

ОТЗЫВ

официального оппонента Бaeвой Ирины Александровны
на диссертацию Гилемхановой Эльвиры Нурахматовны
«Психосоциальная концепция интегральной безопасности
образовательной среды средней школы», представленную в
диссертационный совет 24.2.315.03 при ФГБОУ ВО «Кемеровский
государственный университет» на соискание ученой степени доктора
психологических наук по специальности 5.3.4. - Педагогическая
психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
(психологические науки)

Актуальность диссертационной работы Э.Н. Гилемхановой определяется, прежде всего, высокой значимостью обеспечения безопасности человека, востребованного в современной напряженной социокультурной среде. **Социальная актуальность** исследования обусловлена возрастающим противоречием между требованиями государственной политики в области национальной безопасности и недостаточной разработанностью научно-методологических основ и системных моделей обеспечения комплексной безопасности подростков и молодежи в образовательной среде, опирающейся на психологические механизмы. Реализация Стратегии национальной безопасности Российской Федерации (утв. Указом Президента РФ от 02 июня 2021 г. № 400) и Стратегии комплексной безопасности детей в РФ на период до 2030 года (утв. Указом Президента РФ от 17 мая 2023 г. № 358) актуализируют необходимость создания эффективных механизмов защиты субъектов образовательной среды от негативных современных вызовов и угроз, включая психологическое насилие, цифровые риски, экстремистские проявления и деструктивные идеологии, которые на сегодняшний день присутствуют в социальной среде.

Диссертационное исследование, целью которого является разработка психосоциальной концепции и инструментально-методического обеспечения интегральной безопасности образовательной среды средней школы с учетом ее многофакторности и многоуровневости, обладает и **научной актуальностью**, так как категория «интегральная безопасность» впервые является предметом психологического исследования.

Научная новизна исследования, безусловно, может быть определена через представленные автором: а) категорию «интегральная безопасность образовательной среды»; б) понятие «контекстные риски»; в) разработку процессуально-морфологического подхода, который позволил обосновать процессуально-морфологическую модель образовательной среды; г) определение механизмов воздействия образовательной среды на ее участников через функционирование стержневых процессов: индивидуализация, формирование, модернизация и интеграция. Впервые представлено соединение объективных показателей, таких как социокультурные, социально-экономические, географические,

педагогические с психологическими и социально-психологическими параметрами в единой характеристике состояния безопасности образовательной среды. На новых основаниях и подходах представлена типология образовательной среды, включающая семь типов конфигураций образовательных сред, с разделением на безопасные и опасные. Введено понятие «субъектной рискогенности», на основе которого определены типы учащихся и установлена специфика их связи с контекстными рисками образовательной среды.

Теоретическая значимость исследования заключается, прежде всего, в обосновании расширенного списка факторов, влияющих на состояние психологической безопасности образовательной среды и ее субъектов, за счет учета объективных показателей социокультурной среды, в которой расположена образовательная организация. В расширении представлений о структуре и механизмах функционирования образовательной среды школы как целостного объекта системного психологического анализа.

Надежность и достоверность изложенных в диссертации данных обусловлена научной обоснованностью методологических позиций, целостным подходом к решению поставленной проблемы; длительным характером изучения психолого-педагогической практики и организации опытно-экспериментальной работы в различных образовательных организациях, устойчивой повторяемостью основных результатов; их соответствие тенденциям развития современной психологической практики; использованием комплекса методов адекватных объекту, предмету, целям и задачам исследования; статистической значимостью эмпирических данных; разработкой и психометрической обоснованностью авторских психодиагностических инструментов. Важно также обратить внимание на хорошее владение автором методами математической статистики, что позволило провести всесторонний анализ данных полученных на значительной по объему выборке испытуемых.

Работа состоит из введения, двух разделов, шести глав, заключения, списка литературы и приложений. Список литературы содержит 284 источника, 63 из которых на иностранных языках. Включенные в работу приложения содержат дополнительные материалы, с помощью которых автором был реализован анализ полученных данных.

Во **введении** обосновывается актуальность темы диссертационного исследования, выделяются противоречия и методологические основания дальнейшей изучения поставленной проблемы. Определяется научный аппарат, теоретическая и практическая значимость, научная новизна работы. Прописаны этапы исследования, его апробированность и степень достоверности.

Раздел I «Методологические и теоретические основы интегральной безопасности образовательной среды средней школы» состоит из 2-х глав и содержит теоретико-методологическое обоснование авторской

психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды средней школы.

Первая глава диссертации «Теоретическое конструирование субъектно-контекстной системы образовательной среды» посвящена определению методологические подходы, лежащих в основе авторской концепции, представлена разработанная исследователем модель образовательной среды, определенная как процессуально-морфологическая, и дано описание ее структурных составляющих.

Во *второй главе* «Интегральная безопасность субъектно-контекстной системы образовательной среды» дана аналитическая оценка психологических исследований безопасности образовательной среды в психологической науке и смежных областях знаний. Рассмотрены предпосылки, основания, ведущие идеи психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды средней школы. Представлена и объяснена модель интегральной безопасности образовательной среды. Дано обоснование средств и возможностей измерения ее структурных составляющих, описаны границы ее применения.

Раздел II «Эмпирическая верификация основных положений психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды средней школы» состоит из 4-х глав и посвящен эмпирической проверки авторской концепции. В *третьей главе* «Изучение контекстных факторов интегральной безопасности субъектно-контекстной системы образовательной среды» представлена комплексная оценка контекстных факторов в обеспечении интегральной безопасности образовательной среды на мезо и микроуровнях. Построена типология образовательных сред на основе конфигурации контекстных факторов образовательной среды. выделено 7 типов образовательных сред, различающихся по конфигурации контекстных факторов: 4 – безопасные и 3 – небезопасные.

В *четвертой главе* «Эмпирическое изучение субъектных факторов интегральной безопасности субъектно-контекстной системы образовательной среды» определена роль субъектной рискогенности в обеспечении интегральной безопасности образовательной среды средней школы. Выделены категории учащихся, характеризующиеся спецификой взаимодействия в рамках «субъектно-контекстной» системы образовательной среды, получены профили учащихся, различающиеся по конфигурации субъектных рисков.

В *пятой главе* «Взаимосвязь субъектной и контекстной составляющих образовательной среды в рамках верификации концепции» представлены эмпирические модели, обосновывающие взаимосвязи субъектной и контекстной составляющих интегральной безопасности образовательной среды отдельно для выборок учащихся, родителей и учителей.

В *шестой главе* «Технологические и возрастные аспекты обеспечения интегральной безопасности образовательной среды школы» описана технология обеспечения безопасности образовательной среды, представлена

психодиагностическая модель мониторинга безопасности образовательной среды, показаны особенности реализации технологии обеспечения интегральной безопасности образовательной среды на разных возрастных этапах. Приводятся результаты формирующего эксперимента по апробации авторской программы, способствующей преодолению рисков процессов индивидуализации и интеграции в образовательной среде.

В **заключении** автором подводятся основные итоги диссертационного исследования, обобщаются данные, формулируются выводы и перспективы дальнейших исследований.

Несомненным достоинством диссертационной работы Э.Н. Гилемхановой является объем выборки испытуемых, который в большинстве исследовательских разделов превышает несколько тысяч человек, что делает возможным рассматривать выводы как достоверные и распространять выявленные закономерности на всю генеральную совокупность.

Достоинством исследования докторского уровня является обоснование собственного методологического подхода, названного автором процессуально-морфологическим. Данный подход служит основанием для построения как основной теоретической модели, так и логике эмпирического сбора данных. Следует отметить в этом же положительном ключе, применение теории систем, что, в целом, делает построение автором теоретических конструкторов обоснованным и доказательным.

Анализ теоретических подходов и эмпирических материалов позволяет выделить еще несколько значимых позиций, отражающих результативность и новизну исследования. Это выделение 7-ми типов образовательных сред, различающихся по сочетанию объективных факторов, определяемых их территориальным расположением. Нахождение способа оценки объективных факторов среды для оценки ее психологических характеристик является достаточно редким прецедентом в существующих исследованиях. При этом автор дифференцирует выделенные типы образовательных сред на безопасные и небезопасные, что четко вписывается в контекст решаемой проблемы.

Не менее значимым представляется тот факт, что в диссертационном исследовании определена типология учащихся: аутизированный тип; дезинтегрированный тип; дезадаптивный тип; уязвимый тип; адаптивный тип. Дана психологическая характеристика каждого типа на основе анализа взаимодействия в образовательной среде и оценки конкретной рискогенности каждого, что позволяет акцентировать практическую значимость диссертационного исследования и служит ориентирами для определения дефицитов и ресурсов психолого-педагогического сопровождения процесса психического развития обучающихся.

Следует отметить, как высоко положительный результат, и рассмотрение возрастной динамики оценок интегральной безопасности учащимися, что позволяет дифференцированно подходить к вопросам

обеспечения и поддержки состояния безопасности образовательной среды и ее участников на определенной ступени образования.

В диссертационном исследовании Э.Н. Гилемхановой получен еще ряд значимых обобщений, дающих повод для дальнейшего размышления, среди которых можно отметить:

1) Установлено, что высокие результаты обученности школьников характерны как для благоприятных, так и для неблагоприятных типов сред. Этот факт позволяет размышлять о том, что результативное воспитание и помощь в развитии учащимся возможны только в условиях безопасной образовательной среды, которая сама является таким фактором и условием. Данное положение может служить дополнительным аргументом в дискуссии об обязательных показателях эффективности деятельности образовательного учреждения.

2) Выявлено, что обеспеченность психологическим сопровождением образовательного процесса не оказывает критическое значение на состояние социально-психологической безопасности субъектов и лишь во взаимодействии с другими контекстными факторами оказывает совокупный эффект. Это показывает важность единой образовательной политики в рамках образовательной организации, которая должна объединять ценностные позиции всего педагогического коллектива, а не только возлагаться на психолого-педагогическое сопровождение, осуществляемое психологами системы образования.

3) Сделано заключение, что чем выше социально-экономический статус региона, тем выше количество обучающихся группы риска. Данное положение открывает поле для дальнейших исследований и поиска социальных и психологических механизмов, объясняющих такую закономерность.

4) Определено, что у учащихся и учителей имеются диаметрально противоположные взгляды на роль учителя в обеспечении безопасной образовательной среды. Значительное расхождение во взглядах на значимую категорию свидетельствует о сложностях в понимании и возможностях договориться, порождает проблемы доверия, без которого невозможно эффективное межличностное взаимодействие. Данная позиция еще раз подтверждает острую необходимость усиления психологической подготовки педагога.

Таким образом, можно обоснованно утверждать, что проведенное исследование свидетельствует об оригинальности, самостоятельности и завершенности проведенного Э.Н. Гилемхановой теоретико-экспериментального исследования, о четкой авторской позиции, о глубоком осмыслении изучаемой проблемы, о высоком уровне методологической и исследовательской культуры автора.

Высоко оценивая представленное диссертационное исследование, тем не менее считаю необходимым высказать ряд *замечаний и пожеланий*:

1. Одной из принципиальных линий анализа и обоснования рассматриваемой проблемы автор сделал подход к адаптации, изложенный с социологических позиций, что повлекло появление целого ряда терминов, не используемых в психологическом и социально-психологическом анализе процесса адаптации, но идентичных по смыслу. Например «коадаптация», которая, как следует из текста работы, понимается как «сотрудничество» или «взаимное согласование» или «вертливость», что как следует из пояснения устанавливает динамическое равновесие со средой. Обе данные позиции четко представлены в социально-психологической трактовке адаптации. Хотелось бы пояснения в чем, собственно, была необходимость в привлечении социологической трактовки и терминологии процесса адаптации?

2. В тексте работы используется большое число категорий, которые автор понимает в новом ключе, но не всегда поясняет. Так, в предлагаемую новаторскую процессуально-морфологическую модель образовательной среды включен, наряду с другими, процесс «интеграция», который транслирует (обеспечивает) «нормы деятельности и мышления». Если про обеспечения норм деятельности можно априори согласиться, то нормы мышления, явно нуждаются в пояснении.

3. Крайне избыточным представляется количество психодиагностических методик, использованных для сбора эмпирических данных среди учащихся, даже при условии, когда они применялись на отдельных выборках испытуемых. Такие методики как личностный опросник Кетелла, опросник оценки уровня притязаний (В.К. Гербачевский), психологической атмосферы в коллективе (А.Ф. Фидлер), созданные в середине прошлого века и ряд других, либо уже утратили свою актуальность, либо не принесли никакой дополнительной информации в свете решения основных задач исследования.

4. В тексте работы присутствует смешение терминологии, используемой автором, что затрудняет понимание общей линии анализа. Так, например, часто «социокультурный» и «контекстный» понимаются как синонимы. Если это так, то зачем тогда введение нового термина? Или на стр.140 диссертации: «В рамках изучения психологической безопасности социокультурной среды школы проанализированы такие показатели как...», хотя параграф посвящен эмпирическому изучению контекстных факторов интегральной безопасности на мезоуровне. На стр. 368 в тексте речь идет о психологической безопасности образовательной среды, а в таблице об «интегральной».

5. Для проверки эффективности авторской формирующей программы был применен «лонгитюдный анализ результатов психологической диагностики у обучающихся» (стр. 394). Хотелось бы получить пояснение что в данном случае имелось в виду.

6. В завершении изложения результатов многочисленных эмпирических исследований, цель которых эмпирическая верификация психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды средней

школы, хотелось бы увидеть не выводы по представленным результатам отдельных эмпирических показателей, а интегративный вывод по структурным составляющим и доказанности авторской концепции, которая, фактически и выносится на защиту.

Высказанные замечания, однако, носят частный, дискуссионный характер и не затрагивают существа работы.

Заключение. Диссертация «Психосоциальная концепция интегральной безопасности образовательной среды средней школы» представляет собой научно-квалификационную работу, в которой на основании выполненных автором исследований содержится решение проблемы разработки прогностической модели и инструментально-методического обеспечения интегральной безопасности образовательной среды средней школы, имеющей значение для педагогической психологии, и соответствует требованиям пунктов 9-11, 13, 14 «Положения о присуждении ученых степеней», утвержденного Правительством Российской Федерации от 24 сентября 2013г. №842 (в действующей редакции), а ее автор Гилемханова Эльвира Нурахматовна заслуживает присуждения ученой степени доктора психологических наук по специальности 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки).

Официальный оппонент:

Доктор психологических наук, профессор, академик РАО,
профессор кафедры психологии развития и образования
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена»

Баева Ирина Александровна

09 апреля 2026г.



Сведения об официальном оппоненте:

ФИО: Баева Ирина Александровна

Ученая степень: доктор психологических наук (специальность 19.00.07 – Педагогическая психология)

Почтовый адрес: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48, корп. 11

Телефон: +7 (812) 315-07-25

Адрес электронной почты: irinabaeva@mail.ru

Должность и место работы: профессор кафедры психологии развития и образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

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

Адрес: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48

Телефон: +7 (812) 312-44-92

E-mail: mail@herzen.spb.ru

Официальный сайт организации: <https://www.herzen.spb.ru>