

ОТЗЫВ

официального оппонента Краснянской Татьяны Максимовны
на диссертацию Гилемхановой Эльвиры Нурахматовны
«Психосоциальная концепция интегральной безопасности образовательной
среды средней школы», представленной к защите на соискание ученой
степени доктора психологических наук
по специальности 5.3.4. – Педагогическая психология, психодиагностика
цифровых образовательных сред (психологические науки)

Актуальность темы диссертационного исследования Гилемхановой Эльвиры Нурахматовны не вызывает сомнения. Действительно, в условиях повышения вероятности возникновения и умножения тяжести последствий от разноплановых и разноуровневых геополитических, социоэкономических, эпидемиологических, экологических, техногенных и иных новых и уже привычных рисков усиливается нагрузка на различные социальные субъекты, включая каждого отдельного человека. Распространяясь на биосоматический, физиологический, когнитивный, эмотивный, конативный и духовный планы их реализации, она провоцирует появление более или менее выраженных искажений, повреждений и открытых нарушений их функционирования, а также вносит дисбаланс в построение социального взаимодействия, порождая ответные негативные реакции. Внутриличные, субъект-объектные и межсубъектные рассогласования имеют тенденцию трансформироваться из эпизодических в регулярные, из фрагментарных в системные, из кратковременных в устойчивые. Очевидно, требуется последовательная, углубленная, обоснованно выстроенная научно-исследовательская и практико-ориентированная работа по выявлению, идентификации, изучению, локализации, нивелированию и превенции разнообразных общесоциальных, частно групповых и узколичностных рисков в их уникальном, комплексном и системном проявлении в различных социальных сферах.

Образовательное пространство, решая значимые социальные задачи формирования основ мировоззрения молодого поколения в единстве его знаниевой, ценностно-смысловой, духовно-нравственной, эмоционально-регуляторной и поведенческой составляющих, выступает важнейшей рискогенной сферой. Мы полностью согласны с мнением Гилемхановой Э.Н. о том, что «изменение социокультурной ситуации развития молодого поколения, связанное с глобализацией, цифровизацией, виртуализацией жизненного пространства, утратой доминирующего влияния культуры на трансляцию норм и ценностей, трансформацией института семьи ... вызывает напряжение адаптационных ресурсов личности». Происходящая в этих условиях деградация адаптационных способностей субъектов образовательного процесса сопряжена с различными по своей природе разрушительными феноменами как в самой школьной среде, так и за ее пределами. Наиболее «яркие» случаи вооруженных нападений на учебные заведения, расправ с одноклассниками и учителями, буллинга периодически

освещаются в СМИ; суицидальные, экстремистские и террористические действия школьников под влиянием криминальных агентов и деструктивных виртуальных сообществ становятся в наше время, практически, обыденными. Наряду с отмеченными диссертантом «разовыми» асоциальными эффектами, упомянем и пролонгированный негатив затягивающейся в школьной среде инфантильности, подверженности учащихся формированию социального нигилизма, денежного фетишизма, религиозного фанатизма, правового релятивизма и прочих подобных образований, «выливающих» во взрослой жизни в протестное социальное поведение, неустойчивость жизненных планов, многократные попытки профессионального самоопределения, виктимизацию, навязчивое стремление к эмиграции, повышенную внушаемость к фейковым предложениям и т.д. Проявившаяся и скрытая дезадаптация сопровождается психической неустойчивостью, стрессами, личностными деформациями, поведенческими деструкциями, деградацией социальных связей, что высоко рискогенно для самой личности и разрушительно для общества в целом. В этих условиях, очевидно, назрела необходимость комплексного учета рискогенных факторов и разработки на этой основе подходов к обеспечению системной безопасности образовательной среды.

Научная новизна и значимость результатов исследования Э.Н. Гилемхановой состоит в содержательно-теоретическом обосновании и процессуально-морфологическом моделировании психосоциальной концепции интегральной безопасности, разработке и широкой апробации ее инструментально-методического обеспечения в образовательной среде средней школы с учетом многофакторности и многоуровневости сопутствующих рисков. Отталкиваясь от признания безопасности системным явлением, автор выстраивает свою концепцию на материале комплекса разнообразных высоко вариативных субъектных и контекстных факторов, подразумевая под первой подсистемой совокупность индивидуально-психологических и социально-психологических, под второй – единство психолого-педагогических, социально-экономических, инфраструктурных и географических данных об образовательной среде. Впервые дизайн эмпирического исследования интегральной безопасности предполагал изучение двух уровней детерминации – мезо- и микроуровня. Каждая подсистема получила в диссертационной работе детальное рассмотрение, позволившее выявить новые факты, закономерности и механизмы функционирования интегральной безопасности образовательной среды средней школы.

Новизной для педагогической психологии обладает подразделение конфигураций образовательной среды на безопасные и небезопасные типы посредством рассмотрения особенностей сочетания психолого-педагогических, социально-экономических, инфраструктурных и географических параметров. Выстраивая согласованную, сбалансированную концепцию интегральной безопасности образовательной среды автор вводит в научный оборот категорию стержневых для нее процессов – интеграции,

индивидуализации, формирования и модернизации с наделением их свойствами эффективности и комплексности в качестве ключевых для определения типов конфигурации ее многоуровневых контекстных рискогенных факторов. При этом, согласно психосоциальной концепции безопасности образовательной среды комплементарные процессы формирования и модернизации положены в основу горизонтали изменений, комплементарные процессы формирования и модернизации – вертикали соотношения самоопределения с внутренним или внешним содержанием. Каждый стержневой процесс инновационно связан с определенной функцией – активизацией, образованием, соответствием требованиям современности, трансляцией норм мышления и деятельности, реализующейся на базе социального, дидактического, управленческого или пространственно-семантического блоков. Для каждого блока образовательной среды выделен круг его носителей: для социального – учащиеся, учителя, родители; для дидактического – образовательные программы, учебно-методическое обеспечение и др.; для управленческого – администрация; для пространственно-семантического – нормы, правила, социокультурное и предметное пространство образовательной среды.

Обращение к особенностям психологической устойчивости субъектов образовательной среды средней школы позволило автору выделить пять типов их рискогенности – адаптивного, дезадаптивного, аутизированного, уязвимого и дезинтегрированного. Новой для педагогической психологии может рассматриваться соотносительность в концепции интегральной безопасности образовательной среды средней школы субъектных рисков адаптивного, дезадаптивного, аутизированного, уязвимого и дезинтегрированного типа с контекстными рисками стержневых для нее процессов – интеграции, индивидуализации, формирования и модернизации. Обоснованию принципов, выявлению механизмов и условий их взаимного согласования способствовало инновационное внедрение в концепцию интегральной безопасности образовательной среды идей коадаптивности и консолидации ее субъектных и контекстных подсистем.

Построение психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды средней школы сопровождалось введением диссертантом интерпретации ряда адаптированных для нее понятий – нарушенной субъектности, образовательной среды, интегральной безопасности образовательной среды, социокультурной среды образовательной организации, социокультурных рисков образовательной среды, – что образует новый ракурс их понимания.

Теоретическая значимость диссертационной работы заключается в теоретическом построении субъектно-контекстной системы образовательной среды средней школы, включая детализацию онтологических оснований конструирования и обоснование процессуально-морфологической модели. Систематизированы подходы к изучению образовательной среды и безопасности в качестве ее системной характеристики. Обоснованы сущность, содержание, принципы, механизмы, закономерности и

инструментальное обеспечение психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды средней школы. Расширено понимание сущности и особенностей взаимодействия субъектных и контекстных факторов рискогенности образовательной среды. Дополнены представления о роли личности учителя в становлении рискогенности образовательной среды, о социально-культурной природе психического развития.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения его результатов в деятельности средней школы для повышения безопасности образовательной среды. Предложенная типология субъектной рискогенности позволяет анализировать деструктивные проявления обучающихся с учетом средового контекста их обнаружения. Модель безопасности образовательной среды обладает прогностическим потенциалом, способным повысить эффективность профилактических программ в сфере среднего образования. Технология обеспечения интегральной безопасности образовательной среды может составить основу соответствующего направления организации деятельности средней школы. Разработанный и верифицированный комплекс методик психологического исследования и психодиагностики социально-психологической безопасности развития перспективен для проведения мониторинга субъектной рискогенности субъектов образовательной среды. Полученные в исследовании данные, сделанные выводы и обобщения значимы для совершенствования деятельности психологической службы средней школы, для реализации программ высшего образования по психологическим, психолого-педагогическим и педагогическим специальностям и направлениям подготовки при изучении базовых дисциплин «Педагогическая психология» и «Психология безопасности», авторских курсов «Психология безопасности образовательной среды», «Индивидуализация и дифференциация в образовании», «Психокоррекция и психопрофилактика поведенческих и эмоционально-волевых нарушений у подростков», а также в рамках курсов повышения квалификации учителей школ и преподавателей вузов.

Степень обоснованности научных положений, выводов и рекомендаций, сформулированных в диссертации, их достоверность обеспечивается научностью исходных теоретико-методологических положений, последовательной реализацией выбранной методологии, использованием методов и методик, адекватных предмету, задачам и логике исследования, масштабом его эмпирической части, выполненной на репрезентативной и объемной выборке, применением адекватного пакета методов математико-статистической обработки и анализа данных, сопоставлением выводов с устоявшимися научными представлениями о безопасности образовательной среды. Сделанные по итогам исследования выводы, в целом, соответствуют полученным результатам, обладают достаточной полнотой и свидетельствуют о решении поставленных задач. Положения, выносимые на защиту, релевантны заявленной цели исследования и его результатам. Результаты диссертационного исследования получили серьезную апробацию, представленную в 47 публикациях, в том числе, в

статьях в журналах, включенных в Перечень ВАК РФ для опубликования научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук – 18, в журналах из перечня RSCI – 4 и в изданиях, индексируемых в МБД – 6, в 2 монографиях и в 6 статьях прочих научных журналов.

Автореферат достаточно полно, последовательно и точно отражает основное содержание работы, ее этапы, результаты и выводы диссертационной работы. Текст диссертационной работы и автореферата написан научным языком в доказательном стиле. Диссертационная работа содержит необходимый для понимания объем исходных данных, наполнена иллюстративным материалом и пояснениями.

Учитывая несомненные достоинства диссертационной работы Гилемхановой Эльвиры Нурахматовны, обозначим **ряд вопросов и/или замечаний:**

1. Интегральная безопасность образовательной среды рассмотрена в диссертационной работе на основе оперирования четырьмя стержневыми процессами, сгруппированными в пары «индивидуализация – интеграция» и «формирование – модернизация», что привело к построению плоскостной модели соответствующего феномена. Считаем, что модель безопасности образовательной среды могла бы обрести большую визуализацию и смысловую «прозрачность» при развертывании ее в пространственном плане.

2. Следовало бы упростить предлагаемую модель безопасности образовательной среды. Несколько избыточно выделение шести типов дисбаланса стержневых процессов при не всегда очевидной логике их характеристик. В частности, два таких варианта сбалансированности стержневых процессов как «отрицательный дисбаланс» и «положительный дисбаланс» наделяются, соответственно, «низким/высоким уровнем выраженности одного из парных процессов при средних показателях другого», но комплексность приписывается только первому.

3. Требуется доработки типология субъектной рискогенности субъектов образовательной среды средней школы. Снижению ее дифференцирующего качества способствует, с одной стороны, выделение аутизированного, уязвимого и дезинтегрированного типов в качестве самостоятельных при совмещении их признаков в дезадаптивном типе рискогенности, с другой стороны, отсутствие детализации адаптивности, которая также может содержать риски безопасности. Ограничением данной типологии является также то, что субъектные риски рассмотрены только в пространстве, образованном парой «индивидуализация – интеграция».

4. В работе четко указаны авторские типы субъектной рискогенности образовательной среды, обозначаются типы конфигурации образовательной среды, предлагаются варианты сбалансированности стержневых процессов. Однако не обнаруживается типология контекстной рискогенности образовательной среды.

5. Авторская психосоциальная концепция интегральной безопасности образовательной среды средней школы выстроена только с учетом факторов

рискогенности. Игнорирование факторов ресурсности образовательной среды, которые нетождественны отсутствию рискогенности, делает ее несколько однобокой, не раскрывающей полный план безопасности.

6. В рамках построения модели интегральной безопасности образовательной среды рассматривались риски индивидуализации, интеграции, формирования и модернизации, которые характеризуются достаточной управляемостью. Между тем, свойственные рискам безопасности динамизм и неопределенность подразумевают включение в анализ менее управляемых процессов с элементами хаотичности, например, трансформации, которые также проявляются в образовательной среде.

7. При рассмотрении территориальных контекстных факторов рискогенности без должной детализации использована категория «город», которая соответствует образованиям, достаточно неоднородным по заселенности – от мегаполисов до маленьких городов, соотносимых также с выделенными в работе «поселками городского типа». Возникающая при этом неоднородность городских характеристик ставит под вопрос правомерность выводов, сделанных диссертантом в отношении соответствующей контекстной рискогенности.

8. В первом основном выводе, сделанном по результатам исследования, к контекстным факторам образовательной среды отнесены ранее не упоминаемые в диссертационной работе демографические факторы. Хотелось бы получить уточнение, каким образом они оказывают воздействие на интегральную безопасность образовательной среды? В целом, складывается впечатление, что при перечислении контекстных факторов, оказывающих влияние на интегральную безопасность образовательной среды (психологические, педагогические, этнокультурные, экономические, социальные, географические, экологические, инфраструктурные, демографические), автор работы несколько выходит за рамки данных, реально изученных в ходе проведенного исследования.

Высказанные замечания и вопросы носят дискуссионный и/или уточняющий характер и не снижают, в целом, положительной оценки данной работы.

Заключение

Все сказанное позволяет заключить, что диссертация «Психосоциальная концепция интегральной безопасности образовательной среды средней школы» представляет собой научно-квалификационную работу, в которой содержится решение задачи разработки прогностической модели и технологии обеспечения интегральной безопасности образовательной среды средней школы, имеющей значение для развития педагогической психологии (ее разделов: психология образовательной среды, психология субъектов образовательных сред, психологические условия эффективности взаимодействия субъектов образовательной среды), и соответствует требованиям пп. 9-11, п. 13, п. 14, изложенным в «Положении о присуждении ученых степеней» утвержденном постановлением Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 г. №842 (в действующей редакции). Автор

диссертации, Гилемханова Эльвира Нурахматовна, заслуживает присуждения
искомой ученой степени доктора психологических наук по специальности
5.3.4 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых
образовательных сред (психологические науки).

Официальный оппонент:

доктор психологических наук,
профессор, профессор кафедры общей,
социальной психологии и истории
психологии Автономной некоммерческой
организации высшего образования
«Московский гуманитарный
университет»

Краснянская Татьяна Максимовна

16.03.2026



Сведения о составителе отзыва:

ФИО: Краснянская Татьяна Максимовна

Ученая степень: доктор психологических наук (19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Ученое звание: профессор

Почтовый адрес: 111395, г. Москва, ул. Юности, 5

Телефон: +7 (499) 374-51-51

Адрес электронной почты: ktm8@yandex.ru

Должность и место работы: профессор кафедры общей, социальной психологии и истории психологии АНО ВО «Московский гуманитарный университет»

Сведения об организации:

Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский гуманитарный университет»

Адрес: 111395, г. Москва, ул. Юности, 5

Телефон: +7 (499) 374-51-51

E-mail: ord@mosgu.ru

Официальный сайт организации: <https://mosgu.ru>