

На правах рукописи



Гилемханова Эльвира Нурахматовна

**ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

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

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук

Кемерово - 2026

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Кемеровский государственный университет»

Научный консультант: доктор психологических наук, профессор Серый Андрей Викторович.

Официальные оппоненты:

Баева Ирина Александровна, доктор психологических наук, академик РАО, профессор, профессор кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

Сыманюк Эльвира Эвальдовна, доктор психологических наук, академик РАО, профессор, директор Уральского гуманитарного института, заведующий кафедрой общей и социальной психологии департамента психологии ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» (г. Екатеринбург)

Краснянская Татьяна Максимовна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей, социальной психологии и истории психологии АНО ВО «Московский гуманитарный университет» (г. Москва)

Ведущая организация: ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Пермь)

Защита состоится «05» июня 2026 года в 13:00 на заседании диссертационного совета 24.2.315.03 при ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» по адресу: 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6, аудитория 1118.

С диссертацией и авторефератом можно ознакомиться в научной библиотеке ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» по адресу: 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6 и на официальном сайте КемГУ: <https://kemsu.ru/science/dissertation-councils/diss-24-2-315-03/protects/127516/>

Автореферат разослан «___» _____ 2026 года

Учёный секретарь диссертационного совета
к. психол. н., доцент



О. А. Браун

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность и проблема исследования

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, усложнением количественных и качественных характеристик образовательной среды, провоцирует смену традиционных механизмов социализации и вызывает напряжение адаптационных ресурсов личности. Проблемы адаптации субъектов образовательного процесса к новой социокультурной реальности сопряжены с участвовавшими случаями проявления различных деструктивных феноменов в образовательной среде (несанкционированные акции, стрельба в российских школах, уличные протесты школьников, детские суициды, буллинг). В 2014-2024 годах в Российской Федерации зафиксировано 35 случаев вооруженного нападения на учебные заведения или его попытки. Анализ личности участников деструктивных виртуальных групп, а также обстоятельств совершения противоправных действий насильственного характера под влиянием деструктивного контента показал, что более 70 % таких детей в подростковом возрасте сталкивались ранее с различными травмирующими ситуациями. По результатам анализа антитеррористической комиссии в 2021 году оказались вовлечены в деятельность деструктивных сообществ и проявляли асоциальную активность около 1,5 % учащихся. Ряд участников деструктивных сообществ являются модераторами или открыто поддерживают на своих персональных и фейковых страницах насильственные формы поведения. С другой стороны, согласно исследованиям лаборатории профилактики асоциального поведения НИУ ВШЭ (под руководством А.А. Реана) в настоящее время в России около 28% детей подвергается буллингу. Важно отметить, что при этом, согласно международным исследованиям, Россия является одной из стран, которые не вошли в список стран, активно занимающихся проблемой буллинга. Сложившаяся ситуация определяет необходимость учёта всей совокупности многоуровневых факторов рискогенности образовательной среды - как внутренних – субъектных, так и внешних - контекстных и показывает востребованность поиска теоретико-методологических и инструментальных основ, обеспечивающих интегральную (субъектную и контекстную) безопасность образовательной среды в ситуации изменения социокультурного контекста образования, роста агрессивных и аутоагрессивных девиаций среди учащихся и усиления их виктимизации под давлением радикальных и экстремистских агентов.

Степень научной разработанности проблемы. В отечественной научной литературе представления о безопасности образовательной среды рассмотрены с позиции взаимосвязи с социально-психологической адаптацией (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова, И.Б. Котова), с ролью социометрического статуса в группе (Рещикова Л.С.), в соотношении с индивидуально-психологическими и гендерными характеристиками личности. Согласно И. А. Баевой и коллег, ресурсами психологической безопасности обучающихся служат конформность и следование традициям, а также психологическое благополучие, жизнестойкость, социальный интеллект, низкая агрессивность (И.А. Баева, Л.А. Гаязова, И.В. Кондакова). Исследуя психологическую безопасность образовательной среды, И.А. Баевой разработана концепция психологической безопасности образовательной среды, рассматривающая ее через защиту от угрозы психологического насилия во взаимодействии (унижение, угрозы, недоброжелательное отношение, игнорирование, принуждение), референтную значимость среды и удовлетворенность основными характеристиками взаимодействия. Психологическая безопасность образовательной среды рассмотрена также трудах О.О. Андронниковой, П.И. Беляевой, В.И. Рерке, И.С. Бубнова, В.А. Ясвина, Е.В. Бурмистровой, Э.Э. Сыманюк, Г.В. Грачева, Л.А. Регуш, И.Б. Бессонова, М.Б. Калашниковой, Е.В. Дьяченко, С.Г. Плещиц С.Н. Илларионова, М.Ф. Секач, М.В. Григорьевой, Ю.М. Забродина, С.В. Хусаиновой, Р.Х. Гильмеевой и рядом других ученых. Роль образовательной среды для социально-психологического развития личности раскрыта в моделях В.А. Ясвина, В.В. Рубцова, В.И.

Слободчикова, В.И. Панова, В.П. Лебедевой, В.А. Левина, И.М. Улановской. Согласно О.О. Андронниковой нарушение безопасности приводит к разрушению всех базовых параметров организации эффективного развития и существования личности, в первую очередь социально-психологической адаптации. О.О. Андронникова выделяет умение выстраивать эмоционально-близкие отношения, успешную адаптацию, коммуникативную компетентность и реальную безопасность окружающей среды в качестве основных показателей безопасности образовательной среды, она акцентирует важность единой образовательной политики сохранения и укрепления физического, психического, социального и духовного здоровья, формирования безопасного способа поведения и безопасного мировоззрения у субъектов образовательного процесса при формировании у них механизмов компетентностного преодоления угроз, соответствующих возрасту и индивидуальным возможностям ребенка. В.И. Рерке и И.С. Бубнова обращают внимание на то, что безопасная образовательная среда обеспечивает формирование личностных компетенций, касающихся жизни в многокультурном обществе. Психологическая безопасность, согласно П.И. Беляевой, - психическое состояние, сущностью которого является согласование личностных стремлений и возможностей с особенностями средовых факторов и силой их воздействия, вместе с тем, данное определение оставляет открытым вопрос о механизмах данного согласования.

В исследованиях индивидуально-психологических и гендерных характеристик А.Г. Костоусова, М.С. Иванова показана роль таких психологических факторов сформированности представлений о безопасности как интеллект, особенности характера и ценностно-смысловой сферы личности. Анализ типов идентичности (Н.А. Лызь) показал, что представления сельских школьников о безопасности более разнообразны по сравнению с городскими школьниками. Широко рассмотрены содержательные аспекты представлений о безопасности (О.Ю. Зотова, С.С. Степанова, Т.М. Краснянская, В.Г. Тылец). Для работы представляет интерес выделение блоков негативной (отсутствие опасности) и позитивной (самореализация, самоконтроль, продуктивные копинг-стратегии) динамики представлений о безопасности (Р.В. Агузумцян, А.С. Галстян, Е.Б. Мурадян), что соотносится с результатами исследований Н.А. Лызь, согласно которым представления о безопасности исходят либо из положения об отсутствии опасностей, либо из условий безопасности (Н.А. Лызь, Ж.Г. Куповых, Т.А. Басанова). С.С. Степановой выделены такие факторы психологической безопасности среды ВУЗа как возможность прогнозирования поведения социального окружения, способность осознавать и ограничивать давление извне; уверенность в себе; способность противостоять провокациям. В исследованиях О.Ю. Зотовой определены четыре категории представлений о безопасности: безопасность как 1) состояние; 2) защищенность; 3) потребность; 4) доверительные межличностные отношения. Также О.Ю. Зотова выявила позиции в интерпретации безопасности: стабильность и ценности социума; самостоятельность и ценности личности; конформность и защита со стороны другого; адаптивная вариативность (личная автономия без утраты взаимодействия с социумом).

Этнокультурный компонент как важная идентификационная категория, которая активно участвует в конструировании социальной реальности человека и обеспечивает интеграцию рассматривается в работах (Тулынина, 2006, Солдатовой, 2014, Савва, 2017, Дусаева, 2019, Affeldt, S., Hund, W.D., 2019, Белкина, 2019, Бетильмерзаевой, 2022 и др.). В работах акцентируется роль культурного кода в формировании субъективной реальности человека и опосредовании его действий и мыслей. Согласно И.Р. Сушкову личностные установки «организованные на уровне общностей определяют социально-психологическую адаптацию межкультурного взаимодействия различных этнических групп». Вопросы сегрегации и ассимиляции как индикаторы вхождения в общее культурно-нормативное пространство образовательной среды проанализированы с позиции теоретических моделей: Р. Тафта, Ф.Тейлора, С.Н. Айзенштадта, К. Уорда, Дж. Берри, Ф. Мохаддама.

Разработанные в рамках психологии концепции безопасности образовательной среды сфокусированы на анализе психологических аспектов образовательной среды. Однако

трансформация социокультурного пространства и возросшие проблемы адаптации к нему спровоцировали резкий рост инцидентов нарушения безопасности образовательной среды на физическом уровне, что кардинальным образом изменяет социальные представления о сущности, роли и ценности безопасности образовательной среды, определяя усиление внимания к проблемам безопасности при оценке ее качества. Учитывая, что изменение социальных представлений является индикатором изменений в самой культуре, изменение социальных представлений о безопасности образовательной среды свидетельствует о трансформации социокультурной матрицы безопасности. Это определяет необходимость появления теорий, которые интегрируют новые представления о безопасности образовательной среды в целостную систему, учитывая при этом специфику и разнообразие образовательной среды на данном культурно-историческом этапе.

Одна из главных причин отсутствия подобной интеграции, по мнению ряда ученых, состоит в том, что акцент делается на нахождении отношений между изучаемыми факторами, а не на определении механизмов, обуславливающих данные отношения, для чего должна быть спроектирована модель, позволяющая в наиболее полной мере осмыслить организацию и функционирование образовательной среды (В.А. Левин, М.Т. Halliman). Особенно ярко эта причина проявляется в смещении фокуса внимания на физическую безопасность образовательной среды, как одной из важных характеристик новой социокультурной реальности, которая, однако, характеризуется высокой непредсказуемостью (спонтанностью). Именно невозможность спрогнозировать и защитить субъектов образовательного процесса от угроз в динамичном и рискогенном пространстве образовательной среды усиливает их потребность в психологической безопасности. В качестве отдельного аспекта анализа образовательной среды с позиции ее рискогенности заслуживают вопросы культурного взаимодействия многонациональных и поликонфессиональных территорий в условиях социокультурных вызовов. Именно «разностатусность религий и религиозных организаций» рассматривается рядом специалистов как источник социальной напряженности (К.А. Багаева). Учитывая, что ключевая роль системы образования состоит в трансляции культурных норм, в условиях возрастающей полинациональности актуализируется вопрос нормировки и разработки ментальных конструктов сознания и самосознания, обеспечивающих интегральную безопасность образовательной среды.

Вышеописанное обнаруживает **противоречия:**

- между существующими теоретическими разработками психологической и социально-психологической безопасности образовательной среды и отсутствием комплексных теорий, позволяющих осуществить научную рефлексию изменения концепта безопасности и психосоциальных критериев оценки безопасности образовательной среды в условиях ее социокультурной трансформации;

- между возрастающей вариативностью регионов в силу социально-экономических, миграционных и глобализационных процессов и отсутствием психолого-педагогической фокусировки на вопросах нормировки и разработки ментальных конструктов сознания и самосознания участников образовательного процесса, обеспечивающих их социокультурную интеграцию и тем самым способствующих интегральной безопасности образовательной среды;

- между востребованностью и недостаточной представленностью инструментального психолого-педагогического обеспечения интегральной безопасности образовательной среды средней школы.

Образовательная среда является частью социокультурного пространства, однако большинство научных работ, посвященных изучению психологической и социально-психологической безопасности образовательной среды, не отражает ее многофакторность и многоуровневость, которую, с нашей точки зрения, необходимо рассматривать в рамках единой научной концепции, как единую систему, консолидирующую психолого-педагогические, социально-экономические, этнокультурные, инфраструктурные и

географические данные об образовательной среде и, которую можно обозначить, как составную «субъектно-контекстную» систему. Причем к «субъектной» подсистеме относятся индивидуально-психологические и социально-психологические факторы безопасности образовательной среды, опосредованные такими характеристиками участников образовательного процесса, которые определяются степенью их субъектности (эффективной самостоятельности или автономности) (Г.С. Прыгин) по отношению к социуму и, как следствие, разным уровнем устойчивости к рискам образовательной среды. К «контекстной» подсистеме относятся: психолого-педагогические, социально-экономические, инфраструктурные и географические данные об образовательной среде, оказывающие непосредственное влияние на психологическую устойчивость участников образовательного процесса к рискам нарушения безопасности образовательной среды. При этом в «субъектно-контекстной» системе предполагается согласованность потенциала субъектов образовательного процесса с ресурсами образовательной среды. Именно такая «субъектно-контекстная» система позволяет учесть взаимное влияние (коадаптивность) и консолидацию данных подсистем и, тем самым, выявить механизмы их взаимного согласования, обеспечивающие интегральную безопасность субъектно-контекстной системы образовательной среды. На значимость соответствия внутреннего (субъектного) и внешнего (социального) в контексте рассмотрения феномена безопасности указывают отечественные ученые (Т.М. Краснянская, В.Г. Тылец).

Исходя из вышеизложенных противоречий **проблема исследования** состоит в том, что, определяя многофакторность и многоуровневость как важнейшие характеристики образовательной среды, только рассматривая образовательную среду как сложную систему можно изучить интегральную безопасность субъектно-контекстной системы образовательной среды. Поскольку «...объяснить свойство - значит вывести его специфику из способов организации носителя этих свойств как системы элементов, состоящих из определенного материала и организованных в соответствующую целостную структуру» (Веккер, 1998, с. 661-662). Вместе с тем, указанный целостный подход требует построения психосоциальной концепции, позволяющей рассматривать систему взаимовлияния субъектной и контекстной подсистем на интегральную безопасность, что является важным для практики педагогической психологии, но до настоящего времени слабо разработанным направлением психолого-педагогических исследований.

Цель исследования: разработать психосоциальную концепцию и инструментально-методическое обеспечение интегральной безопасности образовательной среды средней школы с учетом ее многофакторности и многоуровневости.

Объект исследования: образовательная среда как «субъектно-контекстная» система.

Предмет исследования: интегральная безопасность субъектно-контекстной системы образовательной среды средней школы.

Теоретический анализ проблемы позволил сформулировать основную **гипотезу исследования:** интегральная безопасность образовательной среды как субъектно-контекстной системы обеспечивается коадаптацией (согласованием), составляющих ее субъектной и контекстной подсистем.

Положение основной гипотезы конкретизируется в следующих допущениях:

– В субъектной подсистеме безопасности образовательной среды выделяются типы субъектной рискогенности субъектов образовательного процесса: адаптивный, дезадаптивный, аутизированный, уязвимый и дезинтегрированный, определяющие проблемы психологической устойчивости участников образовательного процесса к контекстным рискам образовательной среды.

– Два ключевых показателя контекстной подсистемы: эффективность стержневых процессов образовательной среды как параметрическое соответствие носителей процесса реализуемым функциям и комплексность стержневых процессов как их согласованность, определяют тип конфигурации образовательной среды.

– Тип конфигурации образовательной среды на основе сочетания психолого-педагогических, социально-экономических и географических её параметров позволяет различать безопасные и небезопасные типы конфигураций образовательной среды по контекстным рискам стержневых процессов - индивидуализации, интеграции, формирования и модернизации, обеспечивая тем самым, учет одновременно существующих, многоуровневых факторов.

– Рискогенность контекстной подсистемы безопасности образовательной среды соотносится с рискогенностью ее субъектной подсистемы таким образом, что определенный тип конфигурации образовательной среды сопряжен с определенными рисками психологической устойчивости участников образовательного процесса (социально-психологической уязвимостью; социально-психологической дезинтеграцией, виртуальной аутизацией).

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы исследования необходимо было решить следующие **основные задачи**:

1. С помощью метода теоретического моделирования разработать онтологическую схему образовательной среды для систематизации и комплексного изучения ее интегральной безопасности.

2. Разработать классификацию типов субъектной рискогенности обучающихся, для чего необходимо в рамках исследования субъектной подсистемы образовательной среды эмпирически:

- выявить и описать ключевые проблемы психологической устойчивости участников образовательного процесса к контекстным рискам образовательной среды;

- установить роль социальных представлений о безопасности, возрастных аспектов, отношения к базовым и этнокультурным ценностям в оценке безопасности образовательной среды у участников образовательного процесса;

- определить специфику влияния типа субъектной рискогенности на эмоционально-мотивационные и адаптационные особенности учащихся.

3. На основе комплексного анализа психолого-педагогических, социально-экономических и географических характеристик контекстной подсистемы образовательной среды:

- эмпирически выявить ключевые параметры стержневых процессов образовательной среды, влияющие на их эффективность;

- эмпирически выявить и описать типы конфигураций безопасных и небезопасных образовательных сред с учетом эффективности стержневых процессов образовательной среды;

- разработать прогностическую модель оценки рискогенности контекстной подсистемы образовательной среды.

4. На основе полученного эмпирического материала теоретически обосновать принципы, механизмы и условия взаимного согласования субъектной и контекстной подсистем образовательной среды, обеспечивающие интегральную (субъектно-контекстную) безопасность образовательной среды для участников образовательного процесса.

Методологическая основа исследования.

«Субъектно-контекстная» система образовательной среды, была рассмотрена с позиции проекции выделенных согласно второго определения системы (Зинченко, 2016) *процессов, функциональной структуры, организованности материала, материала*. В этом аспекте в «субъектно-контекстной» системе образовательной среды были установлены:

- *стержневые процессы*: индивидуализации, интеграции, формирования, модернизации;

- *функции*: активизации, образования, соответствия требованиям современности, трансляции норм деятельности и мышления;

- *организованности материала*: социальный блок, дидактический блок, управленческий блок, пространственно-семантический блок.

- *материал* (носители процесса): для социального блока - учащиеся, учителя, родители, для дидактического блока - образовательные программы, учебно-методическое обеспечение, др., для управленческого блока – администрация, для пространственно-семантического блока - нормы, правила, социокультурное и предметное пространство образовательной среды.

Специфика примененного нами метода теоретического моделирования (метода онтологического развертывания Аристотеля в реконструкции В.Я. Дубровского), на основании которого были выделены стержневые процессы образовательной среды, предполагает, что вышеописанные четыре стержневых процесса составляют пары «индивидуализация-интеграция» и «формирование-модернизация», которые достаточны для функционального описания всех явлений, происходящих в «субъектно-контекстной» системе образовательной среды. Данные пары, в зависимости от определенных условий (контекстной подсистемы), могут проявлять (или не проявлять) сопряженность, что, в конечном итоге, позволяет фиксировать наличие или отсутствие такой характеристики как «комплексность».

Теоретическую основу исследования составили: труды в рамках системного подхода (В.А. Барабанщиков, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, Б.Ф. Ломов, Р.А. Нуруллин, В.П. Зинченко и др.), структурно-системного подхода (Г.П. Щедровицкий, В.Я. Дубровский), структурно-интегративной методологии (М.А. Холодная), средового подхода (Л.С. Выготский, В.А. Ясвин, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.А. Левин, В.И. Слободчиков, R. Barker, У.Бронфенбреннер, Н. Dreesmann, N. Grewe, K. Levin, R.H. Moos, P. J. Rentfrow, M. Jokela, W. Bleidorn, М.Е. Lamb), роль активного воздействия на окружающую среду (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, А.А. Деркач), идеи Murtagh (1938) о различии в восприятии окружающей среды в зависимости от индивидуальных ценностей и потребностей, А. Коэн, выделивший базовые характеристики социальной среды. Существенное значение для исследования имели: концепция психологической безопасности образовательной среды И.А. Баевой, разработки в области экспертизы образовательной среды Е.Б. Лактионовой, социология адаптаций Л.В. Корель, концепция «культурных традиций» Д. Б. Зильбермана.

Проблема исследования была рассмотрена в нескольких теоретических плоскостях: культурно-исторической концепции (Л.С. Выготский), экопсихологический подход (В.И. Панов), безопасность образовательной среды (И.А. Баева, В.В. Семикин, Э.Э. Сыманюк, И.С. Морозова), девиации и деструкции социализации детей и подростков (А.А. Реан, Ю.Л. Клейберг, Е.В. Змановская, Р.В. Овчарова, А.В. Мудрик), в работах по изучению адаптации и социализации в нормативной ситуации (Н.Е. Веракса, Л.Ф. Баянова, А.В. Серый, М.С. Яницкий, А.К. Пашенко, А.В. Микляева, А.Н. Ильин, М. В. Злобина, О. М. Краснорядцева, В.П. Ульянова).

Методы исследования. Сложный и многоуровневый характер объекта исследования, разноплановость решаемых задач и множественность реализуемых подходов определили необходимость комплексного использования широкого спектра общенаучных и психологических методов:

- теоретические методы: теоретическое моделирование (метод онтологического развертывания Аристотеля в реконструкции В.Я. Дубровского), моделирование посредством идеализированных представлений, анализ научной литературы по проблеме исследования;
- эмпирические методы: анкетирование, тестирование, констатирующий (метод поперечных срезов) и формирующий эксперименты;
- методы обработки данных: статистические методы (сравнительный анализ, кластерный анализ, категориальный анализ главных компонентов, моделирование структурными уравнениями и др. параметрические и непараметрические методы), методы машинного обучения, качественно-феноменологические методы анализа (интеллектуальный анализ текста (Text Mining), метод прототипического анализа). Примененное программное обеспечение исследования: Qiqa v.79, ATLAS.ti v.8, SPSS 23, AMOS, Logitron 6.4., KNIME Analytics Platform.

Дизайн и базы исследования

Так как образовательная среда не рассматривается нами как однородная, ключевое значение в работе придается исследованию ресурсов и рисков, связанных с *конкретной*

образовательной средой, то есть анализу разноуровневых контекстных параметров образовательной среды: психолого-педагогических, социально-экономических, инфраструктурных, информационных, географических. Разноуровневость контекстных параметров образовательной среды определила необходимость введения в работу двух уровней детерминации «субъектно-контекстной» системы образовательной среды: *мезоуровень* и *микроуровень*. Таким образом, дизайн комплексного эмпирического исследования предполагал последовательное изучение *мезо* и *микроуровней* образовательной среды. Логика исследования интегральной безопасности «субъектно-контекстной» системы образовательной среды на мезо- и микроуровнях отражает комплексность подхода, а также его соответствие методологическим принципам средового подхода: инверсия среды, осреднение, типизация (Ю.С. Мануйлов).

Мезоуровень соответствует локальной среде проживания субъектов образовательного процесса. Анализу подлежали такие параметры образовательной среды как тип населенного пункта, экономический и социальный статус региона, наличие и эффективность функционирования психолого-педагогических медико-социальных центров, обеспеченность муниципалитета психологами в сфере образования. В этой связи на этапе мезоуровня удалось произвести изучение различных параметров образовательной среды во взаимосвязи с субъектной рискогенностью обучающихся с помощью метода поперечных срезов. Целью данного этапа было выделение характеристик образовательной среды, связанных с субъектной безопасностью. Выборка исследования на мезоуровне составила 203 060 обучающихся из 1110 общеобразовательных школ в возрасте от 10 до 16 лет (95 771 учащихся 10-12 лет; 107 289 учащихся 13-16 лет), эмпирические данные по которым были проанализированы в соотнесении с 45 изучаемыми территориальными единицами (муниципалитетами), обладающими автономными социально-экономическими, инфраструктурными, географическими, образовательными характеристиками. Эмпирические данные социально-психологического тестирования обучающихся были получены в рамках ежегодного республиканского социально-психологического мониторинга по разработанным автором диагностическим формам. Контекстные данные получены на сайтах открытого доступа: на портале министерства образования и науки Республики Татарстан и на сайте федеральной службы государственной статистики.

В исследовании на *мезоуровне* анализировались следующие показатели: Доля детей группы риска с высокой вероятностью употребления ПАВ; доля детей с высоким уровнем выраженности различных предикторов асоциального поведения: сложности произвольной регуляции, проблемы контроля эмоций, ориентированность на поиск новых впечатлений, рискованное поведение, потребность в социальной поддержке, избегание трудностей, трудности в разрешении проблем, склонность зависимости, асоциальные тенденции, проблемы во взаимопонимании со значимым близким (Методический комплекс для выявления вероятностных предикторов возможного вовлечения школьников в потребление наркотических средств. (Зинченко Ю.П. и коллектив психологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова); тип населенного пункта (город / поселок городского типа / село); средний размер заработной платы в рублях; доля трудоустроенного населения в регионе; интегральная характеристика образовательного рейтинга школы: доля победителей и призеров олимпиад, доля учащихся, получивших по ЕГЭ 80 и более баллов (все предметы), средний балл ЕГЭ по русскому языку, средний балл ЕГЭ по математике, средний балл предмета по выбору, доля учащихся, которые не прошли ГИА; интегральная характеристика воспитательного рейтинга школы: ресурсное обеспечение сферы образования; развитие дополнительного образования; физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа; развитие детского движения; гражданско-патриотическая и художественная деятельность; профилактика асоциального поведения детей и подростков; суициды, алкоголь, преступность; уровень фактической обеспеченности учреждениями культуры от нормативной потребности: клубами и учреждениями клубного типа, уровень фактической обеспеченности учреждениями культуры от нормативной потребности: библиотеками, доля

муниципальных учреждений культуры, здания которых находятся в аварийном состоянии или требуют капитального ремонта, в общем количестве муниципальных учреждений культуры, доля населения, систематически занимающегося физической культурой и спортом; Наличие/отсутствие психолого-педагогического медико-социального центра или службы; доля психологов в регионе.

На основе данных *мезоуровня* (автономных характеристик локальной среды) были выбраны территории с наилучшими и наихудшими показателями по каждому значимому для интегральной безопасности образовательной среды контекстному параметру: географический, экономический, социальный, дидактический, воспитательный, психологический. Так была разработана полярная типология административно-муниципальных единиц, базирующаяся на выделении из всех районов территорий с наилучшими и наихудшими показателями по каждому значимому контекстному параметру.

Данные мезоуровня послужили основой для исследования интегральной безопасности «субъектно-контекстной» системы образовательной среды на *микроуровне* или уровне конкретных образовательных организаций, отвечающих требованиям стратификации выборки согласно методу образцовых случаев (Левин, Анлерсон, Эдмондс) и сформированных в соответствии с результатами мезоуровня.

Таким образом был получен материал для сопоставительного и комплексного анализа контекстных параметров образовательной среды в аспекте ее интегральной безопасности: географический, экономический, социальный, дидактический, воспитательный. В исследовании на микроуровне статус города имело 8 населенных пунктов, поселков городского типа - 16, сел - 12.

На микроуровне основную выборку исследования составили 3232 учащихся в возрасте от 13 до 16 лет (53% девочек, 47% мальчиков) из 36 школ, находящихся на территории района, выделенного на основе полярной типологии территорий с наилучшими и наихудшими показателями по каждому значимому (исходя из результатов мезоуровня) контекстному параметру. Дополнительные выборки исследования на микроуровне составили 56 учителей и 738 учащихся 11-16 лет с возможностью соотнесения психодиагностических данных учителя и учащихся класса, где он осуществляет классное руководство; 1187 учащихся, 926 родителей, 141 учитель в рамках сопоставительного анализа; 1421 учащийся в рамках формирующего эксперимента. Этнокультурный компонент образовательной среды дополнительно изучался на выборке 5425 респондентов на основе данных панельного исследования «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП – <http://trec.hse.ru/>) при поддержке Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Исследование на *микроуровне* осуществлялось с помощью психодиагностических методик для учащихся и учителей. Методики для учащихся: Анкета-опросник для учеников «Психологическая диагностика образовательной среды» (И.А. Баева). Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (А.Ф. Фидлер), Опросник по оценке уровня притязаний (В.К. Гербачевский), Методика на определение культурной конгруэнтности (Л.Ф. Баянова, Е.А. Цивильская и др.), «Детско-родительские отношения подростков» (П. Трояновская), Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел), Опросник агрессивности Басса — Дарки, Тест смысложизненные ориентации (А.Н. Леонтьев), Личностный опросник Кеттелла для подростков, Тест-опросник самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова), Диагностика автономности-зависимости (Г.С. Прыгин), Уровень развития субъектности личности (М.А. Щукина), опросник Психологические границы (Хартманн в адаптации: О.А. Шамшикова, В.И. Волохова), опросник Суверенность психологического пространства – 2010 (С.К. Нартова-Бочавер), Шкальный опросник О. Л. Романовой для исследования этнической идентичности детей и подростков, Фрустрационный тест Розенцвейга. (модификация Н.В. Тарабриной), Методика диагностики социально-психологической адаптации (К.Роджерс, Р.Даймонд), Методика «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова), Методика оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева). Методики для

учителей как субъектов социализации: Методика Шварца для изучения ценностей личности (адаптация В.Н. Карандашева), опросник ВОЗКЖ-100; Шкала прокрастинации Б.Тукмана» (Tuckman, B.W.), Мельбурнский опросник принятия решений, Опросник AVEM.

Авторские методики: Модификация методического комплекса для выявления вероятностных предикторов возможного вовлечения школьников в потребление наркотических средств. (Зинченко Ю.П. и коллектив психологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова) (Э.Н. Гилемханова, В.В. Васина, В.В. Герасимова), Опросник «Социально-психологическая адаптация личности», Авторская анкета исследования интегральной безопасности образовательной среды, Опросник «Индекс социокультурной безопасности школьника». Валидность и надежность авторских методик доказаны и приведены в публикациях. Решением экспертного совета по доказательной психологии опросник «Индекс социокультурной безопасности школьника» был включен в Реестр программ, технологий, практик с доказанной эффективностью для сферы образования и социальной сферы» Министерства просвещения РФ.

Теоретическая значимость. Предложено решение научной проблемы, имеющей важное социально-культурное значение: разработаны теоретико-методологические основы и направления дальнейших психолого-педагогических и междисциплинарных исследований интегральной безопасности образовательной среды. Выявлены скрытые и сущностные механизмы развития образовательной среды как системы: система образовательной среды реализует по спирали цепочку процессов управления и отклика системы – соотнесение и изменение, являющуюся характерной для всех открытых систем. Согласно авторской психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды горизонталь комплементарных процессов формирования и модернизация лежит в плоскости изменений (формирование – внутренних, модернизация – внешних), а вертикаль комплементарных процессов индивидуализация-интеграция лежит в области соотнесений - либо самоопределения с внутренним содержанием (индивидуализация), либо с внешним содержанием (интеграция/сепарация). Специфика коадаптации данных процессов определяет к какому типу будет отнесена образовательная среда – безопасному или небезопасному, определены варианты согласования типов образовательных сред. Разработанная типология образовательных сред способствует анализу субъектно-контекстной безопасности образовательной среды во взаимосвязи с психологическими, социокультурными, социально-экономическими, географическими, педагогическими параметрами, то есть способствует объективизации данных о влиянии различных условий образовательной среды на уровень ее интегральной безопасности. Авторская процессуально-морфологическая модель образовательной среды создает теоретическую рамку для рассмотрения образовательной среды с нового ракурса, способствует выработке комплексных подходов для решения проблем безопасности образовательной среды. В научный оборот введен ряд авторских интерпретаций понятий: нарушенная субъектность, образовательная среда, интегральная безопасность образовательной среды, социокультурная среда образовательной организации, социокультурные риски образовательной среды. Механизм конфигурирования субъектной и контекстной подсистем образовательной среды раскрывает внутреннее содержание интегральной безопасности образовательной среды через выделенные параметры совместной настройки структур образовательной среды. Классификация учащихся по типу субъектной рискогенности раскрывает специфику взаимодействия субъектов образовательного процесса в контексте изучения особенностей развития психической саморегуляции произвольной активности человека. Установление роли базовых и этнокультурных ценностей для субъектов образовательного процесса в обеспечении безопасной образовательной среды как условия развития личности позволяет расширить представление о социально-культурной природе психического развития.

Практическая значимость. Разработанные в рамках Психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды средней школы модели имеют прогностическое значение и способствует более глубокой психолого-педагогической

экспертизе качества образовательной среды в аспекте ее интегральной безопасности. Прогностическая модель безопасности образовательной среды, учитывающая как субъектные (индивидуально-психологические и социально-психологические характеристики участников образовательного процесса), так и многоуровневые контекстные параметры образовательной среды, способствует более эффективной реализации государственных психолого-педагогических профилактических программ с учетом рисков и ресурсов конкретных территорий и принятию управленческих решений в сфере образования на основе дифференцированного подхода. Программная разработка прогностической модели была поддержана грантом РФФИ «Комплексная модель оценки рисков социокультурной среды школы» (2017-2019), где автор являлся ответственным исполнителем проекта. Технология обеспечения интегральной безопасности образовательной среды образовательных организаций РТ была принята для проектирования и реализации программ сопровождения обучающихся группы психологического риска. Гилемханова Э.Н. являлась исполнителем программы «Разработка методов и подходов к работе с радикальной средой (2021-2025 годы)» утвержденной Постановлением Кабинета Министров Республики Татарстан от 18.11.2021 г. №1103 в целях реализации в 2022 году п.4.2.1 подпрограммы «Профилактика терроризма и экстремизма в Республике Татарстан на 2014 – 2025 годы», в соответствии с которой для нужд ГНБУ «Академия наук РТ» было проведено исследование обучающихся, попавших под воздействие идеологии терроризма, в целях определения оптимальных путей оказания содействия в дерадикализации. Итогом работы стала разработка Практического руководства по профилактической работе с детьми категории особого внимания (среднее звено школы: 6-8 классы) совместно и на базе городского психолого-педагогического центра «Ресурс» (г. Казань).

Разработанная концепция интегральной безопасности образовательных сред стала теоретико-методологической основой проекта по профилактике асоциальных явлений среди несовершеннолетних учащихся общеобразовательных учреждений «Безопасная школа», инициированного в 2019 году Управлением образования Исполнительного комитета г. Казани совместно с Антитеррористической комиссией в Республике Татарстан, МБОУ «Городской психолого-педагогический центр «Ресурс», МБУ «Комплексный центр социального обслуживания детей и молодежи «Доверие». С 2020 года автор являлся научным руководителем проекта «Программа профилактики асоциальных явлений в образовательных учреждениях», реализуемого на базе МБОУ «Городской психолого-педагогический центр «Ресурс» (Приказ Управления образования ИКМО г. Казани №256 от 25.03.2019). В рамках научно-методической разработки «Безопасная школа: профилактика асоциальных явлений среди несовершеннолетних учащихся общеобразовательных учреждений «Импульс» практическую реализацию получила авторская концепция интегральной безопасности образовательной среды средней школы. Формирующий эксперимент в рамках проекта заключался в реализации авторской (в соавторстве с руководителем городского психолого-педагогического центра «Ресурс» Э.А. Мифтаховой) профилактической программы «Время собирать смыслы», который реализовывался в 23 образовательных организациях города Казани, отобранных согласно установленным критериям.

Представленная концепция служит теоретической основой для мониторинга безопасности образовательной среды РТ и разработки инструментов анализа рисков безопасности образовательной среды для своевременного осуществления профилактических и коррекционных мер нарушения интегральной безопасности образовательной среды средней школы. Авторская модификация методического комплекса по выявлению учащихся, склонных к употреблению психоактивных веществ, с 2017 по 2019 гг. была включена в Модуль Республиканского межведомственного центра в Блок «Мониторинг психологической безопасности образовательной среды в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях для выявления учащихся с пониженным иммунитетом к деструктивному воздействию». Данный модуль, реализованный как

кроссплатформенное масштабируемое веб-приложение, предназначен для повышения эффективности информационного взаимодействия органов государственного, регионального и муниципального управления на основе применения современных информационно-аналитических технологий поддержки принятия решений в общественно-политической сфере. Мониторинг с использованием авторской методики осуществляется ежегодно 1 раз в год во всех общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях Республики Татарстан до введения в 2019 году единого для всех субъектов Российской Федерации психодиагностического инструментария.

Концепция интегральной безопасности образовательной среды, обосновывающая комплексную оценку субъектных и контекстных факторов образовательной среды, послужила основой алгоритма формирования критериев отнесения учащихся к группе риска в рамках Мониторинга безопасности образовательной среды Республики Татарстан в 2021 году.

Во исполнение п.3.2.2. Протокола заседания антинаркотической комиссии в Республике Татарстан от 04.10.2021 года разработан в соавторстве Межведомственный регламент психологического сопровождения подростков и молодежи, отнесенных к группе риска по наркотизации для специалистов, оказывающих психологическую помощь представителям молодого поколения в образовании, молодежной политике, социальной защите и здравоохранении. В Регламенте раскрыты методологические, организационные, технологические и экспертные составляющие психологического сопровождения подростков и молодежи, отнесенных к группе риска по наркотизации в аспекте межведомственного взаимодействия. В Регламенте идентификация типа субъектной рискогенности учащихся предоставляет возможность реализации своевременных превентивных мер для предотвращения их социально-психологической дезадаптации. Также данные типологические особенности опосредуют и организацию мотивационной составляющей учебной деятельности.

Полученные в диссертационном исследовании результаты включены в «Единую государственную информационную систему учета научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ гражданского назначения» (2024), имеют практическое значение для консультационной, развивающе-коррекционной, просветительской деятельности психологов, работающих в сфере образования. Разработанные и валидизированные авторские методики исследования интегральной безопасности образовательной среды школы, соответствующие психометрическим требованиям находят применение в профессиональной деятельности педагогов-психологов в учреждениях образования для решения практических задач оптимизации взаимодействия субъектов образовательного процесса. Методика «Индекс социокультурной безопасности школьника» решением экспертного совета по доказательной психологии опросник был включен в Реестр программ, технологий, практик с доказанной эффективностью для сферы образования и социальной сферы» Министерства просвещения РФ. Материалы исследования могут быть полезны при подготовке педагогов-психологов в системе высшего и дополнительного образования. Результаты исследования легли в основу авторских образовательных программ «Психология безопасной образовательной среды», «Индивидуализация и дифференциация в образовании», «Психокоррекция и психопрофилактика поведенческих и эмоционально-волевых нарушений у подростков» в Институте психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Результаты исследования применялись в рамках курсов повышения квалификации Института развития образования РТ «Психологическая безопасность образовательной среды: основы проектирования и технологии сопровождения».

Основные этапы исследования. Исследование включало в себя несколько этапов:

- I. теоретико-методологический (2014-2015): конкретизация целевой и тематической программ исследования, анализ научно-методологической литературы по проблеме исследования;

- II. экспериментально-исследовательский (2016-2019): реализация пилотажных и основных констатирующих экспериментов, разработка и верификация авторских психодиагностических методик и моделей;
- III. *опытно-внедренческий* (2019-2022): реализация формирующего эксперимента, апробация отдельных положений Концепции;
- IV. аналитико-интерпретационный (2023-2025): анализ, обобщение, систематизация и трансляция полученных результатов.

Научная новизна работы:

- Впервые безопасность образовательной среды изучена с позиции консолидации субъектных и контекстных факторов образовательной среды, что стало возможным благодаря широкомасштабному исследованию, позволившему изучить как автономные территориальные единицы, так и конкретные образовательные организации, выделенные на основе полярной классификации в соответствии с целевыми показателями. Реализация подобного исследовательского дизайна соотносится со сложным организационным планом, что делает проведение подобных исследований уникальным для получения сведений для разработки психолого-педагогических теорий среднего уровня, обладающих объяснительной и прогностической силой.
- Авторский процессуально-морфологический подход к исследованию проблем интегральной безопасности образовательной среды, разработанный на основе теоретического анализа «второго определения системы», может быть применен не только к указанной предметной области изучения образовательной среды и ее интегральных характеристик, но и при изучении ряда других феноменов, обладающих признаками системности.
- Установленные в концепции закономерности, принципы и механизмы позволяют увидеть устройство образовательной среды под новым ракурсом, что открывает перспективы для прогнозирования эффективности различных педагогических и психолого-педагогических инноваций в образовательных средах разного типа и может стать одним из теоретико-методологических оснований для новой отрасли педагогической психологии - сравнительной педагогической психологии.
- Разработанная типология субъектной рискогенности обучающихся позволяет анализировать поведенческие деструкции с учетом их связи с контекстуальными характеристиками среды, в которых они проявляются. Разработанный на основе проблемных зон субъектной рискогенности обучающихся психодиагностический инструмент – методика «Индекс социокультурной безопасности школьника» включен в Реестр программ, технологий, практик с доказанной эффективностью для сферы образования и социальной сферы» Министерства просвещения РФ.
- Получены эмпирические свидетельства влияния факторов социальной среды - психолого-педагогических, социально-экономических, территориальных в обеспечении интегральной безопасности образовательной среды как условия развития субъектов образовательного процесса. Выделены и описаны 7 типов образовательных сред с позиции интегральной безопасности на основе комплексной оценки контекстных факторов образовательной среды – 4 безопасных и 3 небезопасных. Показано, что конфигурация контекстных факторов образовательной среды определяет специфику взаимодействий участников образовательного процесса. Модель нулевого дисбаланса и 7 типов конфигураций образовательных сред можно рассматривать в качестве прототипа таксономии сред. На этой основе возможно создание атласов безопасности вариативных образовательных сред с указанием их ресурсов и рисков.
- Установлена роль возраста обучающихся на оценку безопасности образовательной среды и ее компонентов, определена роль базовых ценностей, социокультурной и этнокультурной идентичности в обеспечении безопасной образовательной среды для субъектов

образовательного процесса, что позволило расширить представление о социально-культурной природе психического развития.

– Созданы и верифицированы методики психологического исследования и психодиагностики в области социально-психологической безопасности развития человека. Апробирована психолого-педагогическая программа «Время собирать смыслы», реализован 1 проект «Безопасная школа: профилактика асоциальных явлений среди несовершеннолетних учащихся общеобразовательных учреждений».

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечены глубоким анализом научных публикаций по теме исследования, теоретико-методологическим обоснованием защищаемых положений, применением широкого спектра психодиагностических инструментов, адекватных целям, задачам и логике научного исследования, а также репрезентативностью и объемом выборки, выверенной по срокам и формам работы программой исследования, богатым арсеналом статистических методов анализа полученных результатов, экспериментальным подтверждением гипотезы исследования, сопоставлением авторских выводов с устоявшимися научными представлениями в отношении безопасности образовательной среды.

Апробация работы и внедрение результатов. Основное содержание работы отражено в 47 научных публикациях, в том числе индексируемых в базе данных Scopus и/или Web of Science – 6; RSCI – 4, в изданиях, рекомендованных ВАК РФ – 18; в монографиях – 2; в научных статьях и тезисах докладов – 23. Материалы исследования были апробированы в процессе реализации исследовательских проектов (ответственный исполнитель проекта РФФИ «Комплексная модель оценки рисков социокультурной среды школы» (2017-2019), руководитель проекта РНФ «Ценностно-мотивационный код жизни: психологические индикаторы предсуйцидальных рисков в подростково-молодежной среде» (2025-2026), исполнитель проекта Академии наук РТ «Культурный код безопасности полинациональной школы» (2025). Полученные в ходе исследования результаты и авторские методики внедрены в реализацию государственных программ, в практику работы Антитеррористической комиссии Республики Татарстан, Министерства образования и науки Республики Татарстан, Министерства молодежи Республики Татарстан, Республиканского Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Росток», Городского психолого-педагогического центра «Ресурс», сеть психолого-педагогических медико-социальных центров и психолого-педагогических служб Республики Татарстан, о чем свидетельствуют акты внедрения. Результаты исследования докладывались и обсуждались на научно-методологических семинарах в ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», в экспертно-научном совете психологов в сфере образования при Министерстве образования и науки Республики Татарстан, на заседании Антитеррористической комиссии РТ. Основные положения и результаты диссертационного исследования представлены и получили положительный отклик на Молодежной международной научно-практической конференции «Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания» (Новосибирск, 2016), Съезде Российского психологического общества (Казань, 2017), IV Международном форуме по педагогическому образованию IFTE (Казань, 2018 года), XIX Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества (Москва, 2018), VIII Всероссийской научно-практической конференции «Системогенез учебной и профессиональной деятельности» (Ярославль, 2018), III Международной научно-практической конференции, посвященной юбилею А.Н. Леонтьева (Казань, 2018), Научно-практической конференции по проблемам психического здоровья (Москва, 2018), Международной научно-практической конференции «Опыт дерадикализации и ресоциализации приверженцев экстремистских и террористических идеологий» (Казань, 2018), XVI European Congress of Psychology (Москва, 2019), Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной когнитивной науки» (Таганрог, 2019), V Международном форуме по педагогическому образованию (Казань, 2019), 2nd International Conference on Education Science and Social

Development (Китай, 2019), The British Educational Research Association annual conference (очно, Манчестер, 2019), Международной научно-практической конференции «Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития» (Тула, 2020), Международной научно-практической конференции "Национальная безопасность и молодежная политика: киберсоциализация и трансформация ценностей в VUCA-мире" (Челябинск, 2021), XI Всероссийской научной конференции «Психология безопасности и психологическая безопасность: проблемы взаимодействия теоретиков и практиков» (Сочи, 2021), VII Съезде РПО и Всероссийском форуме психологов (Екатеринбург, 2022), V Юбилейной Международной научно-практической конференции «Психологическая безопасность образовательной среды» (Нижний Новгород, 2022), Всероссийской научно-практической конференции «Современная психология образования: приоритеты и перспективы исследований и практик» (Казань, 2023), X Международном форуме по педагогическому образованию IFTE-2024 «Исследовательская трансформация педагогического образования: традиции как основа для инноваций» (Казань, 2024), XV Международной конференции исследователей высшего образования (Москва, 2024), XI Международном форуме по педагогическому образованию IFTE-2025 «Современное педагогическое образование в международном, национальном и региональном измерениях: диалог России, Китая и Узбекистана» (Самарканд, 2025), Восточно-Азиатском форуме по общественному здоровью, профилактической медицине и терапии (Тыва, 2025), Международной научно-практической конференции «Приверженность вопросам психического здоровья» (Москва, 2025), XVI Международной конференции исследователей высшего образования «Высшее образование: между частным и общественным благом» (Москва, 2025), городских и республиканских научно-методических семинарах для педагогов-психологов, в Институте повышения квалификации работников образования Республики Татарстан.

Результаты исследования используются в материалах лекций и семинарских занятий, проводимых в Институте психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, включены в разработанный автором электронный образовательный ресурс на образовательной платформе Казанского (Приволжского) государственного университета <https://do.kpfu.ru/course/view.php?id=3552>

Положения, выносимые на защиту.

1. Рассмотрение образовательной среды как субъектно-контекстной системы с позиции ее структурных характеристик позволяет провести научный психологический анализ интегральной безопасности в качестве системной психосоциальной характеристики образовательной среды и разработать психосоциальную концепцию интегральной безопасности образовательной среды средней школы.

2. Субъектная безопасность образовательной среды определяется доминирующим типом субъектной рискогенности участников образовательного процесса. Каждый тип субъектной рискогенности, представляя собой ключевую характеристику субъектной подсистемы безопасности и являясь носителем специфики эмоционально-мотивационных и адаптационных особенностей, определяет психологическую устойчивость участников образовательного процесса к контекстным рискам образовательной среды.

Выделенные типы субъектной рискогенности учащихся обладают следующими характеристиками:

- *Адаптивный тип* – психологически наиболее благоприятный по отношению к характеру взаимодействия с образовательной средой; ориентирован на продуктивное сотрудничество, субъектную позицию, коммуникативную активность и эффективность, психологически комфортное самочувствие в школе и классе. Параметрически он характеризуется невысокими значениями показателей всех шкал субъектной рискогенности, пики по профилю субъектной рискогенности у данной категории учащихся сглажены. Адаптивный тип составляет, примерно, 30,7 % учащихся.

- *Деадаптивный тип* - психологически характеризуется выраженными сложностями психологической безопасности во всех трех группах устойчивости: социально-психологической уязвимости, социально-психологической дезинтегрированности и виртуальной аутизации. Ему свойственны аутоагрессивные тенденции, склонность к самоуничтожению, высокий уровень виктимности, проблемы во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса. Слабая включенность в структуру неформальных взаимоотношений в классе и психологический дискомфорт в школе. На этом фоне проблемы в коммуникации и самоидентификации определяют также и высокий уровень виртуальной аутизации данного типа учащихся. Особенностью параметрической характеристики учащихся данного типа является повышение показателей субъектной рискогенности по всем трем шкалам. Составляет, примерно, 14,5 % учащихся.

- *Аутизированный тип* - отличительная психологическая характеристика этого типа проявляется в виртуальной аутизации, определенной как вариант социально-психологической деадаптации, выражающейся в предпочтении обезличенного общения, проблемах самоидентификации, маргинальной идентичности и непродуктивной рефлексии. Таких учащихся характеризует сниженная целеустремленность и настойчивость, низкий потенциал совладания с внешними ситуациями. В соответствие с этим отличительной параметрической характеристикой учащихся аутизированного типа является пик профиля по шкале виртуальной аутизации. Составляет, примерно, 22,8 % учащихся.

- *Уязвимый тип* - психологически характеризуется пассивностью, податливостью внешнему влиянию, гиперчувствительностью к нюансам социального взаимодействия. Проблемы социально-психологического взаимодействия учащегося с другими субъектами образовательной системы выражаются в направлении деструктивных импульсов на себя и сопровождаются чувством вины, обидчивостью, повышенной тревожностью. К ключевым характеристикам относится потеря личностью ощущения цельности ценностно-мотивационной составляющей, негативная Я-концепция, повышенная восприимчивость к внешней оценке, внушаемость. В соответствие с этим, такие учащиеся параметрически характеризуются пиком профиля по шкале социально-психологической уязвимости. Составляет, примерно, 16,5% учащихся.

- *Дезинтегрированный тип* - психологическая характеристика отражена в проблемах психологической безопасности, связанных с рассогласованием индивидуальных психических интроектов и диспозиций с фоновыми характеристиками образовательной среды и других участников образовательного процесса. Ключевой риск – обособленность, отчужденность, определяющая также инертность и невключенность в образовательную систему. В этом случае отличительной параметрической характеристикой учащихся данного типа является пик профиля по шкале социально-психологической дезинтегрированности. Составляет, примерно, 15,5% учащихся.

3. Контекстная безопасность образовательной среды определяется спецификой протекания стержневых процессов в образовательной среде. Детерминированная типом конфигурации образовательной среды, специфика реализации стержневых процессов выражается в различных вариантах их сбалансированности, определяемой по уровню выраженности каждого из них (эффективность), и синхронизации процессов между собой внутри каждой из пар по уровню выраженности (комплексность). Выделены следующие варианты сбалансированности стержневых процессов.

Нулевой дисбаланс - стержневые процессы в каждой из пар расходятся по эффективности на высокий и низкий уровень выраженности. В результате ключевыми маркерами нулевого дисбаланса является низкая эффективность одного из парных процессов и отсутствие комплексности.

Отрицательный дисбаланс – низкий уровень выраженности одного из парных процессов, при средних показателях другого (в каждой из пар или в любой из них); комплексность отсутствует.

Отрицательный баланс - низкий уровень выраженности каждого из парных процессов (в каждой из пар или в любой из них); комплексность присутствует (поскольку оба парных процесса реализуются на одинаковом низком уровне).

Данные варианты сбалансированности стержневых процессов фиксируют образовательную среду как небезопасную. Чем более выражены вектор расхождения (дисбаланс) и/или неэффективность стержневых процессов, тем большие усилия необходимо затрачивать для возвращения системы в состояние безопасности.

Положительный дисбаланс - высокий уровень развития одного из парных процессов при средних показателях парного процесса (в каждой из пар или в любой из них); что определяет комплексность.

Положительный баланс – эффективная и комплексная реализация парных стержневых процессов. Оба процесса в парах «индивидуализация-интеграция» и «формирование-модернизация» имеют высокую эффективность; комплексность присутствует (поскольку парные процессы реализуются на одинаковом высоком уровне).

Срединный баланс – оба процесса в парах «индивидуализация-интеграция» и «формирование-модернизация» имеют среднюю эффективность; комплексность присутствует (поскольку оба парных процесса реализуются на одинаковом среднем уровне).

Стержневые процессы, имеющие положительный (дисбаланс и баланс) и срединный баланс, позволяют фиксировать образовательную среду как безопасную.

4. Специфика реализации стержневых процессов, выраженная в различных вариантах их сбалансированности, определяет конфигурацию образовательной среды как разноуровневое сочетание психолого-педагогических, социально-экономических, инфраструктурных и географических (географические характеристики территорий образовательных организаций) условий. На основе категориального анализа главных компонентов выделены типы образовательных сред, представляющие собой характерную устойчивую конфигурацию ее контекстных параметров и отражающие эффективность и комплексность протекания стержневых процессов в субъектно-контекстной системе и характеризующих тем самым ее контекстную безопасность.

В соответствие с этим, было выделено 7 типов образовательных сред: 4 безопасных и 3 небезопасных, различающихся конфигурацией контекстных факторов и спецификой реализации стержневых процессов: индивидуализации, интеграции, формирования и модернизации.

К безопасным образовательным средам относятся: типы А, Е, F, G.

Тип А: *Перфекционно-благоприятный городской вариант* реализуется при положительном балансе, кроме того, все параметры, психологического, образовательного, экономического плана находятся в благоприятной зоне (максимальной выраженности).

Тип Е: *Благоприятно-комфортный (медианный) сельский вариант* реализуется при наличии срединного баланса; такая образовательная среда не формирует перфекционистских притязаний, оставаясь в средней зоне по качеству обучения и воспитания; в ней присутствует психологическое сопровождение образовательного процесса, но оно не является приоритетом.

Тип F: *Инкультуральный (воспитывающий) поселковый вариант* - реализуется при положительном дисбалансе и характеризуется акцентом на воспитании, при участии психологического сопровождения учащихся и доминировании процесса инкультурации (интеграции по модели).

Тип G: *Инкультурально-развивающий сельский вариант* - вариант положительного баланса, где сделан акцент на воспитании и психологическом сопровождении учащихся при сохранении внимания на обучении; его ключевым моментом является равное внимание к процессам индивидуализации и интеграции.

К небезопасным средам относятся типы B, C, D.

Тип В: *Деструктивный имитирующий поселковый вариант* – формируется на основе отрицательного дисбаланса и характеризуется игнорированием воспитательного блока, при внимании к остальным параметрам образовательной среды.

Тип С: *Деструктивно-перфекционный городской вариант* – формируется на основе нулевого дисбаланса и ориентирован на высокие образовательные достижения учащихся, при игнорировании психологической и воспитательной составляющих образовательного процесса в высоко конкурентной среде.

Тип D: *Низкоструктурированный, неконкурентоспособный вариант* – при наличии отрицательного баланса, формируется в среде с низким уровнем выраженности всех участвующих в конфигурации параметров.

5. Взаимообусловленность субъектной и контекстной составляющих безопасности образовательной среды конфигурирует интегральную безопасность как системное свойство: контекстные риски образовательной среды провоцируют возникновение специфических для них социально-психологических проблем у участников образовательного процесса (социально-психологическую уязвимость; виртуальную аутизацию, социально-психологическую дезинтеграцию), а индивидуально-психологические и социально-психологические характеристики участников образовательного процесса, обеспечивающие определенный уровень эффективности образовательной среды конкретного типа (А, В, С, D, E, F, G), влияют на ее контекстные риски.

В небезопасных образовательных средах, где отмечается неэффективность индивидуализации (тип С) у участников образовательного процесса фиксируются проблемы социально-психологической уязвимости; где неэффективна интеграция (тип В) – проблемы социально-психологической дезинтеграции; неэффективность и несогласованность по всем стержневым процессам (тип D) соотносится с проблемами виртуальной аутизации.

Структура и объем диссертации. Структура диссертации определялась целями и задачами исследования. Диссертация состоит из введения, шести глав, заключения, выводов, библиографического списка и 6 приложений на 67 страницах. Объем диссертации – 433 страницы текста (без приложений).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении диссертации обосновывается актуальность темы исследования, анализируется степень ее разработанности, определяются объект и предмет исследования, цель и задачи, гипотезы; характеризуются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, формулируются основные положения, выносимые на защиту.

Раздел I «**Методологические и теоретические основы интегральной безопасности образовательной среды средней школы**» посвящен разработке теоретико-методологической платформы для системного анализа интегральной безопасности. В первой главе «**Теоретическое конструирование субъектно-контекстной системы образовательной среды**» определены методологические подходы: системный (В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, В.П. Зинченко, Л.М. Веккер), структурно-интегративный (М.А. Холодная), средовый (У. Бронфенбреннер, К. Левин, Дж. Гибсон), социокультурный (А. Luongo, С. Московичи, Е.В. Бочарова, И.Б. Бовина) и процессуально-морфологический к исследованию интегральной безопасности образовательной среды. Показано значение для исследования идей В.В. Рубцова о функциональной заданности образовательной среды, В.И. Слободчикова о культурной форме взаимодействия участников образовательного процесса, концепции «культурных традиций» Д.Б. Зильбермана, социокультурного кода и роли ценностно-смысловых характеристик личности в формировании субъективной реальности (Г. Вагнер, А.В. Серый, Н.Н. Изотова), концепция «Ядра и периферии» Ж.-К. Абрика, представления В.А. Ясвина о структурном составе образовательной среды, идеи о различии в восприятии окружающей среды в зависимости от индивидуальных ценностей и потребностей (Murray, В.П. Лебедева), о функциональной связи поведения с состояниями личности и характеристиками ситуации (К. Левин, П. Бурдые), рассмотрены социология

адаптаций Л.В. Корель, теория средовых «ниш» Ю.С. Мануева, концепция «Цифровой экологии» Д. Суини. Обосновывается выбор парадигмы исследования.

Представлена авторская процессуально-морфологическая модель образовательной среды (рис.1).



Рис. 1 Процессуально-морфологическая модель образовательной среды

В результате построения онтологической картины образовательной среды методом онтологического развёртывания была спроектирована образовательная среда, состоящая из 4-х стержневых процессов, определяющих ее специфику: индивидуализация, формирование, модернизация и интеграция. Реализацию каждого стержневого процесса осуществляет соответствующая структура, условно названная «носитель процесса», а модель спроектированной образовательной среды получила название «Процессуально-морфологическая модель образовательной среды». Целью каждого процесса, реализуемого соответствующими структурами, является достижение определенного результата. В рамках образовательной среды целью индивидуализации, которую осуществляет социальный блок, является активизация личности; целью формирования, которую осуществляет дидактический блок, является обучение; целью модернизации, которую осуществляет управленческий блок, является соответствие требованиям; целью интеграции, которую осуществляет пространственно-семантический блок, является трансляция норм деятельности и мышления. Интегральная безопасность образовательной среды школы определяется как системная характеристика образовательной среды, результат согласованности компонентов субъектно-контекстной системы образовательной среды, обеспеченный соответствием морфологической структуры процессуальной в совокупности психолого-педагогических, социально-экономических, географических, национально-культурных условий образовательного процесса. Под рисками интегральной безопасности образовательной среды школы понимается результат несоответствия морфологической структуры процессуальной структуре образовательной среды, в результате чего нарушается эффективность реализации одного или нескольких стержневых процессов образовательной среды и теряется их согласованность. В зависимости от вида нарушенного процесса выделяются риски: индивидуализации, интеграции, формирования, модернизации. Социальный блок может быть охарактеризован как система взаимоотношений и взаимодействий субъектов образовательного процесса в рамках образовательной среды. Важным в рамках стержневого процесса индивидуализации является организация взаимодействия на уровне динамического равновесия образовательных целей и ценностей субъектов образовательного процесса, а также социокультурной и национальной

идентичности личности и различных групп и коллективов, включенных в образовательную систему. Базовым риском индивидуализации является потеря субъектности, социальная и школьная апатия. Дидактический блок определяет эффективность обучения. Пространственно-семантический блок связан с социальным, культурным ландшафтом, который являясь пространством системы нормативных ситуаций, определяет нормы деятельности и мышления. Несмотря на процессы глобализации, система взаимодействий и быт доминируют в определении сознания и поведения личности.

Во второй главе **«Интегральная безопасность субъектно-контекстной системы образовательной среды»** раскрыты представления о безопасности образовательной среды как о системной характеристике ее качества. Безопасность образовательной среды была рассмотрена с позиции субъектной подсистемы - как необходимое условие раскрытия внутренней природы человека (И.А. Баева, С.В. Фролова, А. Edmondson), обеспечения развития и душевного равновесия (О.Ю. Зотова, Б.А. Еремеев), в соотношении с адаптивностью (О.О. Андронникова, Н. Hartmann), групповым взаимодействием (А.А. Бочавер, А.А. Деркач, J. Cohen), проблемами социализации (C.S. Anderson, И.О. Логинова, А.В. Микляева), с позиции контекстных характеристик образовательной среды - социокультурных (А.Г. Раппопорт, Н.В. Михалкин, А.Н. Аверюшкин, Г.П. Отюцкий, Т.М. Краснянская), социально-экономических (W. Hu, G. Olsson, J. Fritzell, D. Kisfalusi), роли типа населенного пункта (J.S. Hong, C. Perry, E.L. McDill).

Представлены основные положения Психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды средней школы, дано ее теоретико-методологическое обоснование и инструментально-методическое сопровождение. Рассмотрены ключевые понятия концепции, выявлены принципы и закономерности интегральной безопасности образовательной среды. Представлены основания разработки моделей и методик исследования интегральной безопасности образовательной среды. Теоретико-методологическим основанием исследования интегральной безопасности образовательной среды средней школы являются подходы: системный, структурно-интегральный, средовой, социокультурный, процессуально-морфологический. Процессуально-морфологический подход введен нами для рассмотрения безопасности образовательной среды с позиции коадаптации (взаимного согласования) контекстной и субъектной подсистем системы образовательной среды как результирующей интегральной безопасности.

Предпосылками концепции явились социокультурные изменения на современном этапе развития общества и междисциплинарные тенденции эпистемологии. Построенная концепция опирается на культурно-исторический анализ содержания проблем интегральной безопасности образовательной среды школы, акцентируя, что «субъектно-контекстная» система образовательной среды включена в общий социокультурный контекст, в историческом аспекте склонный к трансформации. В результате адаптации системы образования к социокультурным реалиям конкретного исторического этапа происходит не только ее содержательное и структурное изменение, но и изменение уровня ее безопасности. Это находит отражение в специфике содержания «субъектно-контекстной» системы образовательной среды и определяет спектр социально-психологических проблем участников образовательного процесса. Они связаны с рисками индивидуализации, интеграции, формирования и модернизации и отражаются в системе установок относительно безопасности и толерантности образовательной среды у участников образовательного процесса. Интегральность в работе рассматривается с позиции совмещения субъектной и контекстной подсистем безопасности образовательной среды на основе соотношения (конфигурирования) субъектных и контекстных рисков. По отношению к понятию «интегральная безопасность» основная идея сводится к тому, что ее обеспечение возможно только в случае проработки личностных рисков, вызванных конфигурацией контекстных факторов, то есть акцентируется взаимообусловленность безопасности в «субъектно-контекстной» системе образовательной среды.

Ведущая идея Концепции заключается в том, что достижение интегральной безопасности образовательной среды возможно при рассмотрении образовательной среды с учетом мезо и микроуровня в континууме субъектных и контекстных факторов образовательной среды на основе анализа специфики протекания стержневых процессов образовательной среды. Показано, что в рамках анализа субъектно-контекстной системы безопасности образовательной среды не только контекстные риски образовательной среды провоцируют возникновение специфических для них социально-психологических проблем у участников образовательного процесса, но и индивидуально-психологические и социально-психологические характеристики участников образовательного процесса через коадаптивность и консолидацию с контекстной подсистемой образовательной среды также могут провоцировать в ней соответствующие риски, обеспечивая тем самым определенный уровень эффективности или неэффективности «субъектно-контекстного» взаимодействия в образовательной среде конкретного типа. Коадаптация субъектной и контекстной подсистем системы образовательной среды - это морфологическое (по строению и форме) и функциональное приспособление подсистем в процессе их взаимного развития в рамках системы образования. Взаимное приспособление субъектной и контекстной (социокультурной) подсистем осуществляется с помощью механизма конфигурирования, то есть процесса осуществления совместной настройки по принципу комплементарности или совместного соответствия на основе выделенных механизмов коадаптации. Комплементарность позволяет рассматривать безопасность образовательной среды с позиции соотношения личностной системы адаптационных характеристик субъекта образовательного процесса стержневым процессам образовательной среды. Отсутствие комплементарности ведет к дестабилизации системы: на уровне субъектной безопасности – к социально-психологической дезадаптации и проблемам интеграции, на уровне контекстной безопасности – к рассогласованию подсистем и утрате интегральной безопасности как системной характеристики образовательной среды.

Границы применения Концепции ограничены вариативностью образовательных сред: городских и сельских сред, сред непосредственного и опосредованного взаимодействия, цифровых и смешанных, сред, различающихся по ступеням образования.

Определению *сущности интегральной безопасности образовательной среды* способствует представление о достижении интегральной безопасности образовательной среды при обеспечении процессуально-морфологической и функциональной комплементарности субъектной и контекстной подсистем образовательной среды.

Субъектная безопасность связана с реализацией возможностей психосоциального развития участников образовательного процесса в результате их социокультурной интеграции в образовательную среду образовательного учреждения с учетом комплекса психолого-педагогических, социально-экономических, этнокультурных, географических, экологических, информационных условий образовательного процесса. Она определяется половозрастными, психологическими и социально-психологическими характеристиками субъектов образовательного процесса, обеспечивающими их психологическую устойчивость к контекстным рискам образовательной среды. Проблемы социокультурной интеграции и социально-психологической адаптации участников образовательного процесса обуславливают субъектную рискогенность образовательной среды. Анализ субъектной рискогенности основан на выделении трех *групп проблем психологической устойчивости* участников образовательного процесса к контекстным рискам образовательной среды: *социально-психологической уязвимости, социально-психологической дезинтегрированности, виртуальной аутизации*, где:

- *Социально-психологическая уязвимость* («гипосубъектность» или минимальная степень автономности) - характеристика субъектов образовательного процесса, связанная с пассивностью, податливостью внешнему влиянию, зависимостью от внешней среды, гиперчувствительностью к нюансам социального взаимодействия. Проблемы взаимодействия с другими субъектами образовательной среды выражаются в конформном

поведении, саморазрушительных тенденциях, сопровождаются чувством вины, обидчивостью, повышенной тревожностью.

- *Социально-психологическая дезинтегрированность* («гиперсубъектность» или максимальная степень автономности) - характеристика субъектов образовательного процесса, связанная с рассогласованием индивидуальных диспозиций с ценностно-нормативными характеристиками образовательной среды, отсутствием ориентации на социальные ожидания и одобрение других субъектов образовательной среды. Характерна обособленность, отчужденность. Фоновая характеристика состояния - раздражительность и агрессивность. Образовательная среда воспринимается как непродуктивная, безуспешная, враждебная.

- *Виртуальная аутизация* («замещённая» субъектность) - характеристика обучающегося, связанная с нарушением коммуникативного диалога, предпочтением обезличенного контакта (реализацией себя, как субъекта в виртуальном пространстве), проблемами в самоопределении и самоидентификации.

Описанные проблемы психологической устойчивости послужили основой для авторской классификации *типов субъектной рискогенности*, где под *типом субъектной рискогенности* понимаются внешние активные действия (или поступки) личности, вызванные ее актуальным психическим состоянием, в ответ на имеющиеся контекстные риски образовательной среды. Следует особо отметить, что такой ответ не только характеризует степень субъектности учащихся, но и обуславливает определенный уровень эффективности взаимодействия субъектной и контекстной подсистем. Были выделены 5 *типов субъектной рискогенности* учащихся: адаптивный, аутизированный, уязвимый, дезинтегрированный, дезадаптивный.

Адаптивный тип - наиболее благоприятный по отношению к характеру взаимодействия с образовательной средой; ориентирован на продуктивное сотрудничество с участниками образовательного процесса, субъектную позицию, коммуникативную активность. Аутизированный тип характеризуется предпочтением обезличенного общения, проблемами самоидентификации, маргинальной идентичностью и непродуктивной рефлексией. Уязвимый тип характеризуют пассивность, податливость внешнему влиянию, гиперчувствительность к нюансам социального взаимодействия. Дезинтегративный тип характеризуется рассогласованием индивидуальных психических интроектов и диспозиций с заданными образовательной практикой ценностно-нормативными ориентирами. Дезадаптивный тип характеризуется выраженными сложностями психологической адаптации по всем трем группам проблем психологической устойчивости: социально-психологической уязвимости, дезинтегрированности и виртуальной аутизации. Представленные типы субъектной рискогенности отражают различные аспекты социально-психологической адаптации личности, базирующейся на всех уровнях личностной организации от психофизиологических до ценностно-смысловых (морфология индивидуальной адаптации). Отметим, что социально-психологическая адаптация личности определяется нами как субъектные ресурсы для коадаптации компонентов субъектно-контекстной системы в результате их взаимодействия. В рамках субъектно-контекстной системы социально-психологическая адаптация личности характеризуется направлением (прогрессивное /регрессивное) и аспектом взаимодействия. Ключевым принципом психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды средней школы является принцип комплементарности, который более полно в содержательном плане раскрывается через подпринципы: кооперации, адекватности, динамизма и знаково-семантической комплементарности (рис.2).

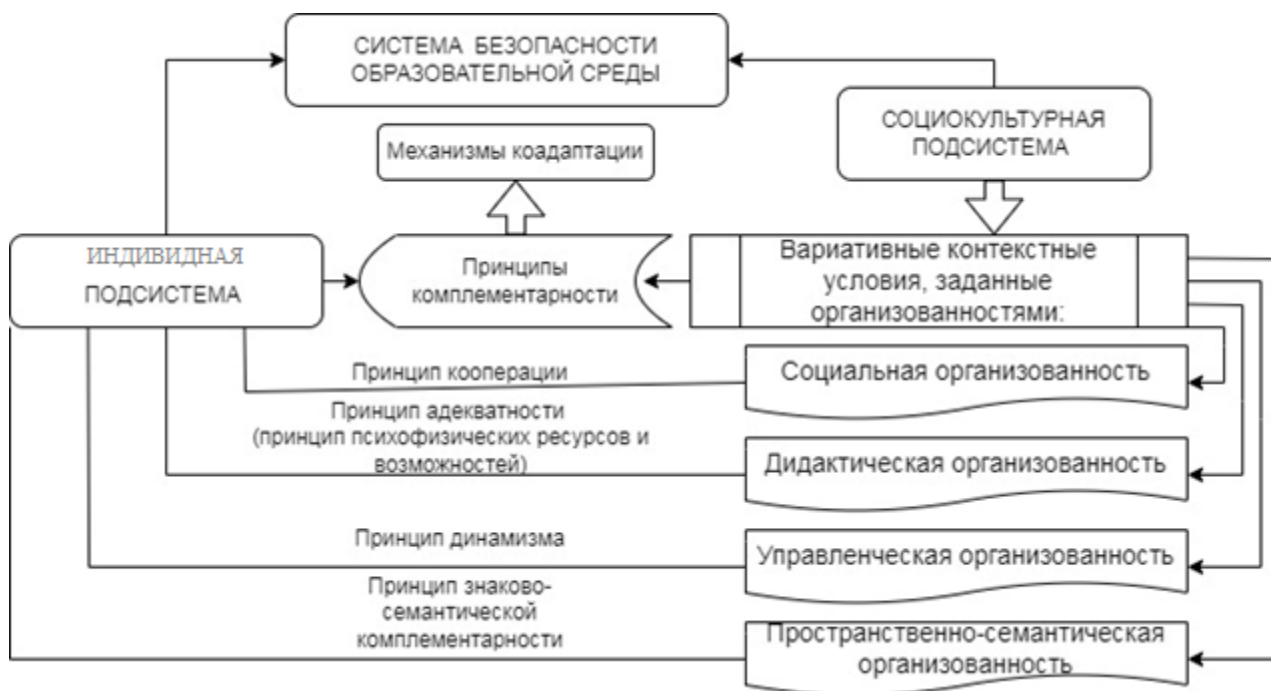


Рис. 2 Модель интегральной безопасности образовательной среды

Контекстная безопасность рассматривается с точки зрения эффективности и комплексности реализации стержневых процессов образовательной среды. Она определяется контекстными характеристиками образовательной среды как сочетанием психолого-педагогических, социально-экономических, инфраструктурных, географических факторов. Рискогенность образовательной среды выражена через степень расхождения эффективности стержневых процессов по принципу комплементарности: индивидуализация-интеграция и формирование-модернизация (рис. 3). Согласно схема-модели (рис.4) чем более выражен вектор расхождения, тем большие усилия система образовательной среды должна затрачивать для возвращения в состояние безопасности.

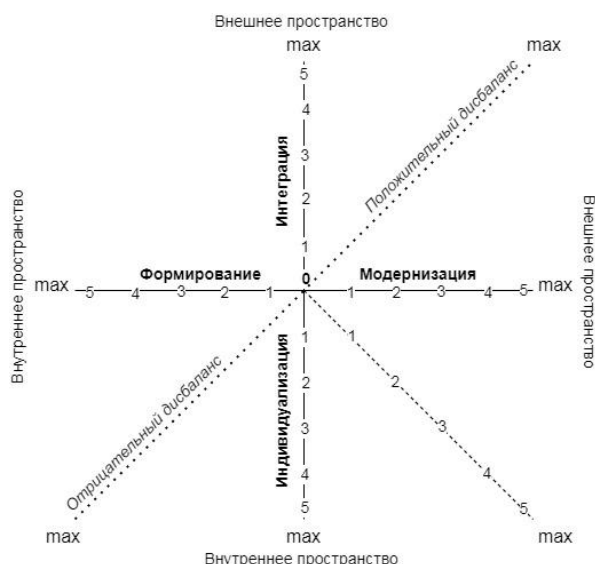


Рис. 3 Схема-модель нулевого дисбаланса стержневых процессов образовательной среды (слева)

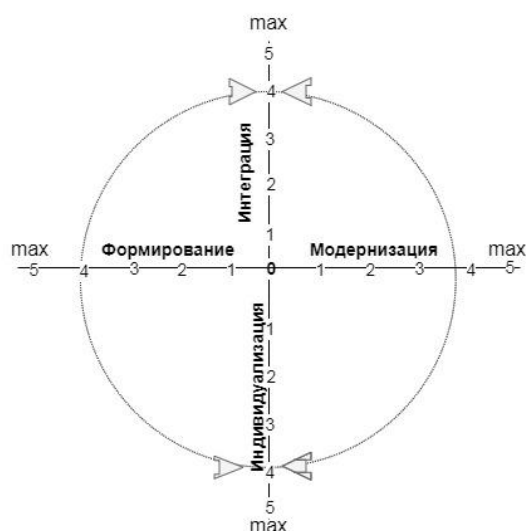


Рис. 4 Схема инверсии стержневых процессов образовательной среды (справа)

При этом дисбаланс может быть дифференцирован по модальности и по полюсу (табл.1).

Типы дифференциации дисбаланса стержневых процессов образовательной среды

Модальности	Полюсы
- горизонтальный (по оси модернизация-формирование) - вертикальный (по оси интеграция-индивидуализация) - бимодальный (по двум осям)	-положительный -отрицательный -биполюсный

Если проанализировать горизонталь, образованную комплементарными процессами формирование и модернизация, то можно определить, что данная горизонталь лежит в плоскости изменений: формирование – внутренних, модернизация – внешних (прогресс). Вертикаль комплементарных процессов индивидуализация-интеграция лежит в области самоопределения с внутренним содержанием (индивидуализация) либо с внешним содержанием (интеграция/сепарация) – соотнесение. Таким образом, система образовательной среды реализует по спирали следующую цепочку процессов управления и отклика системы, являющуюся характерной для всех открытых систем. Выход на данное обобщение служит косвенным свидетельством правомерности построенных нами теоретических конструкторов. Далее на примере эмпирического материала будет продемонстрирована соотнесенность данных универсальных процессов на примере безопасных и небезопасных образовательных сред.

Инструментально-методическая основа исследования безопасности образовательной среды: представлены разработки авторских психодиагностических методик: «Индекс социокультурной безопасности школьника», «Социально-психологическая адаптация личности», Опросник диагностики психологических рисков аддиктивного поведения учащихся (в соавторстве с В.В. Герасимовой и В.В. Васиной), анкета изучения безопасности образовательной среды для участников образовательного процесса. Представлена информация об авторском коррекционно-развивающем обеспечении концепции - программе профилактики деструктивного поведения учащихся «Время собирать смыслы».

Раздел II посвящен эмпирической верификации положений Психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды средней школы. В третьей главе **«Изучение контекстных факторов интегральной безопасности субъектно-контекстной системы образовательной среды»** с использованием методов математического моделирования и интеллектуального анализа данных осуществлена комплексная оценка контекстных факторов в обеспечении интегральной безопасности образовательной среды на мезо и микроуровнях. В качестве дискретных компонентов на мезоуровне эмпирически изучены: социально-экономические факторы, роль территории проживания, объектов культуры, психолого-педагогических центров и служб в обеспечении интегральной безопасности образовательной среды средней школы. На основе диадного сравнительного анализа на микроуровне определена роль территории проживания в обеспечении интегральной безопасности образовательной среды школы, взаимосвязь интегральной безопасности с образовательным и воспитательным рейтингами школ. Установлено, что в регионах с высокой заработной платой у учащихся ниже уровень интегральной безопасности, чем в регионах с более низкой заработной платой, в городах уровень интегральной безопасности ниже, чем в сельских школах. Уровень обеспеченности психологами связан с типом населенного пункта и не оказывает автономного влияния на интегральную безопасность. В выборке мальчиков уровень субъектной рискогенности выше, чем в выборке девочек. Наибольшее различие в уровне рискогенности прослеживается между возрастными группами 14-15 и 16-17 лет. Начиная с раннего подросткового возраста наблюдается возрастание проблем социально-психологической адаптации, который достигает своего пика в возрасте 14-15 лет, а затем достаточно резко снижается, что также отражается на оценках безопасности образовательной среды. В 16-17 лет школьник становится менее чувствительным к особенностям межличностных отношений, его жизненная задача из области обретения групповой идентичности переходит в область поиска

профессиональной идентичности и профессионального самоопределения. Чем выше образовательный рейтинг школы, тем напряженнее субъектная подсистема интегральной безопасности образовательной среды, выше социально-психологическая уязвимость, социально-психологическая дезинтегрированность, эго-отчужденность школьника в образовательной среде. Чем выше воспитательный рейтинг школы, тем меньше выражены проблемы интегральной безопасности.

Вопрос интегральной безопасности образовательной среды в случае сочетания в образовательных организациях разноуровневых характеристик по различным контекстным параметрам нуждался в более подробном изучении. Для его решения была построена типология образовательных сред на основе конфигурации контекстных факторов образовательной среды. В результате применения интеллектуального анализа данных на основе метода главных компонент (метод PCA) выделено 7 типов образовательных сред, различающихся по конфигурации контекстных факторов: 4 – безопасные и 3 – небезопасные.

Безопасные типы образовательных сред (рис. 5-8).



Рис. 5 Перфекционный городской вариант



Рис. 6 Благоприятно-комфортный (медианный) сельский вариант



Рис. 7 Инкультуральный (воспитывающий) поселковый вариант



Рис. 8 Инкультурально-развивающий сельский вариант

Небезопасные типы образовательных сред (рис. 9-11).

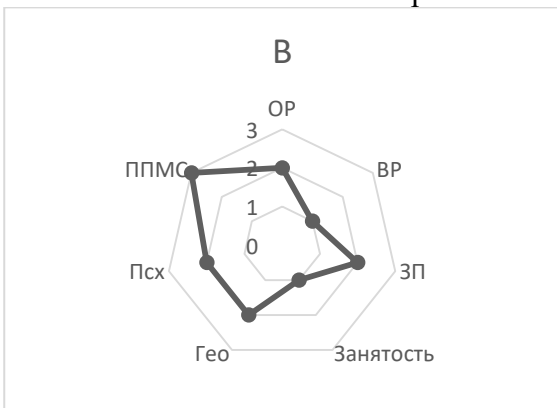


Рис. 9 Деструктивный имитирующий поселковый вариант

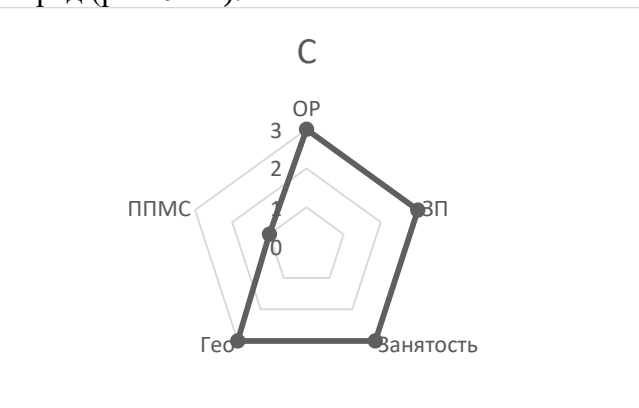
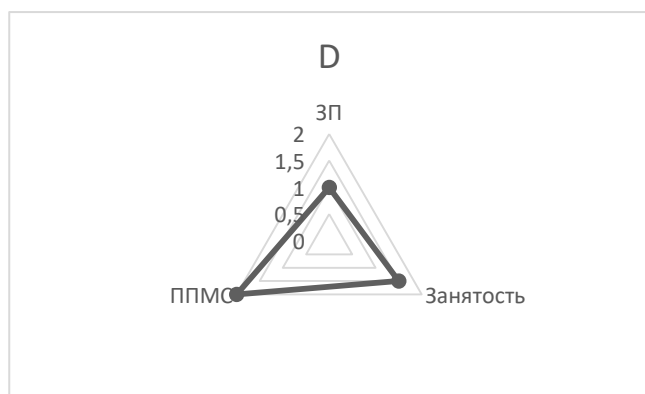


Рис. 10 Деструктивно-перфекционный городской вариант



Примечание: ОР-образовательный рейтинг; ВР-воспитательный рейтинг, ЗП-уровень заработной платы; Занятость-уровень занятости населения; Гео-тип населенного пункта (1-сельский; 2-поселок городского типа; 3-город); Псих. - уровень обеспеченности психологами; ППМС-уровень обеспеченности психолого-педагогическими медико-социальными центрами и службами. 1- низкий уровень; 2-средний уровень; 3 –высокий уровень.

Рис. 11 Низкоструктурированный неконкурентоспособный вариант

На основании анализа типов безопасных и небезопасных образовательных сред можно заключить, что позиции воспитания и психолого-педагогического сопровождения являются наиболее значимыми при дифференциации образовательных сред. Таким образом, роль воспитания и психологического сопровождения аргументирована эмпирически. Безопасные образовательные среды характеризуются ориентацией на индивидуализацию и инкультурацию (интеграцию). Вместе с тем, влияние контекстных факторов на безопасность образовательной среды опосредовано типом субъектной рискогенности учащихся, который формируется в конкретной социокультурной среде в зависимости от ее специфики. Изучение типа субъектной рискогенности в сопряжении с оценкой безопасности образовательной среды школы представлено в главах, посвященных эмпирическому изучению субъектной подсистемы образовательной среды.

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. Установлены личностные предикторы социально-психологической уязвимости, социально-психологической дезинтегрированности и виртуальной аутизации. Исследование личностных предикторов социально-психологической уязвимости, социально-психологической дезинтегрированности и виртуальной аутизации осуществлялось с помощью регрессионных уравнений и результатов корреляционного и сравнительного анализов. На основе полученных регрессионных уравнений разработаны структурно-латентные модели изучаемых параметров, раскрывающие специфику каждого из них. Все модели характеризуется хорошими и допустимыми индексами согласия, что свидетельствует об их состоятельности: модель социально-психологической уязвимости (RMSEA=0,04; GFI=0,9; CFI=0,93; Pclose=0,9), модель социально-психологической дезинтегрированности (RMSEA=0,05; GFI=0,9; CFI=0,93; Pclose=0,4) и модель виртуальной аутизации (RMSEA=0,04; GFI=0,96; CFI=0,91; Pclose=0,9).

На основе анализа трех *групп проблем психологической устойчивости* участников образовательного процесса к контекстным рискам образовательной среды выделены категории учащихся, характеризующиеся спецификой взаимодействия в рамках «субъектно-контекстной» системы образовательной среды. На основе кластерного анализа получено 5 профилей учащихся, различающихся по конфигурации субъектных рисков (рис.12).

Профили субъектной рискогенности учащихся получили названия исходя из верхних пиков и положения профиля относительно других: 1-Аутизированный тип; 2-Дезинтегрированный тип; 3-Деадаптивный тип; 4-Уязвимый тип; 5-Адаптивный тип. Далее в рамках исследования показано, что данные типологические особенности опосредуют организацию мотивационной составляющей учебной деятельности, отношение к культурным нормам, поведенческие и эмоционально-волевые характеристики учащихся. Полученные эмпирические результаты обуславливают важность рассмотрения деятельности учащихся в контексте организации взаимодействия в «субъектно-контекстной» системе.

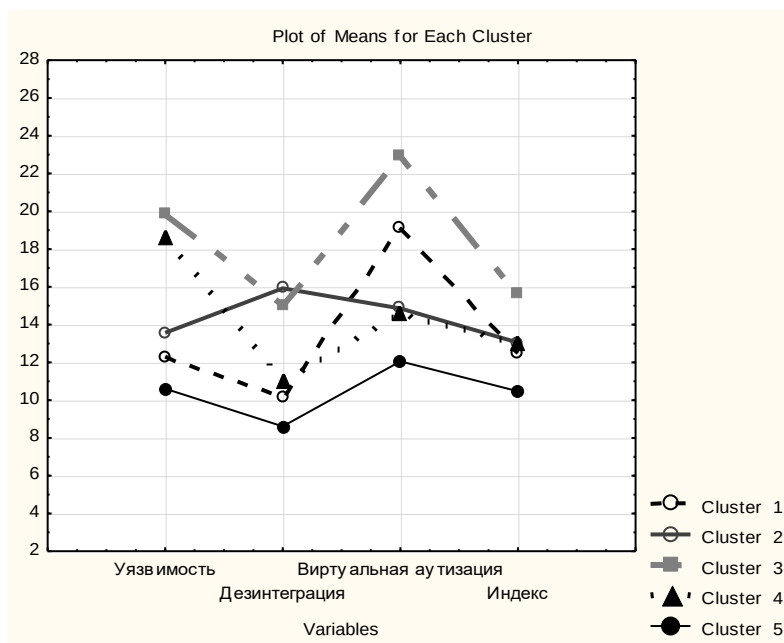


Рис. 12 Профили субъектной рискогенности учащихся

Аутизированный тип: характеристика, обуславливающая низкий потенциал взаимодействия в образовательной среде, вектор внимания направлен «на себя», низкая продуктивность и эффективность социальных контактов. Высокая подверженность рискам образовательной среды связана с нарушением коммуникативного диалога, склонностью к гаджет зависимости, снижением настойчивости и целеустремленности, косвенной агрессивностью, раздражительностью, обидчивостью, закрытостью. Сложности установления диалога обусловлены предпочтением обезличенного контакта, проблемами самоидентификации. Дезинтегрированный тип: ключевые проблемы взаимодействия в образовательной среде связаны с ненормативностью поведения, дистанцированностью. Характерны обособленность, отчужденность, инертность по отношению к образовательной среде, низкая продуктивность взаимодействия, отсутствие ориентации на социальные ожидания и социальное одобрение. Фоновая характеристика состояния - раздражительность и агрессивность. Образовательная среда воспринимается как непродуктивная, безуспешная, враждебная; атмосфера в коллективе оценивается как неудовлетворительная. Деадаптивный тип характеризуется выраженными сложностями социально-психологической адаптации во всех трех аспектах психологической устойчивости: социально-психологической уязвимости, социально-психологической дезинтегрированности и виртуальной аутизации. Уязвимый тип: характеристика, обуславливающая высокую подверженность рискам образовательной среды в связи с пассивностью, повышенной восприимчивостью к внешней оценке и влиянию, гиперчувствительностью к нюансам социального взаимодействия. Социально-психологическая уязвимость связана с проблемами взаимодействия, контроля эмоций, косвенной агрессивностью, раздражительностью, обидчивостью, враждебностью, закрытостью. Характерна фиксация на структурировании деятельности и самоорганизации посредством внешних средств. Отмечается недостаток настойчивости, целеустремленности, сниженная оценка своего потенциала. У учащихся, относящихся к данному типу, достоверно выше тревожность и фрустрированность. Ключевые характеристики: потеря целостности, негативная Я-концепция, внешний локус контроля, неприятие ответственности. Проблемы психологической безопасности выражаются в том, что среда оказывает поглощающее воздействие. Критерий социально-психологической уязвимости - отсутствие или неприятие субъектной позиции. Адаптивный тип - наиболее благоприятный по характеру взаимодействия в образовательной среде; ориентирован на продуктивное сотрудничество, субъектную позицию, коммуникативную активность.

Сравнительно-сопоставительный анализ показал высокую степень достоверных различий между оценками безопасности образовательной среды учащихся, относящихся к адаптивному и дезадаптивному типам субъектной рискогенности (рис.13).



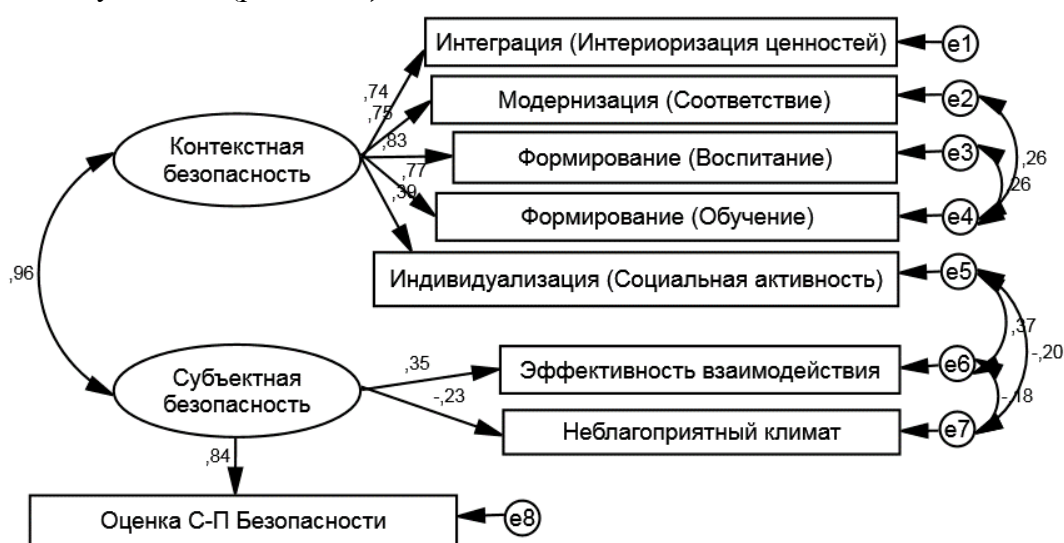
Рис. 13 Сравнительный анализ высоких и низких оценок безопасности образовательной среды у учащихся с разным типом субъектной рискогенности

В главе также продемонстрировано, что психологическое благополучие и ценностные ориентации учителя оказывают влияние на субъектную рискогенность образовательной среды класса. У учителей тема безопасности характеризуется обращением к внутренним ресурсам и предпочтением пассивной позиции по отношению к обеспечению безопасности. В этом обнаруживается противоречие роли учителя в обеспечении безопасности с позиции обучающихся и самих учителей: учащиеся воспринимают фигуру учителя как источник активной защиты. Важно также отметить, что восприятие безопасности у обучающихся опосредовано положением в семье: у обучающихся с высокой оценкой интегральной безопасности образовательной среды семья и родители отражаются в ядерных представлениях о безопасности, тогда как у обучающихся с низкими оценками интегральной безопасности образовательной среды среди ядерных представлений семья, родители не представлены. При этом у старшеклассников социальные представления о безопасности образовательной среды в большей степени связаны с физической защитой и избеганием школы, у обучающихся среднего звена – с опосредованной защитой посредством действия нормы и правила. Также в параграфе описана связь ценностного и нормативного типов отношения к действительности (концепция Д.Б. Зильбермана) с оцениванием участниками образовательного процесса безопасности образовательной среды. Гипотеза о том, что ценностный тип отношения к действительности определяет идентификацию образовательной среды как более безопасной, нашла подтверждение на выборке обучающихся и родителей, но не получила статистического подтверждения на выборке учителей. В данной главе также отражена научная позиция по полинациональному компоненту в оценке интегральной безопасности образовательной среды. Гибкость в вопросе формирования этнической идентичности ключевым образом связана с учетом полинациональности образовательной среды, недопуском ее радикализации. Гиперболизация вопроса этнической идентичности в большей степени приводит к дезадаптирующему эффекту и эмоциональному дискомфорту, необходимости активно-агрессивного отстаивания ригидных ментальных конструкций. С другой стороны, обеспечение чувства этнической принадлежности, значимость национальности и родного языка является важным аспектом интегральной безопасности полинациональной образовательной среды, а принадлежность этнокультурному меньшинству актуализирует значимость сохранения и трансляции родного языка как значимого аспекта интегральной безопасности образовательной среды полинациональной школы.

В пятой главе «Взаимосвязь субъектной и контекстной составляющих образовательной среды в рамках верификации концепции» взаимосвязь подсистем показана на основе применения методов структурного анализа данных.

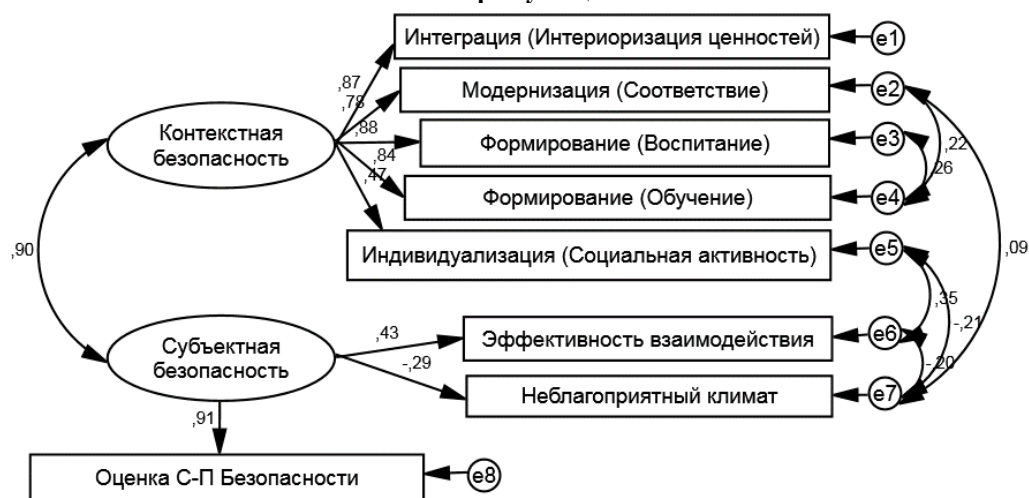
Модель субъектной рискогенности на основе индивидуальных и контекстных факторов была получена с помощью метода «Дерево решений», примененного для оценки рисков интегральной безопасности образовательной среды школы на основе статистического анализа массива разнородных эмпирических данных (психодиагностических и статистических). Данная модель стала аналитическим каркасом, который позволил интегрировать разнородные характеристики образовательной среды в единую систему. На основе метода разработана программа определения доли рискогенности обучающихся на основе контекстных данных образовательной организации, программный код которой представлен в приложении к диссертации.

Применение метода структурного моделирования позволило построить эмпирические модели, верифицирующие взаимосвязи субъектной и контекстной составляющих интегральной безопасности образовательной среды отдельно для выборок учащихся, родителей и учителей (рис.14-16).



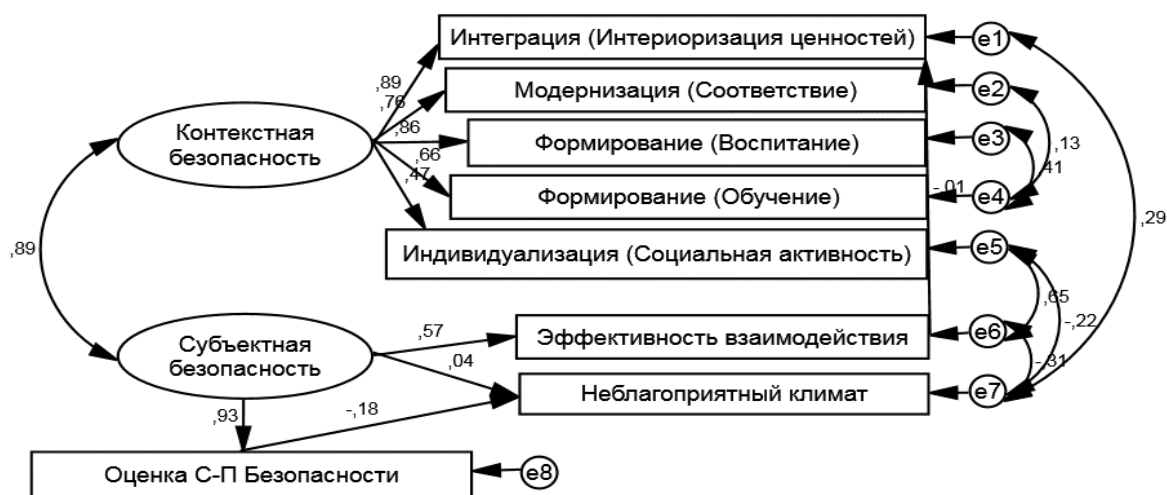
CMIN=36,703; df=14; p=,001; GFI=,993; CFI=,994; RMSEA=,037; Pclose=,923

Рис. 14 Верификация психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды на выборке учащихся



CMIN=35,300; df=13; p=,001; GFI=,990; CFI=,995; RMSEA=,043; Pclose=,724

Рис. 15 Верификация психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды на выборке родителей



CMIN=19,015; df=11; p=,061; GFI=,970; CFI=,987; RMSEA=,072; Pclose=,225

Рис. 16 Верификация психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды на выборке родителей

Дан сравнительный анализ компонентов модели интегральной безопасности образовательной среды у различных категорий участников образовательного процесса, произведен эмпирический анализ механизменной модели и дано описание прогностической модели интегральной безопасности образовательной среды школы на основе оценки эффективности стержневых процессов. Прогностическая модель подтвердила, что характеристики стержневых процессов образовательной среды критичны для оценки интегральной безопасности образовательной среды школы. При этом ключевую роль в очередной раз эмпирически показано, что играют интеграция как интериоризация ценностей и воспитание как трансляция норм деятельности и мышления (рис. 17).

Руководствуясь возросшей в силу миграционных и глобализационных процессов полинациональностью современной образовательной среды, в работе рассмотрено влияние на оценку учащимися интегральной безопасности образовательной среды характеристик, связанных с этнокультурной идентичностью. Представленные в главе модели позволяют перейти от констатации рисков к их прогнозированию, адресному выявлению групп риска и разработке комплексных программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на укрепление адаптационного ресурса учащихся и гармонизацию поликультурной образовательной среды.

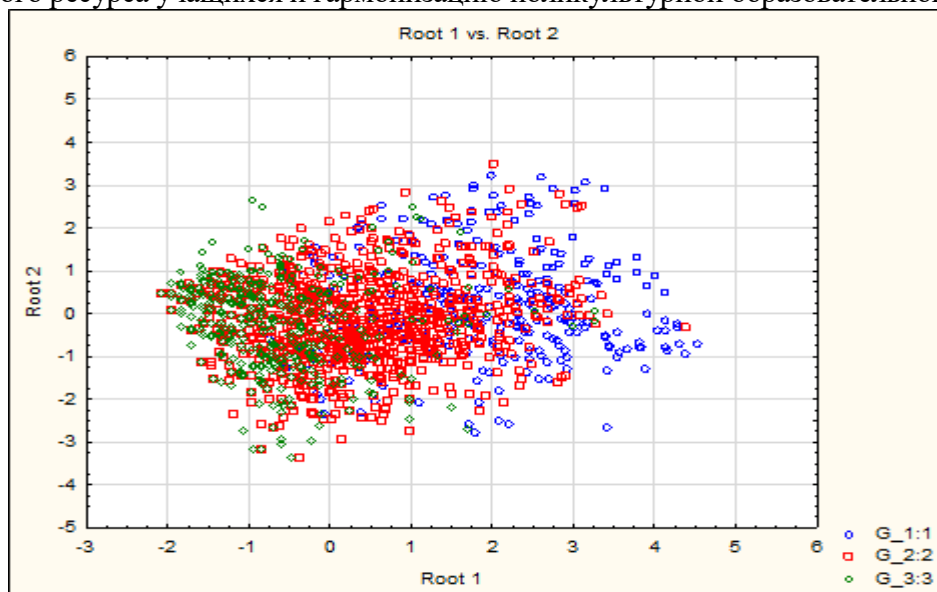


Рис. 17 Прогностическая модель безопасности образовательной среды школы

Примечание: G_1:1 – низкий уровень безопасности образовательной среды, G_2:2 – средний уровень безопасности образовательной среды, G_3:3 – высокий уровень безопасности образовательной среды.

В шестой главе «Технологические и возрастные аспекты обеспечения интегральной безопасности образовательной среды школы» описана технология обеспечения безопасности образовательной среды как обобщенный, систематизированный и алгоритмизированный способ действий при решении задачи обеспечения интегральной безопасности образовательной среды на основе представления о предельных маркерах безопасности образовательной среды и на базе специфических для конкретной образовательной организации индикаторов рискогенности. Представленная технология была апробирована в ряде образовательных организаций Республики Татарстан (рис.18).



Рис. 18 Технология обеспечения интегральной безопасности образовательной среды

Психодиагностическая модель мониторинга безопасности образовательной среды была разработана в 2021 году в соответствии с Психосоциальной концепцией интегральной безопасности образовательной среды. Необходимость разработки модели была актуализирована ростом различных деструкций во взаимодействии между участниками образовательного процесса (троллинг, буллинг, кибербуллинг, вооруженные нападения и др.), что предъявляет высокие требования к обеспечению интегральной безопасности образовательной среды общеобразовательных организаций. Одним из инструментов своевременного выявления проблем безопасности образовательной среды образовательных организаций служит мониторинг безопасности образовательной среды, реализующийся в Республике Татарстан с 2017 года. Целью мониторинга безопасности образовательной среды в соответствии с предложенной моделью является определение рискогенности образовательной среды образовательных учреждений на основе анализа проблем взаимодействия субъектов образовательного процесса в соотношении с долей учащихся, имеющих эмоционально-поведенческие нарушения в форме повышенной агрессивности и/или депрессивности.

В соответствии с моделью мониторинга безопасности образовательной среды в качестве параметров для оценки безопасности образовательной среды определены эффективность взаимодействия субъектов образовательной среды и рискогенность личностных факторов обучающихся. В рамках модели безопасности образовательной среды рассматриваются два основных варианта эмоционально-поведенческих нарушений – повышенный уровень агрессии и повышенный уровень депрессии. Обе формы вышеобозначенных эмоционально-поведенческих нарушений коадаптации личности и окружающей ее социокультурной среды и как правило имеют прямую проекцию на проблемы взаимодействия в субъектно-контекстной системе образовательной среды школы. Это обуславливает сочетание показателей нарушенного взаимодействия субъектов образовательной среды и рискогенности личностных факторов обучающихся как механизм выявления обучающихся, формирующих группу риска мониторинга безопасности образовательной среды (рис. 19).



Рис. 19 Психодиагностическая модель мониторинга безопасности образовательной среды

В качестве опосредующего звена взаимосвязи повышенного уровня агрессии и нарушенного взаимодействия в образовательной среде выступают проблемы интеграции, рассматриваемой с позиции сопряженности общегрупповых целей и интересов в области образовательной практики. В качестве опосредующего звена взаимосвязи повышенного уровня депрессии и нарушенного взаимодействия в образовательной среде выступают проблемы индивидуализации, рассматриваемой как возможность реализации ценностно-смысловых доминант личности в системе «обучающийся-образовательная среда». Условия отнесения обучающихся к группе риска: 1) повышенный уровень агрессивности в сочетании с тремя критериями контекстной рискогенности; 2) повышенный уровень депрессивности в сочетании с двумя критериями контекстной рискогенности. Вышеобозначенные условия были эмпирически обоснованы в процессе верификации модели мониторинга интегральной безопасности образовательной среды.

Анализ контекстной рискогенности образовательной среды осуществляется с помощью Модели нулевого дисбаланса стержневых процессов образовательной среды. Верификация модели нулевого дисбаланса на основе выделенных эмпирическим путем конфигураций безопасных и небезопасных образовательных сред позволяет обнаружить следующие закономерности.

1. В благоприятных образовательных средах участвующие в формировании типа образовательной среды показатели имеют средний или высокий уровень эффективности стержневых процессов. Нет расхождений по типу высокий/низкий ни между комплементарными процессами, ни в рамках вертикальной и горизонтальной модальностей. Данные типы сред являются **согласованными**. Ключевым показателем, участвующим в формировании безопасных сред, является воспитательный рейтинг.

2. В неблагоприятных образовательных средах участвующие в формировании типа образовательной среды показатели имеют низкий, средний или высокий уровень эффективности стержневых процессов, при этом имеются расхождения по типу нулевого или отрицательного дисбаланса – данные типы сред являются **рассогласованными**. Не задействованным в конфигурации типа образовательной среды или неэффективно протекающим стержневым процессом в небезопасных образовательных средах является интеграция.

Таким образом, рассогласование стержневых процессов образовательной среды по типу нулевого или отрицательного дисбаланса является признаком небезопасных образовательных сред. Также выделена ключевая роль интеграции в формировании безопасных образовательных сред. Реализация Модели нулевого дисбаланса на практике происходит как отнесение образовательной организации к одному из типов рискогенности образовательных сред в соответствии со следующими критериями:

1. Вертикальный (комплементарные процессы индивидуализация-интеграция), горизонтальный (комплементарные процессы формирование-модернизация) и бимодальный (горизонтально-вертикальный) баланс стержневых процессов образовательной среды позволяет фиксировать образовательную среду как безопасную для субъектов образовательного процесса.

2. Вертикальный, горизонтальный и бимодальный дисбаланс стержневых процессов образовательной среды (по принципу высокий/низкий уровень выраженности комплементарных процессов: индивидуализация-интеграция и формирование-модернизация) позволяет фиксировать образовательную среду как небезопасную для субъектов образовательного процесса.

Дисбаланс на основе результатов мониторинга безопасности образовательной среды может быть зафиксирован как проблемы реализации стержневых процессов индивидуализации и интеграции в результате анализа базовых индикаторов интегральной безопасности образовательной среды. Критические значения эффективности реализации стержневых процессов образовательной среды на базе результатов мониторинга безопасности образовательной среды в зависимости от уровня образования основаны на среднестатистических границах нормы.

Целевые социально-психологические индикаторы коррекции рискогенности образовательной среды рассмотрены в рамках стержневых процессов. На уровне горизонтальной модальности стержневых процессов образовательной среды выравнивание дисбаланса безопасности образовательной среды осуществляется с помощью психолого-педагогических и административных инструментов. На уровне вертикальной модальности стержневых процессов образовательной среды выравнивание дисбаланса безопасности образовательной среды осуществляется с помощью психолого-педагогических инструментов в рамках соответствующего алгоритма коррекции. Прогноз рискогенности образовательной среды осуществляется на базе типа рискогенности образовательной среды на базе «Дерева решений» на мезоуровне и с помощью Комплексной контекстной модели на микроуровне.

В работе также определены особенности реализации технологии обеспечения интегральной безопасности образовательной среды на разных возрастных этапах. Данные особенности основаны на качественных и количественных различиях адаптационных возможностей учащихся, обусловленных возрастом и сопряженными с ним социально-психологическими особенностями учащихся.

Апробация отдельных положений психосоциальной концепции интегральной безопасности поликультурной образовательной среды средней школы была осуществлена на базе 10 школ города Казани, отобранных по целевым индикаторам и имеющих согласно результатам социально-психологического мониторинга высокие показатели обучающихся группы риска в среднем звене. Авторская программа «Время собирать смыслы», направлена на формирование ценностно-мотивационного каркаса личности и тем самым ориентирована на преодоление рисков индивидуализации и интеграции. На основе данных формирующего эксперимента с участием экспериментальной ($n=1256$) и контрольной ($n=1425$) групп, а также дополнительных данных по апробации программы «Время собирать смыслы» ($n=433$), получены результаты, которые можно признать положительными. Программа «Время собирать смыслы» может представлять практический интерес для психологов, ведомственных психологических служб, ответственных лиц в организациях и учреждениях, за проектирование и реализацию работы по обеспечению интегральной безопасности образовательной среды средней школы.

В заключении подведены итоги исследования, обобщены его результаты, сформулированы выводы.

Для реализации исследовательского замысла с позиции междисциплинарности и комплексности целесообразным было реконструировать образовательную среду с использованием структурно-системного анализа. Процессуально-морфологический подход, кристаллизирующий взгляд на образовательную среду как на субъектно-контекстную

систему, определенную через специфику реализации стержневых процессов, открывает возможность к анализу вклада субъектной и контекстной (социокультурной) составляющих для достижения интегральной безопасности образовательной среды. В работе показано, что психолого-педагогические характеристики образовательной среды критичны для оценки образовательной среды как безопасной. При этом ключевую роль играют *интеграция* как интериоризация социокультурных ценностей и *воспитание* как трансляция норм деятельности и мышления. Именно с этой позиции субъектная безопасность связана с реализацией возможностей психосоциального развития личности в результате социокультурной интеграции личности в образовательной среде. При этом социокультурная интеграция участников образовательного процесса рассматривается как конечная цель образования, а ее механизмом выступает сопряжение личностных и общегрупповых ценностей и целей, заданных педагогической практикой. Во взаимосвязи с темой социокультурной интеграции этническая идентичность рассмотрена с позиции важности достижения баланса комплементарных стержневых процессов «индивидуализация-интеграция» в отношении индивидуально-коллективного континуума. Проблемы социокультурной интеграции обуславливают субъектную рискогенность образовательной среды. В свою очередь контекстная безопасность детерминирована включенностью образовательной среды в глобальную социокультурную систему на определенном культурно-историческом этапе ее развития, и обусловлена влиянием комплекса внешних условий, таких как психологические, педагогические, этнокультурные, экономические, социальные, географические, экологические, инфраструктурные. В работе нашел подтверждение ключевой тезис о том, что оценить интегральную безопасность образовательной среды невозможно без синтеза на мезо и микроуровнях разнородных и разноуровневых характеристик образовательной среды, без совокупного учета как субъектной рискогенности участников образовательного процесса, так и социокультурного контекста образовательной организации. В работе отражено как одно взаимосвязано с другим и взаимообусловленность субъектной и контекстной подсистем формирует ту интегральную характеристику системы, которая определяет качество реализации ею своих целевых функций.

Основные выводы исследования

1. Социально-экономический, географический, образовательный, демографический факторы на мезоуровне являются контекстными факторами образовательной среды и оказывают воздействие на интегральную безопасность образовательной среды. Комплексное влияние контекстных факторов образовательной среды на мезоуровне отражено в модели оценки социокультурных рисков образовательной среды, разработанной в формате дерева решений. Данный формат интеллектуального анализа данных позволяет прогнозировать интегральную безопасность образовательной среды на основании комплексной оценки как индивидуальных, психологических и социально-психологических характеристик учащихся, так и контекстных (социальных, экономических, образовательных) характеристик, вошедших в дерево решений.

2. Верификация комплексного влияния контекстных факторов на мезоуровне позволило выявить:

а) экономический и социальный статус региона оказывает влияние на субъектную рискогенность образовательной среды школы. Чем выше заработная плата и уровень занятости в регионе, тем выше риск нарушения интегральной безопасности в школе;

б) у подростков, проживающих в городе, субъектная рискогенность образовательной среды школы достоверно выше, чем у подростков, проживающих в сельской местности.

в) образовательный и воспитательный рейтинг школы оказывает влияние на субъектную рискогенность образовательной среды школы. Чем выше образовательный рейтинг при сниженном воспитательном рейтинге, тем выше риск нарушения интегральной безопасности в школе.

3. Контекстные риски образовательной среды могут выступать как основа для типологизации школ по уровню интегральной безопасности образовательной среды. Выделено 7 типов образовательных сред, различающихся по конфигурации контекстных факторов образовательной среды. Из них 4 типа образовательных сред были отнесены к безопасным (типы А, Е, F, G) и 3 к небезопасным (типы В, С, D). Тип А: Перфекционно-благоприятный городской вариант; тип Е: Медианный сельский вариант; тип F: Инкультуральный поселковый вариант; тип G: Инкультурально-развивающий сельский вариант); тип В: Деструктивный имитирующий поселковый вариант; тип С: Деструктивно-перфекционный городской вариант; тип D: Низкоструктурированный неконкурентоспособный вариант.

4. Безопасные типы образовательных сред организованы из показателей, характеризующих средний или высокий уровень эффективности стержневых процессов. Нет расхождений по типу высокий/низкий ни между комплементарными процессами, ни в рамках вертикальной и горизонтальной модальностей. Данные типы сред являются согласованными. Ключевым показателем, участвующим в формировании всех безопасных сред, является воспитательный рейтинг, характеризующий эффективность социокультурной интеграции.

5. В небезопасных образовательных средах участвующие в формировании типа образовательной среды показатели имеют низкий, средний или высокий уровень эффективности стержневых процессов, при этом в рамках одного типа имеются расхождения по типу нулевого или отрицательного дисбаланса – данные типы сред являются рассогласованными и/или неэффективными с точки зрения реализации стержневых процессов образовательной среды. Не задействованным или неэффективно протекающим стержневым процессом в небезопасных образовательных средах является интеграция.

6. Субъектная безопасность образовательной среды связана с реализацией возможностей психосоциального развития участников образовательного процесса в результате их социокультурной интеграции в образовательную среду образовательного учреждения. Проблемы социокультурной интеграции и социально-психологической адаптации обуславливают субъектную рискогенность учащихся. Анализ субъектной рискогенности основан на выделении следующих типов учащихся: аутизированный тип; дезинтегрированный тип; дезадаптивный тип; уязвимый тип; адаптивный тип. Каждый тип характеризуется спецификой выстраивания взаимодействия в рамках «субъектно-контекстной» системы образовательной среды. Адаптивный тип - наиболее благоприятный тип учащихся по отношению к характеру взаимодействия их с образовательной средой. Он включает приблизительно треть учащихся. Данный тип учащихся ориентирован на продуктивное сотрудничество, субъектную позицию, коммуникативную активность и эффективность, психологически комфортное самочувствие в школе и классе. Дезадаптивный тип учащихся характеризуется выраженными сложностями психологической безопасности по всем трем группам проблем психологической устойчивости: социально-психологической уязвимости, социально-психологической дезинтегрированности и виртуальной аутизации. Данный тип учащихся характеризуется аутоагрессивными тенденциями, склонностью к самоуничтожению, высоким уровнем виктимности, проблемами во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса. Они чувствуют себя невключенными в неформальную структуру взаимоотношений в классе и испытывают психологический дискомфорт в школе. На фоне этого проблемы коммуникации и самоидентификации определяют высокий уровень виртуальной аутизации данного типа учащихся. Учащиеся, относящиеся к данному типу, могут быть определены в группу риска по социально-психологической дезадаптации в школе. Отличительной характеристикой аутизированного типа является пик профиля по шкале виртуальной аутизации. Виртуальная аутизация определяется как вариант социально-психологической дезадаптации в результате нарушенного социального взаимодействия, выражающийся в предпочтении обезличенного общения, проблемах самоидентификации, маргинальной идентичности и непродуктивной

рефлексии. Таких учащихся характеризует слабые целеустремленность и настойчивость, низкий потенциал совладания с внешними ситуациями. Отличительной характеристикой дезинтегрированного типа является пик профиля по шкале дезинтеграции. Проблемы связаны с рассогласованием индивидуальных психических интроектов и диспозиций с фоновыми характеристиками образовательной среды и других участников образовательного процесса. Ключевой риск – обособленность, отчужденность, определяющая также инертность и «невключенность» в образовательную среду. Отличительной характеристикой уязвимого типа является пик профиля по шкале социально-психологической уязвимости. Данная характеристика связана с пассивностью, податливостью внешнему влиянию, гиперчувствительностью к нюансам социального взаимодействия, чувством вины, обидчивостью, повышенной тревожностью. Проблемы социально-психологического взаимодействия выражаются в направлении деструктивных импульсов на себя. К ключевым характеристикам относятся потеря целостности, негативная Я-концепция.

7. У учащихся и учителей имеются диаметрально противоположные взгляды на роль учителя в обеспечении безопасной образовательной среды; у учащихся, высоко оценивающих безопасность образовательной среды, преобладают представления об активной внешней и внутренней защите, у учащихся, низко оценивающих безопасность образовательной среды, доминирует социальные представления в контексте пассивной защиты; анализ трех возрастных категорий позволяет выстроить социальные представления о безопасности как тенденцию от действия нормы (учащиеся 7-8 классов) через внешнюю защиту (старшеклассники) к внутренним ресурсам личности (старшеклассники и учителя). Определение зон ответственности между участниками образовательного процесса, является условием эффективной профилактики данной проблемы в образовательной организации. Установлено, что выраженность самотрансцендентных и консервативных ценностей у учителя составляют основу безопасной образовательной среды. Психологическое благополучие учителя взаимосвязано с интегральной безопасностью образовательной среды школы. В рамках исследования отношения к базовым ценностям учащихся установлено, что субъекты образовательной среды, у которых доминирует отношение к базовым ценностям как к значимым, представляют ценностный тип в противоположность нормативному типу. Показано, что ценностный тип отношения определяет идентификацию образовательной среды как более безопасной.

8. Этническая идентичность как важный социокультурный феномен является сложным психосоциальным образованием, характеризующим личностное становление и психологическую зрелость человека. Этническая идентичность соотносится с достижением баланса в отношении индивидуально-коллективного континуума, одного из ключевых для социокультурной интеграции как вхождения человека в социокультурное пространство образовательной среды. Гиперболизация вопроса этнической идентичности в большей степени приводит к дезадаптирующему эффекту и эмоциональному дискомфорту, необходимости активно-агрессивного отстаивания сформированных ментальных конструкций. С другой стороны, обеспечение чувства этнической принадлежности, значимость национальности и родного языка является важным аспектом интегральной безопасности полинациональной образовательной среды.

9. Возрастной аспект изучения интегральной безопасности образовательной среды позволил установить следующие закономерности. У учащихся, низко оценивающих безопасность образовательной среды, с позиции ступеней обучения не происходит повышение эффективности взаимодействия со средой, в отличие от учащихся, высоко оценивающих безопасность образовательной среды. У учащихся, низко оценивающих безопасность образовательной среды, в старших классах отмечается стагнация ориентации на саморазвитие, в отличие от учащихся, высоко оценивающих безопасность образовательной среды. У учащихся, низко оценивающих безопасность образовательной среды, ориентированность на сохранение внутренней целостности снижается.

Обозначая перспективы полученных результатов, отметим, что Психосоциальная концепция интегральной безопасности образовательной среды средней школы задаёт вектор для развития педагогической психологии в направлении системного психолого-педагогического проектирования. Она предлагает единый метаязык и модель, в рамках которого можно анализировать и связывать такие направления психолого-педагогической науки и практики как психология безопасности, психология воспитания, психология учебной деятельности, психология управления образовательными системами, этнопсихология и др. Типология субъектной рискогенности является индикатором того, как личность конфигурируется со средой. В этой связи перспективной является развитие диадной или сетевой диагностики, оценивающей субъект-контекстное соответствие. Типология субъектной рискогенности также позволяет перейти к дифференцированным маршрутам психолого-педагогического сопровождения. Данные о роли возраста на оценку безопасности образовательной среды могут служить основой для построения возрастно-нормативной модели безопасной среды. Модель нулевого дисбаланса и 7 типов конфигураций образовательных сред можно рассматривать в качестве прототипа таксономии сред. На этой основе возможно создание атласов безопасности вариативных образовательных сред с указанием их ресурсов и рисков. Это позволит перейти к сравнительной педагогической психологии и прогнозированию того, насколько эффективно различные педагогические инновации будут освоены в средах разного типа. В свою очередь любая новая программа (цифровизация, инклюзия, введение нового предмета) может быть спроектирована и оценена с точки зрения её влияния на баланс стержневых процессов, что вносит вклад в проектирование и экспертизу образовательных программ и сред. Благодаря возможности определения типа конфигурации среды и выявления конкретного дисбаланса возможен системный мониторинг и управление интегральной безопасностью образовательной среды на региональном уровне и уровне конкретной образовательной организации. Концепция также показывает, что успешная интеграция в полинациональной среде связана с формированием гибкой, неконфликтной идентичности. Согласно полученным данным для обеспечения интегральной безопасности образовательной среды наиболее целесообразным будет отказ от гиперболизации этнических различий и работа над созданием общешкольной ценностно-смысловой платформы в рамках стержневого процесса интеграции, когда культура каждого воспринимается как обогащение общего пространства. Таким образом, в качестве практикоориентированного потенциала Психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды можно обозначить применение разработанного научно-методологического аппарата и методического обеспечения для проектной работы по настройке образовательной экосистемы конкретной образовательной организации или региона. Для педагогической психологии данная концепция - это шаг к конструированию психолого-педагогических теорий среднего уровня, обладающих объяснительной и прогностической силой.

Основное содержание диссертации отражено в публикациях, основными из которых являются следующие.

Статьи в журналах, включенных в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (по специальности):

1. **Гилемханова Э.Н., Хусаинова Р.М.** Метод фотопроекции как способ изучения социальных представлений о безопасности образовательной среды с помощью визуального нарратива // Научно-педагогическое обозрение. –2024. – № 5 (57). –С. 124-132. DOI 10.23951/2307-6127-2024-5-124-132
2. **Галиханов Ф.У., Гилемханова Э.Н.** Влияние психологических границ на показатели нарушенной субъектности у делинквентных подростков // Казанский педагогический журнал. –2024. –№3-4. Т. 30. –С. 53-68. DOI 10.11621/KPJ-24-08

3. **Гилемханова Э.Н.** Оценка "ошибки" классификации нейросети для анализа социально-психологических особенностей учащихся группы риска по наркотизации // Теоретическая и экспериментальная психология. –2024. –№ 3. Т.17. –С. 160-185. DOI 0.11621/ТЕР-24-29
4. **Гилемханова Э.Н.** Типы субъектной рискогенности учащихся в контексте их психологической устойчивости к социокультурным рискам образовательной среды // Научно-педагогическое обозрение. –2023. –№ 4 (50). –С. 153-161. DOI 10.23951/2307-6127-2023-4-153-161
5. **Гилемханова Э.Н.** Модель дисбаланса стержневых процессов образовательной среды как концептуальная основа анализа ее социокультурных рисков // Ярославский педагогический вестник. –2022. –№ 5 (128). –С. 185-192. DOI 10.20323/1813-145X-2022-5-128-185-192
6. **Гилемханова Э.Н.** Нарушенная субъектность как индикатор проблем безопасности "субъектно-контекстной" системы образовательной среды // Гуманизация образования. – 2022. –№ 4. –С. 103-113. DOI 10.24412/1029-3388-2022-4-103-113
7. **Гилемханова Э.Н.** Концепция акмеологии безопасности вариативных образовательных сред и ее верификация // Мир науки. Педагогика и психология. –2021. –№ 6. Т. 9. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/68PSMN621.pdf>
8. **Гилемханова Э.Н., Хусаинова Р.М., Башлай Э.Х.** Значимость базовых ценностей для субъектов образовательной среды как условие ее безопасности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. –2021. – № 4 (40). –С. 295-305. DOI 10.18500/2304-9790-2021-10-4-295-305
9. **Рязанова А.А., Гилемханова Э.Н.** Личностные особенности подростков с высоким уровнем виртуальной аутизации как проблема социально-психологической безопасности образовательной среды // Казанский педагогический журнал. –2021. –№ 1 (144). –С. 253-259. DOI 10.51379/kpj.2021.145.2.035
10. **Башлай Э.Х., Гилемханова Э.Н.** Сравнительный анализ позиций участников образовательного процесса в определении индикаторов риска и причин суицидального поведения подростков // Казанский педагогический журнал. –2021. –№ 4 (147). –С. 220-227. DOI 10.51379/kpj.2021.148.4.071
11. **Гилемханова Э.Н., Васина В.В., Герасимова В.В.** Модификация инструментария диагностики психологических рисков наркотизации школьников // Мир науки. Педагогика и психология. –2020. –№ 5. Т. 8. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/94PSMN520.pdf>
12. **Гилемханова Э.Н.** Контекстная модель оценки социально-психологической безопасности образовательной среды школы // Психолог. –2020. –№ 6. –С. 24-37. DOI 10.25136/2409-8701.2020.6.34214
13. **Гилемханова Э.Н., Баянов Р.И.** Комплексная модель оценки социокультурных рисков образовательной среды школы // Письма в Эмиссия. Оффлайн. –2020. –№ 7. Номер статьи 2861. URL: <http://emissia.org/offline/2020/2861.htm>
14. **Фахрутдинова Л.Р., Гилемханова Э.Н.** Особенности личностной организации подростков в контексте социально-экономического благополучия образовательной среды // Мир науки. Педагогика и психология. –2019. –№ 2. Т. 7. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PSMN219.pdf>
15. **Хусаинова Р.М., Гилемханова Э.Н.** Роль психологического благополучия учителя в превенции рисков асоциального поведения учеников // Казанский педагогический журнал. – 2019. –№ 2 (133). –С. 151-157.
16. **Гилемханова Э.Н.** Методика "Индекс социокультурной безопасности школьника" // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. –2019. –№ 2. –С. 164-183. DOI 10.11621/vsp.2019.02.164
17. **Холостова Н.Б., Гилемханова Э.Н.** Психологические факторы готовности к профессиональному самоопределению подростков // Казанский педагогический журнал. – 2019. –№ 1 (132). –С. 188-192.

18. **Гилемханова Э.Н.**, Грязнов А.Н., Шулаев А.В. Социально-психологический подход к пониманию адаптации // Неврологический вестник. –2010. –№2. Т.42. –С.33-37
В изданиях из перечня RSCI:
19. **Гилемханова Э.Н.**, Панфилова, Ю.Ю. Изучение базовых представлений о счастье у дошкольников и младших школьников с помощью метода глубинного интервью // Психологическая наука и образование. –2025. –№ 4. –С. 82–95.
20. **Гилемханова Э.Н.** Культурная норма и безопасность личности: точка бифуркации социокультурной системы // Культурно-историческая психология. –2024. –№ 4. Т.20. –С. 78-87. DOI 10.17759/chp.2024200409
21. Баянова Л.Ф., **Гилемханова Э.Н.** Влияние экранного времени на регуляцию поведения младших школьников // Вопросы психологии. –2024. –№ 2. Т. 70. –С. 64-75.
22. **Гилемханова Э.Н.** Социальные представления о безопасности у учащихся и учителей // Психолого-педагогические исследования. –2021. –№ 3. Т.13. –С. 68-82. DOI 10.17759/psyedu.2021130305
В изданиях, индексируемых в МБД (WoS, Scopus)
23. **Гилемханова Э.Н.**, Хусаинова Р.М., Лушпаева И.И., Хайрутдинова М.Р. Модель субъективной оценки профессионального благополучия учителя в контексте обеспечения безопасной образовательной среды // Образование и саморазвитие. –2022. –№ 4. Т.17. –С. 288-302. DOI 10.26907/esd.17.4.20
24. **Гилемханова Э.Н.** Types of school students based on the individualized risks of socio-psychological safety of the sports and educational environment // Journal of Human Sport and Exercise. –2021. –Т.16 (Proc.3). –С.S1188-S1196
25. **Гилемханова Э.Н.** Socio-psychological safety of schools in the context of the settlement type and socio-economic status of the region // Behavioral Sciences. –2019. –№ 12. Т. 9. <https://www.mdpi.com/2076-328X/9/12/139> DOI 10.3390/bs9120139
26. **Гилемханова Э.Н.** Взаимосвязь социально-психологической безопасности и эффективности обучения в контексте анализа образовательной среды муниципальных территориальных единиц // Образование и саморазвитие. –2019. –№ 2. Т. 14. –С. 68-78. DOI 10.26907/esd14.2.06
27. Резазаде З., Баянова Л.Ф., **Гилемханова Э.Н.** Адаптация теста "Отношение к соблюдению нравственных норм" на выборке российских студентов // Психологический журнал. –2018. –№ 3. Т. 39. –С. 102-112.
28. **Гилемханова Э. Н.** The interrelation of predictors of the addictive behavior of students with the basic social and economic indicators of territories // Quid: Investigación, Ciencia y Tecnología. – 2017. Special Issue 1. –С.739-745.
Монографии
29. **Гилемханова Э.Н.** Акмеология комплексной безопасности: психосоциальный антропоцентризм с позиции вызовов настоящего и перспектив будущего (научная монография) / Чебоксары: изд-во «Среда», 2022. - 180 с.
30. **Гилемханова Э.Н.** Социокультурные риски психологической безопасности современной школы (научная монография) Печатная Казань: Изд-во «Бриг», 2020. - 129 с.
Публикации в других научных изданиях:
31. **Гилемханова Э.Н.** Полинациональный аспект интегральной безопасности образовательной среды школы // Антропология детства в цифровую эпоху – 2025: Коллективная монография по материалам работы Международной научно-практической конференции 24 апреля 2025 г. / Под редакцией В. Ф. Габдулхакова. – Казань: Отечество, 2025. – С. 294-299.
32. Герасимова В.В., Белоусова М.В., **Гилемханова Э.Н.** Психологическое сопровождение подростков и молодежи, отнесенных к группе риска по наркотизации в аспекте межведомственного взаимодействия // Человеческий фактор: Социальный психолог. –2022. –№ 2 (44). –С. 242-248

33. **Гилемханова Э.Н., Хусаинова Р.М.** Ценностные предпочтения старшеклассников и студентов как критерий информационно-психологической безопасности образовательной среды в условиях цифровизации // Национальная безопасность и молодежная политика: киберсоциализация и трансформация ценностей в VUCA-мире: материалы Международной научно-практической конференции (21–22 апреля 2021 г., г. Челябинск): сборник статей. – Челябинск: Издательство Южно-Урал. гос. гуман.- пед. ун-та, 2021. - С.89-92.
34. **Гилемханова Э.Н.** Воспитательный потенциал образовательных сред с нарушенной социально-психологической безопасностью // Актуальные проблемы психологической деятельности и пути их решения: сборник материалов 2 Всероссийской научно-практической конференции, Казань, 1-2 сентября 2021 г. – Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2021. - С.48-51.
35. **Баянова Л.Ф., Гилемханова Э.Н.** Комплексная модель оценки рисков социокультурной среды школы // Психическое здоровье человека и общества. Актуальные междисциплинарные проблемы: сборник материалов научно-практической онлайн-конференции (16 ноября 2020 г.). – М.: Издательство «КДУ», «Университетская книга», 2021. - С. 273-276.
36. **Гилемханова Э.Н.** Контекстная типология социально-психологической безопасности образовательных сред // Наука, образование: предпринимательская деятельность в поведенческой экономике, формы реализации и механизмы обеспечения: материалы Национальной научно-практической конференции (Казань, 4 декабря 2020 г.). – Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2020. - С.69-73.
37. **Гилемханова Э.Н.** Психологическая безопасность образовательной среды школы в контексте отношения к дистанционному образованию // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: материалы II Международной научно-практической конференции (Тула, 29 октября 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. - С.242-248.
38. **Гилемханова Э.Н.** Psychological security of schools in the context of the socio-economic status of the region // XVI European congress of psychology. Abstracts. Moscow, 2–5 July 2019. – Moscow, 2019. - С.803
39. **Гилемханова Э.Н.** Sociocultural risks of the educational environment as a basis for the classification of schools by level of socio-psychological safety // ARPHA Proceedings. –2019. – Т.1. –С.1227-1239.
40. **Гилемханова Э.Н.** Виртуальная аутизация как социокультурный феномен // Актуальные проблемы современной когнитивной науки: сборник статей Международной научно-практической конференции (17 февраля 2019 г, г. Таганрог). - Уфа: OMEGA SCIENCE, 2019. - С.298-301
41. **Гилемханова Э.Н.** Роль психолого-педагогических медико-социальных служб и центров Республики Татарстан в превенции социокультурных рисков образовательной среды // Опыт дерадикализации и ресоциализации приверженцев экстремистских и террористических идеологий: материалы международной научно-практической конференции. Казань, 9-11 октября 2018 г. – Казань: Изд-во Академии наук РТ, 2018. - С.62-71
42. **Гилемханова Э.Н.** Системогенез зависимого поведения (на примере сравнительного анализа корреляционных плеяд подростков с различным уровнем аддикции) // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Ч.II: материалы VIII всероссийской научно-практической конференции [19-20 ноября 2018 г.]. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. - С.264-267
43. **Баянова Л.Ф., Гилемханова Э.Н.** Роль объектов социально-культурного назначения в обеспечении психологической безопасности социокультурной среды школы // Филология и культура. Philology and Culture. –2017. –№ 4 (50). –С. 219-225
44. **Гилемханова Э.Н.** Социально-психологическая адаптация как платформа превентивных мероприятий в системе современного образования // Интеллектуальный

потенциал XXI века: ступени познания: сборник материалов XXXVI Молодежной международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2016. - С.53-58

45. **Гилемханова Э.Н.** Relationship of non-structural forms of social interaction with problems of social and psychological adaptation of students prone to chemical addictions // International Journal of Environmental and Science Education. –2016. –№ 18. Т. 11. – С. 10885-10894

46. Герасимова В.В., Карпов А.М., **Гилемханова Э.Н.** Психолого-педагогические условия реабилитационных (немедицинских) центров для несовершеннолетних, допускающих употребление наркотических средств и психотропных веществ // Международная научная школа психологии и педагогики. –2015. –№9 (17). – С.51-55

47. **Гилемханова Э.Н.** Социально-психологическая адаптация как центральная категория психолого-педагогической профилактической программы «Вектор развития» // Вестник интегративной психологии. 2013. Вып.11. С.83-85