпретирована следующим образом. Смысловые

стратегии – динамическая составляющая смысловой сферы. Они предстают смысловыми новообразованиями личности, характеризующими всю смысловую структуру в онтологическом проявлении.

Стремление описать динамику формирования смысловой сферы через достаточно устойчивые стратегии, породило стремление к упорядоченности, естественному желанию расположить смыслы в системном порядке в зависимости от специфики смысловых образований личности. Наиболее очевидным предстает диадная природа смысла, его континуумная динамика от минимального к максимальному насыщению: от становящегося смысла – к ставшему, от неопределенного смысла – к определенному (в рамках ценностного отношения), от постигаемого смысла – к постигнутому. При таком подходе просматривается закономерная последовательность как интегральная динамическая характеристика индивидуального сознания обнаруживается в последовательности «от смыслового следа – к категориальному обозначению смысла в его явленном виде» и, собственно, соответствует той логике процесса смыслопроявления, которая определяется нами в рамках интегративного подхода как динамика смысловой направленности (онтологическое проявление смысла) т.е. смысло-жизненной стратегии.

Диагностическая часть исследования включала следующие этапы.

Проективный этап (2003-2004). Определение основных целей и задач исследования. Изучение и сравнительный анализ основных подходов к ключевым понятиям проблемы безопасной образовательной среды. Выбор методологических и теоретических оснований для обоснования эмпирической части. Определение процедуры и операционализация технологии проведения гуманитарной экспертизы по определению особенностей безопасности образовательного пространства среднего учебного заведения. Подбор инструментария по выявлению уровня развития смысловой сферы педагогов-руководителей (интроспективные, идентификационные, психометрические методики изучения смысловых образований педагогов и методики выявления сопряженных смысловым факторам характеристик личностного развития). Определение наиболее целесообразных в соответствии с предметом исследования критериев и этапов диагностики. Определение средств контроля и обеспечения достоверности результатов проекта. Договоренность с профессиональными и методическими структурами в системе образования о возможности проводить анкетирование и диагностику педагогов-руководителей.

Диагностический этап (2004-2005). Отбор школ (чьи руководители принимали участие

в диагностической части исследования) и проведение гуманитарной экспертизы для определения уровня безопасности образовательной среды каждого учебного заведения. Формирование двух групп педагогов-руководителей в соответствии с оценкой гуманитарной экспертизы (те кто работает в школах с положительной ситуацией в школе по уровню безопасности образовательного пространства и те, кто работает в школах в которых образовательная среда оценивалась в процессе экспертизы как неблагоприятная, руководители школ в которых образовательная среда в результате экспертизы не могла быть однозначна отнесена к положительной или отрицательной оценке, участие в диагностике не принимали). Проведение диагностики по выявлению различий в смысловой сфере педагогов-руководителей (смысло-жизненные ориентации) в группах с различным уровнем безопасности образовательного пространства школ, в руководстве которых они принимают непосредственное участие. Сравнительный анализ результатов по каждой методике и обобщение полученных данных. Создание типологии стилей руководства школами, которые по разному (от наиболее неуспешного до наиболее успешного) способствуют созданию безопасной образовательной среды школ.

Коррекционный этап (2004-2005). Предполагает анализ полученных результатов промежуточной диагностики. Проведение семинаров для педагогов-руководителей, участников диагностической части и круглого стола для всех участников – преподавателей, принимавших участие в различных этапах исследования. Сравнение полученных промежуточных (срезовых) результатов с прогнозируемыми, их соотнесенность с теоретическим замыслом данного исследования.

Обобщающий этап (2005-2006). Разработка методических рекомендаций для педагогов-руководителей по проведению гуманитарной экспертизы с целью определения уровня безопасности образовательного пространства школы. Разработка методических рекомендаций для подготовки и переподготовки педагогов-руководителей с целью формирования у них профессиональных навыков по формированию безопасной образовательной среды.

На качественном уровне в зависимости от направленности на проблему безопасной образовательной среды было выявлено три смысло-жизненных стратегии: превентивная (предупреждение рисков в образовательной среде), изоляционная (тенденции видеть причину рисков в образовательной среде исключительно в контексте проблем общества), реабилитирующая (стратегия преодоления рисков в образовательной среде).

Изучение стремления к самоактуализации показало, что в зависимости от направленности на проблему психологической безопасности, педагоги-руководители акцентируют внимание на различных аспектах самореализации. Были также выявлены три основных аналогичных вышеназванным тенденции с помощью которых педагоги-руководители реализуют себя в процессе построения безопасной образовательной среды. В превентивных группах педагоги в большей степени живут настоящим, не откладывая свою жизнь на «потом». Им в большей степени присущ положительный взгляд на природу человека (стратегия рассуждений по типу: «Человек от природы добр, все его негативные особенности от окружения и воспитания»). Творческое отношение к жизни, стремление искать разные варианты решения возникших ситуаций. Стремление иметь свое собственное, независимое мнение по тем или иным вопросам. Свободное, непринужденное, естественное поведение дается без усилий, педагог не боится быть естественным перед подчиненными или учащимися. Сензитивность (чувствительность человека к своим желаниям и потребностям). Шкала контактности и гибкости поведения свидетельствуют о том, что в превентивной группе педагоги в большей степени ориентированы на общительность, установление прочных и доброжелательных отношений с окружающими, стремление не ориентироваться на социальные стереотипы, способностью к самовыражению в общении.

При попарном сравнении по средним значениям параметров полученных в результате тестирования по методикам СЖО и САМОАЛ (использовался t – критерий Стьюдента, $p = 0,05$), было выявлено, что существует взаимосвязь между уровнем СЖО и уровнем самоактуализации личности педагогов, участников эксперимента. В превентивных группах, был выше не только уровень смысловой ориентации и интегральной смысловой саморегуляции, но и педагогики в этих группах, в большей степени чем их коллеги из групп «изоляция» и «реабилитации», свойственны качества присущие самоактуализирующейся личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В., Кремененко О.Д. Технологические особенности становления интегральной смысловой ориентации личности в учебном процессе // Северо-Кавказский психологический вестник. – № 2. – 2004. – С. 247–253.
2. Крутелева Л.Ю. Кремененко О.Д. // Северо-Кавказский психологический вестник. – № 2. – 2004. – С. 2467–272.
3. Психологическая безопасность школьников в контексте психологии здоровья. Основные подходы и критерии психологической безопасности личности / Методические указания для студентов факультета психологии РГУ к курсу: «Педагогическая психология». – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2006.