

Калашникова Марина Борисовна

доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии
Новгородского государственного университета
имени Ярослава Мудрого

Kalashnikova Marina Borisovna

D.Phil. in Psychology,
Professor,
Head of the Psychology Department,
Novgorod State University

Беляева Полина Игоревна

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
Новгородского государственного университета
имени Ярослава Мудрого

Belyaeva Polina Igorevna

PhD in Psychology,
Associate Professor,
Psychology Department,
Novgorod State University

Беляева Татьяна Борисовна

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
Новгородского государственного университета
имени Ярослава Мудрого

Belyaeva Tatyana Borisovna

PhD in Psychology,
Associate Professor,
Psychology Department,
Novgorod State University

ТИПОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ [1]

THE TYPOLOGY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' PSYCHOLOGICAL SAFETY [1]

Аннотация:

Психологическая безопасность учащихся в образовательной среде является необходимым условием их благополучного личностного и интеллектуального развития, что подчеркивается в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования 2009 г. Актуальность проблемы обусловлена повышенным вниманием современной психологии к изучению различных аспектов безопасности личности в обществе. В статье рассмотрены факторы среды, способные повлиять на состояние психологической безопасности младшего школьника. В результате эмпирического исследования выделены три типа образовательной среды. Первый тип – поддерживающая среда, способствующая всестороннему психическому развитию за счет формирования у школьника переживания психологической комфортности и безопасности. Второй тип – популярная среда, характеризующаяся средней физической и психологической комфортностью с низким уровнем учебно-познавательной стимуляции. Третий тип – среда формальных требований, ей свойственны сниженный уровень физической и психологической комфортности в сочетании с ориентацией преимущественно на учебные достижения и недостаточным вниманием к другим сторонам развития личности школьника.

Ключевые слова:

образовательная среда, компоненты образовательной среды, предметно-пространственный компонент, психодидактический компонент, социально-психологический компонент, психологическая безопасность, младший школьник.

Summary:

Students' psychological safety in the educational environment is essential for their successful personal and intellectual development that is emphasized in the 2009 Federal State Educational Standard of Primary General Education. The relevance of the paper is determined by the increased attention of modern psychology to the study of various aspects of personal security in the contemporary society. The authors describe the environmental factors that can affect the state of psychological safety of a primary school student. The empirical research identified three types of educational environment. The first type is a supportive environment contributing to the overall mental development by providing school students with the experience of psychological comfort and safety. The second type is a permissive environment characterized by an average physical and psychological comfort with a low level of educational and cognitive stimulation. The third type is the environment of formal requirements marked by a reduced level of physical and psychological comfort along with a focus on educational achievements and insufficient attention to other aspects of the school student's personality development.

Keywords:

educational environment, components of the educational environment, objective spatial component, psychodidactic component, social and psychological component, psychological safety, primary school student.

Введение. Актуальность проблемы психологической безопасности образовательной среды начальной школы обусловлена как возросшим уровнем неопределенности жизни социума в связи с неуклонно нарастающими проявлениями социально-экономического кризиса, так и по-

литикой дерегуляции социальной сферы, ведущей к угрожающим изменениям в самом образовании (селекция, дискриминация учащихся в возможности получать качественное образование, вызванная процессами социального расслоения, экономическая маргинализация педагогов, неэффективная государственная политика жесткой экономии и оптимизации, внесение не всегда продуманных изменений в образовательные стандарты и учебные программы). Все это приводит к отчуждению всех субъектов образования, особенно учащихся, от процесса обучения (от цели, содержания и результата образования), от других участников (отсутствие солидарности, сопричастности, сотрудничества и диалога) и от самого себя (отсутствие субъектности и несформированность внутренней позиции школьника), что способно привести к прогрессирующей социальной дезадаптации, девиациям и социально обусловленным формам дизонтогенеза. Таким образом, школа зачастую оказывается неспособна полноценно решить свою основную задачу интеграции ребенка в общество (И. Иллич), вместо этого выступая инструментом его пассивного адаптирования к внешнему регламенту процесса обучения, сводя воспитательные и развивающие функции к формализму и ритуализации. Поскольку для младшего школьника важную роль играют его взаимоотношения со значимым взрослым (в образовательной среде это учитель), именно характер общения с педагогом и особенности образовательной среды будут в значительной мере определять школьный опыт учащегося.

В последние годы в России изучение заявленной проблемы приобретает особую актуальность, что обусловлено возрастающей потребностью общества в психологически и физически здоровой личности, способной справляться с социальными, информационными и технологическими вызовами современного мира. Обеспечение психологической безопасности учащихся в школьной среде является необходимым условием сохранения их здоровья и благополучия.

Теоретический обзор. Подавляющее большинство российских исследователей посвящают свои исследования изучению психологической безопасности среды средней и старшей школы (И.А. Баева, Л.К. Гаврилина, Л.Я. Гаязова, С.Н. Илларионов, Г.М. Коджаспирова, Е.Б. Лактионова и др.), в то время как вопросам изучения данной проблемы в начальной школе уделяется меньше внимания. В этом направлении проводили исследования В.В. Ковров, Н.Т. Оганесян, Н.И. Лушпаева и некоторые другие ученые. С нашей точки зрения, исследований данной проблемы в начальной школе недостаточно. Однако именно в младшем школьном возрасте закладываются основы образовательной деятельности, формируется отношение ребенка к школе и учению. Известно, что многие проблемы учащихся средней и старшей школы берут начало еще на первом этапе обучения, что говорит об актуальности заявленной проблемы.

По мнению А. Маслоу, удовлетворение потребности в безопасности является важнейшим условием благополучной жизни человека. Переживание психологической безопасности учащимися позволяет создать для них благоприятные условия обучения в соответствии с индивидуальными особенностями, адекватно реагировать на возникающие проблемы и трудности, способствует психическому и физическому здоровью. Ребенок, не защищенный от психологического насилия, испытывает страх перед школой, учителем, одноклассниками, вследствие чего ухудшается его способность нормально развиваться и продуктивно учиться.

В исследовании мы опираемся на позицию Л.С. Выготского, который подчеркивал, что «среда определяет развитие ребенка через переживание среды» [2, с. 381]. Среда является своего рода механизмом, определяющим развитие личности, поскольку, как подчеркивал американский психолог У. Бронфенбреннер, переживание ребенком особенностей образовательной среды влияет на его поведение гораздо сильнее, чем сами физические («объективные») характеристики среды [3]. С этой точкой зрения согласуются и мнения представителей средового подхода в психологии и педагогике. В.А. Ясвин считает интегративным критерием качества среды ее способность обеспечить возможности для эффективного личностного саморазвития всем ее субъектам [4]. Н.И. Поливанова и И.В. Ермакова в качестве ключевого фактора, обуславливающего психическое развитие учащихся, называют взаимодействие учителя с учениками на уроке и во внеурочной деятельности [5]. И.А. Баева подчеркивает, что качество образовательной среды определяется ее психологической сущностью, которая проявляется в системе взаимоотношений участников образовательного процесса [6]. В предлагаемой ею технологической модели психологически безопасная образовательная среда имеет для субъектов референтную значимость, обеспечивает их психологическую защищенность, удовлетворяет потребность в доверительном личностном общении. Важнейшим условием безопасности выступает диалогическое общение, которому свойственны базисные характеристики, выделенные в гуманистическом подходе К. Роджерса: безусловное принятие, эмпатия и конгруэнтность, которые позволяют предотвратить депривацию ребенка, преодолеть отчуждение, исключить психотравмирование и тем самым создать образовательную среду, способствующую формированию благополучной, здоровой личности.

Зарубежные ученые, признавая исключительную роль среды в развитии личности, прежде всего говорят о «социальном климате класса» (classroom social climate по Р. Моосу (1974) или educational climate, classroom environment, Lernumwelt по Х. Дреезманн (1986) и М. фон Салдерн

(1991)) как факторе, опосредующем влияние среды. Ф. Эдэр (2001) подчеркивает, что «климат можно определить как воспринимаемую ее участниками конфигурацию значимых признаков внутри соответствующей школьной среды» [7, р. 578]. Р. Баркер и П. Гамп (1964) формулируют идею behavior settings («поведенческой ниши»), предопределяющую поведение ее участников. М. фон Салдерн (1983) говорит о необходимости изучения субъективно переживаемой общей реальности урока и школы. Объективные показатели образовательной среды (физические, организационные и социальные характеристики), считает Х. Фенд (1977, 1991, 1997), провоцируют определенные поведенческие проявления, которые, однако, варьируют в зависимости от восприятия и оценки этих показателей самими субъектами данной среды.

Исследователи, говорящие о «здоровой школе» (Фельдманн и Ньюкомб, 1969; Уолтер, 1971; Фельдманн, 1971; Моос, 1974; Камински, 1976; Фенд, 1977; Фрайтаг, 1998; Арбрингер и фон Салдерн, 1984), акцентируют внимание на раскрытии связи пространственно-предметных характеристик среды (физические и архитектурные признаки школы) с определенными типами поведения учеников, учителей и общей атмосферой учебного процесса [8]. Х. Петиллон отмечает, что «переобустройство классного помещения затрагивает такие взаимно влияющие друг на друга измерения, как климат школы, атмосфера класса, психосоматическое благополучие, социальное поведение, активное, креативное, а также индивидуализированное и дифференцированное обучение... Учителя единогласно говорят о том, что трансформация помещения класса (например, через обустройство специальных зон) одновременно меняет социальное поведение учащихся» [9, S. 78–79]. Характеризуя эти проявления, Камински (1976) вслед за К. Левиним использовал понятие психологической экологии. М. Фрайтаг (1998) высказывает сожаление, что многие исследования игнорируют характеристики школьной экологии: «...область экологии школы редко включается в опросы...» [10, S. 36].

Исследователи обращают внимание и на организационную структуру школы (учебный план, стиль руководства, повышение уровня компетенций педагогов, включенность родителей, «открытость» школы, контроль успеваемости и т. п.). Исследователь Х. Фенд (1979) выделил в школе две подсистемы правил. Первая – система контроля успеваемости. Вторая – система социального контроля, которая отвечает за сохранение, функционирование и жизнестойкость школы, способствует структурированию желательных моделей поведения. Совокупность этих подсистем была названа ученым (1971, 1974, 1976) «тайным учебным планом» (der heimliche Lehrplan). Важным показателем функционирования подсистем выступает характер их организации: степень авторитарности, дифференцированности и ригидности. Наиболее важными с позиций социального контроля являются степень свободы принятия решений и возможности участия школьников в этом процессе [11].

Ряд исследователей, среди которых можно назвать такие имена, как Фельдман (1971), Уолтер (1971), Фенд (1971, 1974, 1976), Моос (1979), Арбрингер и фон Салдерн (1984), Фрайтаг (1998), в качестве важного фактора психологического климата образовательной среды называют характеристики ее участников:

а) индивидуальные и поведенческие особенности педагогов и педагогического коллектива (возраст, пол, уровень образования, заработная плата, опыт работы, преподавательские компетенции, самооценка, вовлеченность и т. п.), особенности преподавания (Фрайтаг, 1998);

б) индивидуальные особенности отдельных учащихся и коллектива школьников (возраст, пол, социальная принадлежность, уровень интеллекта, самооценка, уровень социальной компетентности, размер и состав класса и пр.), влияющие на установки и типы поведения учащихся [12].

Многочисленные исследования выявили влияние социального происхождения учащихся на их образовательные устремления и притязания. Чем большее число учеников школы происходило из более благополучных и обеспеченных социальных кругов, тем более высоким был общий уровень образовательных ожиданий. Также заметно повлиять на атмосферу школы может резкое преобладание представителей одного пола (Астин (1965), Арбрингер и фон Салдерн (1984), Фрайтаг (1998));

в) особенности интеракции и взаимоотношений между педагогами и учащимися (дисциплина, уровень доверия, стиль дискуссии и т. п.), между самими учащимися (уровень сплоченности, конкуренции, дисциплины и пр.) и между педагогами (степень коллегиальности, кооперации, уважения) (Моос (1979), фон Салдерн и Литтиг (1978), Фрайтаг (1998)) [13].

Завершая теоретический обзор, можно сказать, что, несмотря на многообразие подходов российских и западных ученых, чаще всего на психологический климат образовательной среды влияют следующие компоненты: отношения между субъектами образовательного процесса (педагогов с учащимися, учащихся между собой), характеристики образовательного процесса, пространственно-предметные характеристики среды [14]. Эти компоненты можно обозначить как социально-психологический, психодидактический и пространственно-предметный. Они оказывают определяющее влияние на психологический климат и, по нашему мнению, могут существенно воздействовать на переживание состояния психологической безопасности учащихся.

Анализ российской и зарубежной литературы по проблеме позволил разработать теоретическую модель психологической безопасности образовательной среды в начальной школе, которая включает три компонента: пространственно-предметный, психодидактический и социально-психологический (таблица 1).

Таблица 1 – Теоретическая модель психологически безопасной образовательной среды в начальной школе

Компоненты образовательной среды	Характеристика компонентов
Пространственно-предметный компонент – физическое окружение ученика и учителя	Чистота, порядок, простор помещения школы/класса Оснащенность школы, подходящей для учащихся, легко трансформирующейся мебелью, необходимой техникой, дидактическими пособиями Изолированность начальной школы от средней и старшей Эстетичность дизайна (достаточно высокий уровень художественного оформления школьного и классного помещения) Достаточно высокий уровень комфорта (уют) помещения класса для детей
Психодидактический компонент – организация процесса обучения	Высокий уровень четкости требований учителей к ученикам Соответствие учебных нагрузок возрастным возможностям учащихся Учет педагогами индивидуальных особенностей учащихся и различий в их возможностях (осуществление индивидуального подхода) Создание педагогами возможностей для проявления инициативности и самостоятельности учеников Наличие учебной мотивации учащихся Интерес и активность в учебе у учащихся Хорошая успеваемость учащихся в классе Помощь родителей при выполнении домашних заданий детьми Здоровьесберегающие мероприятия в школе (спортивные и развлекательные мероприятия, консультации психолога и т. п.)
Социально-психологический компонент – организация доверительных отношений между субъектами образовательной деятельности	Психологическая комфортность атмосферы класса Активность родителей в делах школы Контакт и взаимопонимание между родителями и педагогами Внимательное и уважительное отношение педагогов к учащимся Моральная поддержка педагогами учеников Отсутствие предвзятости в отношении педагогов к учащимся Доверие детей к педагогам Помощь и поддержка учениками друг друга Отсутствие вербальной и невербальной агрессии со стороны одноклассников Отсутствие вербальной и невербальной агрессии со стороны подростков и старших школьников по отношению к ученикам начальной школы

Организация исследования. Целью эмпирического исследования было изучение и выявление типов образовательной среды с точки зрения ее потенциального влияния на психологическую безопасность младших школьников. Исследование проводилось в очной форме на базе шести средних образовательных учреждений Великого Новгорода, оценке подверглись одиннадцать классов начальной школы. В качестве экспертов выступили 218 родителей учащихся, которые оценивали образовательную среду начальных классов по 7-балльной шкале по 24 параметрам с помощью специально разработанного опросника.

Индивидуальные оценки обобщались, что позволило измерить как отдельные параметры среды, так и обобщенные компоненты: пространственно-предметный (ПП), психодидактический (ПД) и социально-психологический (СП). На их основе путем суммирования данных высчитывался интегральный показатель среды (ИПС): $ИПС = ПП + ПД + СП$.

Полученные данные были подвергнуты иерархическому кластерному анализу с помощью компьютерной программы Basic Statistic 6.0. В качестве меры сходства использовалось евклидово расстояние. В результате выделились три кластера, которые можно рассматривать как три типа образовательной среды. Результаты представлены на рисунке 1.

В первом кластере объединились три случая (три класса), во втором – пять (классов) и в третьем также три. Далее была поставлена задача более подробно охарактеризовать выделенные кластеры, которые мы рассматривали как типы образовательной среды. С этой целью результаты оценок в каждом типе среды были подвергнуты описательному статистическому анализу с помощью программы Basic Statistic 6.0. Были вычислены средние арифметические значения и средние квадратичные отклонения по каждому компоненту и параметру.

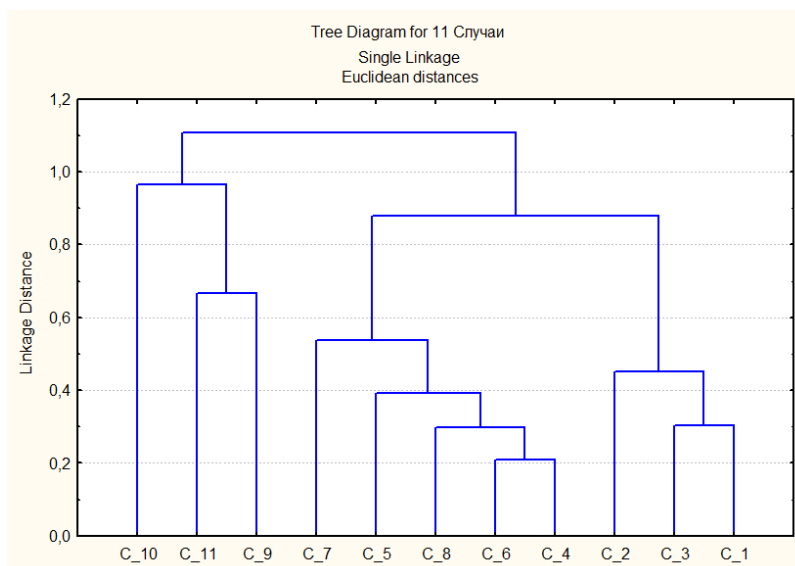


Рисунок 1 – Результаты кластерного анализа компонентов и параметров образовательной среды [15, с. 110]

С целью выявления значимых различий компонентов и параметров образовательной среды во всех трех кластерах был применен однофакторный дисперсионный анализ. Тип среды рассматривался как независимая переменная, а компоненты и параметры среды – как зависимая переменная. Процедура выявила, что не все компоненты и параметры могут служить в качестве классификационных критериев. Значимые результаты анализа отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Компоненты и параметры, имеющие значимые различия в разных типах среды [16, с. 111–112]

Компоненты и параметры среды	F-критерий	p
<i>Пространственно-предметный</i>	137,8	0,000
Изолированность начальной школы от средней и старшей	73,4	0,000
Состояние помещения класса	4,5	0,04
Удобство (комфортность) школьного и классного помещения для детей	8,7	0,009
Техническая оснащенность среды	8,9	0,009
<i>Психодидактический</i>	4,2	0,05
Успеваемость класса (интеллектуальный климат)	8,3	0,01
Интерес к учению и активность в учебе детей класса	4,9	0,04
<i>Социально-психологический</i>	–	–
Проявления агрессии со стороны более старших учащихся	5,1	0,03
Активность участия родителей в делах школы и класса	7,4	0,01
<i>Интегральный показатель среды</i>	22,5	0,000

Анализ результатов. Значимые различия наблюдаются в трети из 24 выделенных параметров, по остальным существенных различий не выявлено. Самый высокий интегральный показатель среды наблюдается в первом кластере, самый низкий – в третьем. Среди компонентов среды наибольшие различия между кластерами наблюдаются в пространственно-предметном и психодидактическом компонентах. Таким образом, эмпирически было доказано существование трех различающихся по комбинации компонентов и параметров кластеров, которые можно рассматривать как три типа среды. Охарактеризуем особенности каждого типа среды.

Для среды первого типа характерны высокий интегральный показатель и высокие показатели пространственно-предметного и психодидактического компонентов. Этот тип среды отличается пространственной изолированностью начальной школы от старшей, высоким уровнем физического комфорта, средним уровнем технической оснащенности и состояния помещения класса. Учащиеся, находящиеся в данной среде, отличаются более высокой учебной мотивацией, наличием интереса и активностью в учебе, более высоким уровнем успеваемости, что обеспечивается более высоким уровнем их учебно-познавательных способностей. Социально-психологический компонент характеризуется высокой активностью родителей в делах школы и класса, а также низким уровнем проявления агрессии со стороны более старших учащихся. Вышесказанное говорит о том, что данная среда отличается физическим и психическим комфортом, высоким уровнем учебной активности учащихся, активной заинтересованностью родителей и защищенностью от насилия.

Анализируя средние показатели, находящиеся в области незначимых различий, можно добавить наличие эмоциональной поддержки педагогом учащихся в трудных ситуациях учения и общения, отсутствие предвзятости педагога к ученикам, что приводит к высокому уровню доверия в отношениях. Этот тип был назван нами **«поддерживающая среда»**, поскольку такая среда активизирует учебную мотивацию ребенка на фоне переживания им состояния психологической комфортности и безопасности, стимулируя тем самым его психическое и личностное развитие.

Образовательная среда второго типа характеризуется средними значениями всех компонентов, начиная с интегрального, а также ряда параметров. При этом интеллектуальный климат класса, проявляющийся в уровне успеваемости, наличии учебной мотивации, интереса и активности в учебе, является в данной среде самым низким в сравнении с другими типами среды, агрессивность со стороны старших учащихся выражена на среднем уровне. Мы обозначили данную среду как **«попустительскую»** (среду средней физической и психологической комфортности с низким уровнем учебно-познавательной стимуляции). В этом типе среды мы можем наблюдать более низкие показатели отдельных параметров по сравнению с двумя другими типами среды, таких как уровень внимательного и уважительного отношения педагога к учащимся и уровень взаимопомощи среди детей класса. Это свидетельствует о недостаточном внимании педагогов к созданию и поддержанию психологически комфортной атмосферы, благоприятных взаимоотношений субъектов образовательного процесса.

Для среды третьего типа характерны низкие значения интегрального показателя и пространственно-предметного компонента и таких входящих в него параметров, как состояние классного помещения, уровень технической оснащенности, уровень физического комфорта. Начальная школа не имеет пространственной изолированности от старшей. На среднем уровне выражены психодидактический компонент и такие параметры, как успеваемость, интерес и активность детей в учебе, интеллектуальный климат класса, показатель проявлений агрессии со стороны более старших школьников. Родители проявляют меньшую заинтересованность и активность в делах класса. Можно добавить также такие особенности, как недостаточное внимание школы к здоровьесберегающим мероприятиям и наличие предвзятости педагога по отношению к учащимся. Эта образовательная среда характеризуется сниженным уровнем комфортности, как физической, так и психологической, средним уровнем учебно-познавательной стимуляции, т. е. является скорее ориентированной сугубо на учебные достижения детей, оценки в ущерб обеспечению развития различных сторон психики и деятельности учащихся. Мы назвали ее **«средой формальных требований»**.

Выводы. Таким образом, в результате проведенного исследования можно говорить о представленности в нашей выборке трех типов образовательной среды: поддерживающей, попустительской и среды формальных требований.

Для **поддерживающей среды** начальной школы характерно следующее. *Пространственно-предметный компонент* выражен на высоком уровне: начальная школа пространственно отделена от средней, классное помещение оформлено удобно и комфортно для учащихся, на высоком эстетическом уровне, технически оборудовано в достаточной мере в соответствии с требованиями учебного процесса. Имеется достаточное пространство в классе, а также в рекреации, последнее позволяет учащимся реализовать свою физическую активность на перемене. *Психодидактический компонент* характеризуется наличием выраженной учебной мотивации и хорошим интеллектуальным уровнем учащихся, их психологической готовностью к обучению, четкостью педагогических требований и учетом педагогом индивидуальных психологических особенностей учащихся, что позволяет предъявлять им посильные требования. Наблюдается заинтересованность и помощь со стороны родителей в учебном процессе, проводятся мероприятия, позволяющие ученикам физически и психологически разгружаться (дни здоровья, конкурсы, соревнования, праздники и т. п.). *Социально-психологический компонент* отличается высокой активностью родителей в делах класса, благоприятной психологической атмосферой, доверием и уважительным отношением учителя к учащимся, недопущением проявлений агрессии со стороны педагога и более старших школьников.

Попустительская среда отличается в *пространственно-предметном компоненте* средним уровнем физического комфорта, эстетики в оформлении классного помещения, излишним или недостаточным количеством технического оборудования. Недостаточное пространство рекреации не позволяет детям разрядиться на перемене. *Психодидактический компонент* характеризуется тем, что у большей части учеников наблюдаются невысокий уровень учебно-познавательной мотивации, недостаточный уровень подготовки к школе. Можно также отметить, что педагог не прилагает особых усилий для создания благоприятного психологического климата в классе, позволяя возникающим ситуациям развиваться не самым продуктивным способом. *Социально-психологический компонент* характеризуется не очень высокой заинтересованностью родителей в делах класса и скорее вынужденной активностью. Недостаточная изолированность начальной школы от старшей приводит к тесным контактам с более старшими учащимися, не всегда заканчивающимся мирно.

Среда формальных требований в *пространственно-предметном компоненте* характеризуется низким уровнем физического комфорта вследствие недостаточных усилий педагогов и родителей по созданию благоприятной среды, перегруженностью класса, связанной с большой численностью учащихся, что приводит к ощущению недостаточного пространства, а также низкой технической оснащенностью. *Психодидактический компонент* характеризуется средним уровнем учебной мотивации, интеллектуальных возможностей и успеваемости детей. Можно отметить наличие предвзятого отношения педагога к детям, когда сложившееся мнение об ученике определяет отношение к нему и затрудняет возможность увидеть новые аспекты в поведении, деятельности и личности ребенка. Педагог в большей степени ориентирован на учебную деятельность («за-циклен» на учебе) и недостаточно обращает внимания на неформальные аспекты жизни детей. *Социально-психологический компонент* характеризуется сниженной активностью и участием родителей в жизни класса, а также возможными проявлениями агрессии как со стороны педагога («праведный гнев»), так и со стороны одноклассников и более старших школьников.

Заключение. Подводя итог исследованию, можно отметить, что психологическая безопасность социальной среды весьма актуальна для современного общества, отличающегося ростом напряженности во всех сферах жизни, особенно это касается детей, находящихся в начале своего жизненного пути. Поэтому создание педагогами и родителями поддерживающей среды, которая будет способствовать психологической безопасности, является принципиально важным условием благополучного развития детей, что позволит удовлетворить возрастные потребности младшего школьника и достигнуть цели начального образования – развития личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира (федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования 2009 г.).

Ссылки и примечания:

1. Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ 18-413-530002.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Детская психология. М., 1984. 432 с.
3. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA ; L., 1979. 330 p.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. М., 2001. 365 с.
5. Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Образовательная среда урока в школах разных типов // Психологическая наука и образование. 2000. № 3. С. 72–80.
6. Баева И.А. Сопровождение психологической безопасности учащихся в образовательной среде // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 6. С. 135–141.
7. Op. in: Moos R.H. Evaluating Educational Environments. Procedures, Measures, Findings and Policy Implications. San Francisco, 1979.
8. Беляева П.И. Психологическая безопасность личности младшего школьника в образовательной среде школы : дис. ... канд. психол. наук. Великий Новгород, 2013. 182 с.
9. Petillon H. Soziales Lernen in der Grundschule: Anspruch und Wirklichkeit. Themen der Pädagogik. Frankfurt am Main, 1993. 222 S.
10. Freitag M. Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrgesundheit. Weinheim ; München, 1998. 272 S.
11. Fend H. Schulklima: soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III. Weinheim ; Basel, 1977. 284 S.
12. Беляева П.И. Указ. соч.
13. Там же.
14. Там же.
15. Там же. С. 110.
16. Там же. С. 111–112.

References:

- Baeva, IA 2015, 'Maintenance of Students' Psychological Safety in the Educational Environment', *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, no. 6, pp. 135-141, (in Russian).
- Belyaeva, PI 2013, *Psychological Safety of the Personality of the Primary School Student in the Educational Environment*, PhD thesis, Veliky Novgorod, pp. 110, 111-112, (in Russian).
- Bronfenbrenner, U 1979, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA, London, 330 p.
- Fend, H 1977, *Schulklima: soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III*, Weinheim, Basel, 284 S., (in German).
- Freitag, M 1998, *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrgesundheit*, Weinheim, München, 272 S., (in German).
- Moos, RH 1979, *Evaluating Educational Environments. Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*, San Francisco.
- Petillon, H 1993, *Soziales Lernen in der Grundschule: Anspruch und Wirklichkeit. Themen der Pädagogik*, Frankfurt am Main, 222 S., (in German).
- Polivanova, NI & Ermakova, IV 2000, 'Educational Environment of a Lesson in Schools of Different Types', *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, no. 3, pp. 72-80, (in Russian).
- Vygotsky, LS 1984, *Collected Works*, in 6 vols., vol. 4, Moscow, 432 p., (in Russian).
- Yasvin, VA 2001, *Educational Environment: from Modeling to Design*, 2nd ed., Moscow, 365 p., (in Russian).