

Научная статья / Research Article

УДК 159.98+37.015.3+316.64

DOI: 10.14258/SSI(2022)4-09

Компоненты и критерии психологической безопасности образования

Татьяна Леонидовна Худякова¹,
Юлия Владимировна Клепач²,
Мариям Равильевна Арпентьева³

^{1,2} Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

³ Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», Калуга, Россия

¹ tanya.dom@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4838-8126>

² y-klepach@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3315-3375>

³ mariam_rav@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

Аннотация. Проблематика психологической безопасности образования в последние десятилетия жизни России становится все более практически и теоретически актуальной: качественные и количественные трансформации ситуаций и типов нарушений психологической безопасности образования требуют системных, обобщающих исследований и практических разработок в области его сохранения и восстановления. Исследование представляет собой попытку системного осмысления проблем психологической безопасности образования — шаг на пути создания интегративной теории этого феномена. Цель исследования — анализ проблем психологической безопасности образования, компонентов и критериев психологической безопасности образования. Метод исследования — интегративный теоретический анализ проблем психологической безопасности образования. В работе приводятся данные эмпирических опросов студентов и преподавателей Калужской, Воронежской и Московской областей в отношении разных компонентов психологической безопасности образования. Работа вносит вклад в создание системной модели психологической безопасности образования. Проблематика психологической безопасности образования включает в себя проблемы личностной, межличностной, учебно-профессиональной и организационной безопасности, она тесно связана с вопросами инноваций и реформ в высшем, среднем и начальном образовании, включая проблемы сопротивления инновациям и переменам в образовательной среде, проблемы стресса инноваций, а также вопросы превенции и коррекции педиогений и матетогений. Показателями психологической безопасности человека в условиях образовательного учреждения образования выступают: 1) безопасность человека как личности; 2) безопасность человека как партнера; 3) безопасность человека как ученика и профессионала. Исследование вносит вклад в разработку интегративной модели пси-

психологической безопасности образования и поиск новых, интегративных путей ее достижения, поддержания и восстановления.

Ключевые слова: психологическая безопасность, психологическая угроза, психологическая травма, психологическое насилие, психологическое выгорание, деформация

Для цитирования: Худякова Т.Л., Клепач Ю.В., Арпентьева М.Р. Компоненты и критерии психологической безопасности образования // Society and Security Insights. 2022. Т. 5, № 4. С. 155–170. doi: 10.14258/ssi(2022)4-09.

Components and Criteria for the Psychological Safety of Education

Tatiana L. Khudyakova,
Yulia V. Klepach,
Mariam R. Arpentieva

^{1,2} Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

³ Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance “Assistance”, Kaluga, Russia

¹ tanya.dom@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4838-8126>

² y-klepach@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3315-3375>

³ mariam_rav@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

Abstract. The problem of the psychological safety of education in the last decades of the life of Russia is becoming more and more practically and theoretically relevant: qualitative and quantitative transformations of situations and types of violations of the psychological safety of education require systematic, generalizing research and practical developments in the field of its preservation and restoration. Our research is an attempt at a systematic understanding of the problems of the psychological safety of education — a step towards the creation of an integrative theory of this phenomenon. The aim of the research is to analyze the problems of psychological safety of education. The research method is an integrative theoretical analysis of the problems of the psychological safety of education. The work contributes to the creation of a systemic model of the psychological safety of education. The problem of psychological safety of education includes the problems of personal, interpersonal, educational, professional and organizational safety, it is closely related to the issues of innovations and reforms in higher, secondary and primary education, including the problems of resistance to innovations and changes in the educational environment, the problems of innovation stress, and also issues of prevention and correction of pedigeny and mathetogeny. The indicators of the psychological safety of a person in the conditions of an educational institution of education are: 1) the safety of a person as a person; 2) the safety of a person as a partner; 3) the safety of a person as a student and a professional. The research contributes to the development of an integrative model of the psychological safety of education and the search for new, integrative ways to achieve, maintain and restore it.

Keywords: psychological safety, psychological threat, psychological trauma, psychological abuse, psychological burnout, deformation

For citation: Khudyakova T.L., Klepach Yu.V., Arpentieva M.R. (2022). Components and Criteria for the Psychological Safety of Education. *Society and Security Insights*, 5(4), 150–170. (In Russ.). doi: 10.14258/ssi(2022)4-09.

Всё живое боится мучений, всё живое боится смерти; познай самого себя не только в человеке, но во всяком живом существе, не убивай и не причиняй страдания и смерти. Всё живое хочет того же, чего и ты; пойми же самого себя во всяком живом существе.
Будда

Введение

Проблематика психологической безопасности образования в последние десятилетия жизни России становится все более актуальной: проблемы ее нарушений, вплоть до состояний крайней психологической опасности, т.е. угрозы жизни субъектам образования, растут и качественно, и количественно. Уже стали повседневностью исследования психологического выгорания учеников и педагогов, работы, изучающие проблемы их личностных, межличностных, учебных и профессиональных деформаций, в т.ч. феномены школярства, прокрастинации и иных нарушений в жизни школьников и студентов. Исследуются проблемы, возможности и ограничения авторитарного и либерального педагогического взаимодействия. Большая часть исследований посвящена вопросам дидактогеней разного типа, проблематике буллинга и травли, ресентимента и коррупции в образовании. Растет число исследований проблем манипуляций, макиавеллизма, акцентуаций и социопатий/психопатий у субъектов образования. Появляются исследования, посвященные вопросам психосоматических и психических нарушений, возникающих как результат и попытка совладания с травмами образования, изучаются проблемы снижения жизнестойкости, жизнеотрицания, выученной беспомощности, случаи суицидов и убийств (включая колумбайны, или массовые убийства в образовательных учреждениях) на почве и по поводу проблем в образовании. Параллельно развиваются исследования, отражающие противоположный полюс этих проблем: ученые и практики ищут пути активизации, гуманизации, совершенствования образования как практики поддержки развития человека как личности, партнера и профессионала, профилактики и коррекции выгораний и деформаций, развития умений и стремлений (мотивов) учиться и учить, помогать себе и другим. Исследуются пути поддержки субъектов образования на пути к активному совладанию с трудностями развития и взаимодействия, формирования жизнеутверждающей и жизнестойкой позиции и т.д. Это говорит о том, что затрагиваемый нами вопрос весьма актуален, многолик, требует системного осмысления. Однако системных, обобщающих, в т.ч. напрямую посвященных ему работ достаточно мало, многие из них были начаты десятилетия назад и продолжаются до сих пор, в рамках достаточно широко известных в России и мире школ, таких

как школа И. А. Баевой (Баева, 2002; 2020), но парадоксально мало затрагиваются другими учеными. Наше исследование — попытка системного осмысления проблем психологической безопасности образования — шаг на пути поиска общих оснований создания интегративной теории этого феномена.

Материалы и методы

Цель исследования — анализ проблем психологической безопасности образования, ее компонентов и критериев.

Метод исследования — интегративный теоретический анализ проблем психологической безопасности образования, ее компонентов и критериев. В работе также приводятся некоторые данные опросов студентов и преподавателей Калужской, Воронежской и Московской областей в отношении разных компонентов психологической безопасности образования: данные опросов, проведенных в 2019–2021 гг. в вузах Воронежа и Калуги среди студентов педагогических специальностей (по 120 студентов), данные опросов преподавателей, работающих со студентами-педагогами, в 2001–2006 гг. в ряде вузов Москвы и Подмосковья (РГСУ, РГГУ, МПСИ, по 20 чел., всего 60 чел.) и в 2019–2021 гг. в Воронеже и Калуге (КГУ, ВГПУ, по 30 преподавателей).

Работа вносит вклад в создание системной модели психологической безопасности образования, на основе которой могут быть выстроены интегративные (многоуровневые и многокомпонентные), интегрирующие деятельность различных субъектов и стейхолдеров образования программы и технологии сохранения и восстановления психологической безопасности образования.

Результаты исследования и их обсуждение

Безопасность — одно из понятий современной виктимологии и психологии безопасности (Мендельсон Б., Мудрик А. В., Карман Э., Квашиш В. Е., Кроолл, Х., Полубинский В. И., Ривман Д. В., Уилсон Дж., Устинов В. С., Франк Л. В., Хики Э., Христенко В. Е. и др.). Это состояние защищенности жизненно важных интересов человека от внутренних и внешних угроз. А. Волферз полагает, что безопасность объективно проявляется в отсутствии угроз имеющимся ценностям, а субъективно — в отсутствии страха при наличии этих угроз (Walfers, 1962). Психологическая безопасность — психологическая сторона защищенности от внешних и внутренних угроз. В контексте образования — от угроз, связанных с образованием. В. М. Ганузин (2021), И. В. Габер, В. В. Зарецкий (2019) пишут, что психологическую безопасность образования можно описать как состояние отсутствия психологического насилия, наличия условий удовлетворения потребности в защищенности участников образовательной среды и наличия внутренних и внешних ресурсов профилактики, совладания с деструктивными воздействиями и развития в условиях деструктивных воздействий. Безопасная образовательная среда — это здоровая образовательная среда, в которую включены здоровые, психологически безопасные субъекты и которая использует безопасные педагогические технологии («педагогика безопасности» и т.д.), безопасные формы организации образо-

вательного процесса. К. Ыылдырым и С. Енипинар выделяют в психологической «небезопасности» три фактора: исключение/экслюзия/изоляция, отсутствие поддержки и робость/стеснительность (Yildirim, 2017). Часто приводится дефиниция психологической безопасности И. А. Баевой — как «состояние окружающей среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психологическое здоровье включенных в нее участников» (Баева, 2022: 34). В контексте безопасности субъекта образования понятие безопасности рассматривается:

- 1) как безопасные психические процессы, порождаемые жизнедеятельностью человека, т.е. процессы, положительно влияющие на ее безопасность (Багрецов С. А., Львов В. М., Приходько И. И., Шлыкова Н. Л.);
- 2) как психические состояния (сознания, психики) человека, отражающиеся на самом человеке и социальных группах (Баева И. А., Еремеев Б. А., Рощин С. К., Соснин В. А., Панарин И. Н.);
- 3) как свойства человека как личности, партнера, ученика и профессионала, сказывающиеся в безопасности деятельности (Лызь Н. А., Истратова О. Н., Баева И. А.). Фактор, способствующий снижению травли в школе и вузе, — хорошие отношения с педагогом и сверстниками (Новикова, Реан, 2019).

М. Г. Магомедова и коллеги (2018) отмечают, что опасность для развивающегося человека в процессе обучения в вузе представляет ряд моментов. Сюда мы можем, вслед за ними и многими иными исследователями, отнести (Соловей, 2015; Скорова, Качимская, Якушева, 2020; Хуторской, 2018 и др.):

- подверженность населения страны и мира психологическим манипуляциям и нравственному развращению через центральные и периферийные традиционные и интернет-СМИ, психопатизацию или социопатизацию населения, пропаганду форм манипулятивно-макиавеллистического поведения, пропаганду идей превосходства/власти, потребления / «устойчивого благополучия», выживания / внутривидовой конкуренции;
- развал традиционных социальных институтов обучения и воспитания, включая семью, деформацию семейных отношений и связей, отказ многих семей от заботы о духовно-нравственном, психологическом и физическом благополучии детей («социальное сиротство», «цифровая беспризорность» и иные симптомы и проявления отчуждения, насилия, непонимания детей, подростков, юношей и девушек в семье);
- нормализацию психологического и иного насилия и других форм опасного поведения субъектов в процессе повседневного, в т.ч. учебно-профессионального взаимодействия, пропаганду насилия и иных опасных для развития человека как личности, партнера и профессионала деформаций разных типов социальных отношений;
- «комплекс жертвы», выученную беспомощность, фатализм, а также «комплекс вины» и склонность многих россиян к чрезмерной фиксации на негативных сторонах отношений и жизни, жизнеотрицанию;

- деформации системы образования в результате многочисленных реформ, «инноваций» и псевдоинноваций, включающих ее коммодификацию и коррупцию, менеджериализацию и бюрократизацию, содержательное выхолащивание и устаревание;
- десакрализацию образования, непризнание учениками (и/или родителями) референтности, значимости образовательной среды и образования, потребительские отношения субъектов образования друг к другу;
- деформированные образовательные отношения, отсутствие удовлетворенности или дисгармонию в учебно-профессиональном и интимно-личностном общении в системе образования;
- слабость многих академических служб психолого-педагогического сопровождения образования, отсутствие во многих вузах и школах систематической психологической и воспитательной работы с людьми, входящими в группы риска, перегрузки учеников как итог невнимания к их состоянию и т.д., стрессовой тактики действий педагогов и т.д.;
- травмы и срывы социализации в образовательных учреждениях, низкую активность студентов в противостоянии размыванию границ правового и нравственного (само)сознания, слабые тенденции к активной и продуктивной психологической защите (совладания с трудностями и кризисами развития и отношений с однокурсниками и преподавателями).

В результате, по оценкам современных исследователей, студенты в целом не испытывают любви или даже симпатии в адрес средней, а затем и высшей школы, полагая, что социальная/межличностная жестокость, духовное и психологическое насилие, придирки и претензии выступают в образовании нежелательной для них, но нормой. Хорошими на этом фоне при таких условиях, как показали наши опросы студентов педагогических специальностей Воронежа и Калуги в 2019–2021 гг. (240 чел.), начинают считаться школы и вузы, в которых на учеников не обращают большого внимания, «не мешают» (этот момент отмечают 32–38% опрошенных). Но большинство впечатлений о школах и вузах, об образовании в целом у многих учеников связано с болью страданий, горечью и обидой столкновения с холодными или агрессивными учителями/преподавателями (до 64% опрошенных), особенно в городах и регионах с низким уровнем жизни, «на периферии». Современная школа, по мнению опрошенных и по данным других исследований, нередко учит детей бояться и ненавидеть, хитрить, и таиться (Соловей, 2015). Аналогичным образом некоторые педагоги часто полагают, что психологически безопасная среда — это среда подавления ученика как человека, признаком безопасности они считают авторитарность, а вот «чуткость, доброжелательность не соотносятся в представлении будущих педагогов с созданием безопасной среды» (Скорова, Качимская, Якушева, 2020: 7).

Согласно оценкам А. В. Хуторского (2018), в образовании вытесняются и замещаются реальные образовательные потребности: они вытесняются из зоны внимания школьников и студентов, их педагогов и родителей. Создается впечатление, что образование, в том числе при помощи бюрократизации, реорга-

низовано так, чтобы ученикам и учителям было просто «некогда» заниматься формированием и реализацией собственно образовательных задач. Как пишут К. Э. Безукладников, Б. А. Крузе, Б. А. Жигалев и др., «школа делает вид, что учит, а дети — что учатся» (Безукладников и др., 2018: 138).

Л. Л. Любимов (2009) считает, что для решения этих проблем важно начать работу по федеральному государственному образовательному стандарту, который сформирован на базе идей Л.С. Выготского (2005). По этим идеям и основанным на них стандартам почти полвека учится весь Запад, но в России он был проигнорирован. Этот стандарт полагает, что человек формируется и развивается сам, через деятельность; создавая условия для нее, можно и нужно помочь ему в его развитии. В. Риверз разделяет в этом контексте оборонительное обучение и воспринимающее учение: в рамках первого задача педагога — перенести знания и умения из учебников и программ в сознание школьника или студента, при этом школьникам и студентам не остается ничего, кроме как защищаться от такого переноса (Rivers, 1987). В рамках такого стандарта ученик открыт знаниям и умениям, а процесс обучения вызывает удовольствие, поэтому он готов к учению в течение всей жизни. Эти ученики также умеют и хотят учиться, т.е. обладают нужными для обучения когнитивными и метакогнитивными компетенциями, а не только пониманием конкретного предмета или предметов изучения. Учиться значит быть здоровым. Аналогичные модели заложены в концепции «здоровьесберегающего» образования, «активного образования», «контекстного образования», «глубокого образования» и т.д.

Применительно к подготовке самих педагогов существуют большие трудности, связанные с тем, что декларируемые задачи средней и высшей школы — научить, воспитать и развить человека как целостность — сталкиваются с системными противоречиями между:

- 1) многочисленностью в школах и вузах профессионально непригодных педагогов, сочетающейся со сложностью привлечения к профессиональному труду в средних и высших школах по-настоящему талантливых и компетентных педагогов и отсутствием реальных профессиональных карьерных перспектив (Безукладников, Крузе, Жигалев, Сорокоумова, Егорова, 2018), а порой и прямым вытеснением таких педагогов из школ и вузов «ради спокойствия» администрации и остальных педагогов, увлеченных ресентиментом, завистью и местью людей, по разным причинам отказавшихся от самоактуализации и даже самореализации;
- 2) декларируемыми попытками создания системы мер и программ обеспечения психологической безопасности субъектов образования и реальными перегрузками а) у педагогов, как низкостатусной социальной группы, сталкивающихся с перегрузками, претензиями и травлей и в обществе, и на работе; б) у учеников, вынужденных учиться под руководством малокомпетентных, в т.ч. профессионально маргинальных (Базилевич, 2011) и недовольных собой и миром педагогов, по усеченным и слабо профилированным программам образования, не предназначенным для того, чтобы передавать реальные знания и умения.

Споры по поводу того, куда должно идти образование России и мира, не умолкают. Эти споры носят многосторонний характер. Весьма большое место в них занимают дискуссии по поводу идеологических аспектов образования. Обострение идеологических противостояний в сфере образования, процессы социальной (сверх)дифференциации и «облегчения социальности», проявляющиеся в отчуждении и аномии, грануляции социума до уровня «новых племен» и т.д., вносят существенный вклад в нарастание проблем образования, его опасности (Баева, 2020). Традиционная для образования «межплеменная рознь» и противостояние между учителями, учениками, администрацией, родителями обостряется рознью и противостоянием групп с различными социальными (политическими, экономическими, культурными) интересами и ориентациями. В поиске «крайних» и «виноватых» учителя нередко находят детей, а дети, их родители и администрация — учителей. Однако корни проблемы могут лежать существенно глубже или, напротив, «выше». Многие из них связаны с неудачными и контрпродуктивными реформами образования в России, многие — с деформациями отношений в социуме в целом. Контрпродуктивность проявляется на уровне судеб (талантливых) детей, подростков и юношества, положением дел лишенных доступа к «необязательной» части образования, не усматривающих в нем источника компетенций, необходимых для успеха в будущей трудовой деятельности, а также ограниченных в возможности использовать образование как реально действующий «социальный лифт» (Арпентьева, 2020). Контрпродуктивность также проявляется в добровольном или принудительном уходе из школ и вузов наиболее результативных и успешных педагогов, труд которых вызывает состояние ресентимента (со стороны коллег и администрации), «дорого обходится», требуя затрат на оплату их труда, обеспечение статусных привилегий и т.д.

Отдельный вопрос — влияние технологизации (цифровизации) образования на психологическое и иное здоровье человека как личности, партнера и профессионала, на отношения в образовательных учреждениях и т.д. (Арпентьева, 2020). Современные исследования показывают, что цифровизация образования — важный и сложный этап его развития, требующий учета большого числа рисков и угроз, в т.ч. тех, что связаны с иллюзией его «экономности» и иллюзией возможности отказа от «услуг» реальных педагогов. Если бывшая лучшей в мире советская педагогика настаивала на том, что центральной фигурой успешного образования выступает не поддающийся замене, элиминации, квалифицированный, гуманный педагог, то современная система образования России, сохранившая 1–4% своей «результативности» по уровню подготовки абитуриентов и т.д. (Арпентьева, 2020; Макаренко, 1988), утверждает обратное: педагог не только может, но и должен быть переведен на «факультативное» и фрагментарное функционирование. «Экономия» на подготовку и оплату труда педагогов при этом может быть радикально уменьшена, поскольку значительная часть педагогов вообще не будет в таком образовании нужна. Действительно, с этим можно согласиться: для того чтобы обеспечивать 1–4% результативности образования школьников и студентов, педагогов можно в расчет не принимать. Не согласиться нужно

с другим: с мифом об экономичности применения цифровых технологий в образовании. Дело в том, что «цифровое образование» и технологизация образования в целом — крайне затратный процесс (Azevedo et al., 2022). Он может быть «экономным» только при одном условии — тотальной фикционализации.

Сейчас мы видим, что учителя и преподаватели «доперестроечного» периода в массе своей заканчивают или уже закончили свою трудовую деятельность. Учителя и преподаватели времен «перестройки» и «постперестройки» частично пытаются удерживать линии, обозначенные советским образованием XX в., однако, многие из них понимают, что попали в новую, измененную реальность, с иными «правилами игры», сам институт образования, поменявший свои цели и ценности, превратился в совершенно другое учреждение, прежде всего — учреждение торговли. Педагоги, которых выпускают современные вузы, в массе своей не только не стремятся работать по профессии, но и часто работать в этой сфере просто не могут: это фиксируют многочисленные опросы и иные, в том числе развернутые статистические, исследования российского образования. Сама профессия педагога в социальной «табели о рангах» год за годом становится все менее престижной и востребованной, растет безработица среди педагогов, ежегодно увольняются не только педагоги, не имеющие степени и званий, но и кандидаты и доктора наук. Учителя и преподаватели современности становятся мишенью многочисленных обвинений и претензий со стороны обучающихся и учащихся, родителей и коллег, администрации и всего сообщества в целом. И это не только «вина» сообщества, «вина» вузов, готовящих специалистов, и «вина» государства, занимающегося реформированием образования в сторону его бюрократизации, стандартизации и коммерциализации (коммодификации). Это еще и сфера ответственности самих специалистов, выбирающих согласие с ошибками и иллюзиями окружающих, вместо того чтобы воспитывать и учить их, согласие имитировать и отодвигать на второй-третий план, вместо того чтобы полноценно осуществлять образовательную активность (согласие на депрофессионализацию/маргинализацию) (Арпентьева, 2020; Базилевич, 2011).

Благодаря тому, что многие педагоги современности так или иначе ради выживания и благополучия согласились с идеями коммодификации образования и «продажи образовательных услуг», идеями «подготовки квалифицированного потребителя», образовательная система во всем мире находится на плачевно низком уровне (что отражают словосочетания «университет в руинах», «смерть школы», «катастрофа образовательного неравенства» и иные метафоры и понятия, используемые для описания современного состояния образования). Значительное число преподавателей и студентов либо не задумывается о происходящем, либо полагает, что «приказы нужно исполнять» (не принимая предлагаемой им образовательной модели как развивающей (поддерживающей самоактуализацию) и позволяющей самореализоваться, до 90% опрошенных студентов, тем не менее, полагают необходимым хоть и вынужденно, «без восторга», но следовать заданным им путям и нормативам). Остальные чаще и более выражено сомневаются в необходимости и правомочности такого положения дел, но под натиском большинства обычно считают нужным «держаться свое мнение при себе», в т.ч. для того,

чтобы не подвергнуться буллингу или травле со стороны иных преподавателей и администрации, а также со стороны иных студентов. Принуждение, включая принуждение не учить и не учиться, становится нормой образования. Образовательная система России и многих иных стран мира в итоге приходит в негодность, а в связи с событиями 2020–2022 гг. фиксируется крах образования, последствия перевода образования в «дистанционный» формат в некоторых случаях приравниваются зарубежными учеными, проводившими масштабное сравнительное эмпирическое исследование проблем образования в 2020–2022 гг. по всему миру, к полному закрытию школ и вузов (Azevedo et al., 2022). Интересно при этом то, что одной из ведущих мер преодоления этой ситуации многие ученые и страны предлагают институт репетиторства: развитые страны, их государства готовы вкладывать средства и усилия в то, чтобы обеспечить нуждающихся школьников и студентов персонализированной педагогической поддержкой (Azevedo et al., 2022). Этот факт не вызывает удивления, но на фоне многочисленных деклараций об «умирающем образовании», «лишних знаниях» и «ненужности» педагогов этот способ решения проблемы говорит сам за себя: без компетентных, любящих детей, добросовестно выполняющих свои рабочие обязанности учителей и преподавателей никакое качественное образование не возможно. Более того, как отмечал великий советский педагог А. С. Макаренко, умевший превращать беспризорных детей и подростков, детей и подростков с трудной судьбой и сформировавшимися асоциальными, опасными для них самих и окружающих навыками в сплоченный учебно-трудовой коллектив, коммуны, нужен коллектив учителей/преподавателей, в котором на фоне ценностно-ориентационного единства присутствуют представители разных половозрастных и иных социальных групп (Макаренко, 1988: 154–162). Этот момент и сейчас часто упускается из виду, вдумчивая и направленная работа с «кадрами» и коллективами педагогов активно мало где ведется.

За рубежом практикуются целевые программы переподготовки «старых учителей», однако такие программы в ситуации, когда ученик оплачивает «образовательные услуги», имеют существенные ограничения, поскольку, приспособив педагогов к техническим и формальным новациям, они игнорируют те нравственные и психологические деформации, которые возникли в образовании в связи с его почти тотальной коммерциализацией. Кроме того, менеджериализм в образовании и иных сферах запустил программы «выживания неугодных», потенциальных оппонентов; так, в российском форсайте «Образование-2035» открыто декларирован этап девальвации статуса профессуры, препятствующей своим существованием окончательному распаду образования¹. Поэтому уже не удивляет выраженное безразличие «оставшихся» преподавателей и к проблемам качества образования в целом, и к проблемам прав и достоинства педагогов, учеников, родителей и т.д.: по данным наших опросов в 2019–2021 гг. в вузах Воронежа и Калу-

¹ Лукша П., Песков Дм. Будущее образования: глобальная повестка. Краткое изложение результатов. Москва: CC BY RF Group, www.refuture.me, 2010–2013. 56 с. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/6.-Obrazovanie-do-2035.pdf>

ги даже студенты педагогических специальностей (120 студентов из Калуги и 120 из Воронежа — КГУ, ВГУ) воспринимают образование как институт, мешающий, а не способствующий самореализации, занимающий время и пространство самореализации «ненужными/лишними» компетенциями и взаимоотношениями (около 92% из опрошенных в Калуге, около 77% — в Воронеже). Общение с педагогами и однокурсниками не представляет ценности для до 60% опрошенных калужан и около 58% студентов-воронежцев). В таких условиях образование как система легко может превратиться в противостояние «всех против всех» вместо сотрудничества всех со всеми. Это неминуемо ведет к выпуску малограмотных «специалистов»: так, уже намного ранее, согласно нашим опросам, проведенным еще в 2001–2006 гг., до 5–10% педагогов различных вузов Москвы и Подмосковья (РГСУ, РГГУ, МПСИ, всего 60 чел.) осознанно отказывались делиться некоторыми, наиболее важными для профессионалов, знаниями и умениями со своими учениками («чтобы не выращивать конкурентов»). В 2019–2021 гг. этот показатель деформаций среди преподавателей, опрошенных нами в Воронеже и Калуге (всего 60 чел.), оказался также в достаточной мере, чтобы приводить к нарушениям безопасности педагогических отношений, выраженным (7–13%).

Поэтому не удивительно, что общим моментом исследований безопасности образования признаются задачи совершенствования дидактической и воспитательной коммуникаций, задачи обеспечения и повышения качества образования (Беляева, 2011; Синякова, Захарова, 2019). В решении этих задач важны примеры и программы превенции нарушений образовательных нормативов, включая юридические и организационные стандарты, морально-нравственные нормы и образовательные традиции этносов, родов и семей и т. д.

Проблематика психологической безопасности образования тесно связана с вопросами инноваций и реформ в высшем, среднем и начальном образовании, включая проблемы сопротивления инновациям и переменам в образовательной среде и проблемы стресса инноваций, а также опросы превенции и коррекции педиогений и матетогений (Василенко, Хорунжая, 2021; Крюкова, 2004).

Некоторые исследователи (Василенко, Хорунжая, 2021; Крюкова, 2004) отмечают в связи с этим, что психологическая безопасность связана с ощущением уверенности в себе и удовлетворенности собой как личностью, партнером и субъектом учебно-профессиональной деятельности, своими социальными отношениями с людьми, результатом этого выступает манифестация уверенного (ассертивного) поведения, транспарентность и вместе с тем гармоничность и социальность субъекта. Она также связана с умением справляться с трудностями, конфликтами, кризисами. При этом важно различать особенности переживаемого человеком, группой или организацией кризиса и специфику избираемых ими и возможных путей прохождения и совладания с кризисами. Т. Д. Василенко, О. С. Хорунжая (Василенко, Хорунжая, 2021) отмечают, ссылаясь на Ф. Е. Василюка, наличие разных типов кризисных ситуаций:

- кризис как испытание затрудняет и ограничивает реализацию жизненного замысла, хотя и предполагает возможность восстановления прерванного кризи-

сом хода жизни, задача человека — подтверждение жизненного замысла (его ценности и содержания) и самоидентификации (понимания себя),

- кризис второго рода блокирует реализацию жизненного замысла полностью, требует более или менее полной метаморфозы человека, его перерождения и перерождения жизненного замысла (трансформирующее совладание), изменения ценностей и жизненной стратегии, нового самопонимания и укрепления жизнестойкости.

В ином случае отмечается регрессивное совладание и бегство в болезни и т.д., выученная беспомощность и снижение жизнестойкости, возникновение стойкого субъективного ощущения неподконтрольности, а также состояний фрустрации, депрессии и подавленности, печали и безысходности, предопределенности существования и низкой самооценки.

Для кризисов в образовании типичны кризисы-испытания, но с ростом коррупционных и иных деформаций все более распространенными становятся кризисы, связанные с разрушением самоидентификации человека как личности, партнера, ученика или профессионала.

Проблематика психологической безопасности образования включает в себя проблемы личностной, межличностной, учебно-профессиональной и организационной безопасности. Личностная безопасность субъектов образования связана с их жизнеутверждающим потенциалом и навыками совладания с кризисами и проблемами, достижения самооценки и прозрачности, профилактики и коррекцией фрустраций и беспомощности, личностных деформаций в виде различных невротизаций, депрессивно-астенических состояний, состояний внутреннего конфликта (самообвинений и т.д.). Межличностная безопасность проявляется как стремление и умение гармонизации отношений, искренности, уважения и принятия, эмпатии и т.д. Это профилактика и коррекция нарушений по типу зависти и resentimentа, мести и предательства, профилактика и коррекция манипуляций и макиавеллизма (психопатий/социопатий) и т.д.

Учебно-педагогический компонент безопасности образования связан с так называемой педагогикой безопасности:

- осуществлением субъектами образования безопасной модели образования — обучения и воспитания людей в безопасной атмосфере,
- с целью формирования и развития компетенций психологически безопасного ученика (не разрушающего учебно-воспитательный процесс антиобразовательным отношением и поведением типа школярства),
- и безопасного педагога (не разрушающего образование деструктивным для него поведением и отношением, включая психологическое выгорание и профессиональные деформации).

Организационный компонент образовательной безопасности связан с профилактикой и коррекцией эдьюктогений — вида дидактогений, выступающих последствием деформации образовательной среды, например, превращения образования из института культуры (а именно культурной трансмиссии) в бизнес-институт (производства и продажи образовательных услуг и товаров для образования). Сюда же входят более «локальные» региональные проблемы организации образования.

Это, в частности, состояние десакрализации образования и образованности, формирование «человека служебного» как низкоквалифицированного сотрудника, ориентированного не столько на развитие как личность, партнер и профессионал, сколько на развитие себя как потребителя товаров и услуг.

Важно понимать, что психологическая безопасность образовательной среды зависит от каждого отдельного человека, включенного в эту среду, и наоборот, индивидуальный уровень безопасности определяется безопасностью среды. Начать позитивные преобразования поэтому каждый субъект может как с самого себя, так и со среды.

Выводы

Ведущими критериями/показателями психологической безопасности человека в условиях образовательного учреждения образования выступают:

- 1) асертивность, уверенность, самоэффективность, самооценочность, низкая тревожность, отсутствие депрессивности, самообвинений и самоотрицания личности, стрессоустойчивость и жизнестойкость;
- 2) гармоничные отношения с людьми, в том числе сплоченность учебного или трудового коллектива, благоприятный психологический климат коллектива/группы, готовность и способность к взаимопомощи, отсутствие проявлений насилия, манипуляций, буллинга и т.д., редкая встречаемость психопатических/социопатических субъектов и их ассоциаций («мафий»);
- 3) мотивация к профессиональному и учебному развитию, успеху, отсутствие проявлений выгорания и деформаций, умение учиться и учить, самостоятельность.

Таким образом, ведущими группами показателей психологической безопасности человека в условиях образовательного учреждения образования выступают: 1) безопасность человека как личности; 2) безопасность человека как партнера; 3) безопасность человека как ученика и профессионала.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

- Арпентьева М.Р. Социально-психологические проблемы балльно-рейтинговой системы оценки труда сотрудников образовательных учреждений // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 1. С. 3611–3619.
- Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Союз, 2002. 271 с.
- Баева И. А. Психологические проблемы обеспечения безопасности в образовании // Мир психологии. 2020. № 2 (102). С. 184–190.
- Базилевич Е. М. Проблема изучения профессионального маргинализма в психологии // Проблемы высшего образования. 2011. № 1. С. 121–122.
- Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Жигалев Б.А., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А. Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании // Язык и культура. 2018. № 44. С. 134–151.
- Беляева П.И. Психологическая безопасность школьника как психическое состояние // Вестник Новгородского государственного университета. 2011. № 64. С. 217–222.

Василенко Т. Д., Хорунжая О. С. Субъективное ощущение неподконтрольности: риски дезадаптации // *Медицинская психология в России*. 2021. Т. 13, № 1(66).

Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.

Габер И. В., Зарецкий В. В. Методологические и теоретические основания обеспечения психологической безопасности образовательно-воспитательной среды // *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. 2019. Т. 19, № 2. С. 121–131.

Ганузин В. М. Синдром педагогического насилия как форма дидактогении // *Медицинская психология в России*. 2013. Т. 5, № 5. С. 15.

Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. Кострома: Авантитул, 2004. С. 55–64.

Любимов Л. Л. Общество и образование в России // *Народное образование*. 2009. № 2. С. 16–20.

Магомедова М. Г., Аминова Д. К., Цахаева А. А. Гуманизация инновационного образования в Дагестанском ГПУ как сопровождение психологической безопасности образовательной среды вуза // *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2018. Т. 12. № 4. С. 67–74. <http://dx.doi.org/10.31161/1995-0659-2018-12-4-67-74>

Макаренко А. С. *Марш тридцатого года*. М.: Просвещение, 1988. 288 с.

Новикова М. А., Реан А. А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования // *Вопросы образования*. 2019. № 2. С. 78–97.

Синякова М. Г., Захарова Л. А. Психологическая безопасность обучаемых в учреждениях дополнительного образования детей // *Актуальные проблемы психологического знания*. 2019. № 2 (51). С. 43–51.

Скорова Л. В., Качимская А. Ю., Якушева Ю. А. Представления о психологической безопасности образовательного пространства у будущих педагогов дошкольного образования // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020. Т. 8, № 3. С. 74.

Соловей В. Д. *Абсолютное оружие. Основы психологической войны и медиаманипулирования*. М.: Эксмо, 2015. 320 с.

Хуторской А. В. Талантливым просьба не беспокоиться // *Эйдос*. 2018. № 2. С. 16–18.

Azevedo J. P., Gutierrez M., de Hoyos R., & Saavedra J. The Unequal Impacts of COVID-19 on Student Learning // *Primary and Secondary Education During Covid-19 / Remimers F.M. (eds.)*. Cham: Springer, 2022. Pp. 421–459. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_16

Rivers W. *Interactive Language Teaching*. Cambridge University Press, 1987. P. XVII + 228.

Walfers A. *Discord and Collaboration, Essays on International Politics*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1962. 303 p.

Yildirim K. Psychological unsafety in schools: The development and validation of Scale // *J. of Education and Training Studies*. 2017. Vol. 5, № 6. doi:10.11114/jets.v5i6.2372.

REFERENCES

- Arpentieva, M. R. (2020). Socio-psychological problems of the point-rating system for assessing the labor of employees of educational institutions. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire*, 10(1), 3611–3619. (In Russ.).
- Baeva, I. A. (2002). *Psychological safety in education*. St. Petersburg: Soyuz. (In Russ.).
- Baeva, I. A. (2020). Psychological problems of ensuring safety in education. *Mir psikhologii*, 2(102), 184–190. (In Russ.).
- Bazilevich, E. M. (2001). The problem of studying professional marginalism in psychology. *Problemy vysshego obrazovaniya*, 1, 121–122. (In Russ.).
- Bezukladnikov, K. E., Kruse, B. A., Zhigalev, B. A., Sorokoumova, S. N., Egorova, P. A. (2018). Psychological safety in school and university linguistic education. *Yazyk i kul'tura*, 44, 134–151. (In Russ.).
- Belyaeva, P. I. (2011). Psychological safety of a schoolchild as a mental state. *Bulletin of the Novgorod State University*, 64, 217–222. (In Russ.).
- Vasilenko, T. D., Khorunzhaya, O. S. (2021). Subjective feeling of uncontrollability: risks of maladjustment. *Medicinskaya psikhologiya v Rossii*, 1(66). (In Russ.).
- Vygotskiy, L. S. (2005). *Psychology of a person's development*. Moscow : Smysl; Eksmo. (In Russ.).
- Gaber, I. V., Zaretskiy, V. V. (2019). Methodological and theoretical foundations of ensuring the psychological safety of educational environment. *Voprosy psicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov*, 19(2), 121–131. (In Russ.).
- Ganuzin, V. M. (2021). School climate, bullying, victimization, didactogeny and pedagogical violence syndrome: battlefields in school life. *Medicinskaya psikhologiya v Rossii*, 1(66). (In Russ.).
- Kryukova, T. L. (2004). *The psychology of coping behavior*. Kostroma: Avantitul (In Russ.).
- Lyubimov, L. L. (2009). Society and education in Russia. *Narodnoe obrazovanie*, 2, 16–20. (In Russ.).
- Magomedova, M. G., Aminova, D. K., Tsakhaeva, A. A. (2018). Humanization of innovative education at the Dagestan State Pedagogical University as an accompaniment to the psychological safety of the educational environment of the university. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psichologo-pedagogicheskie nauki*, 12(4), 67–74. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.31161/1995-0659-2018-12-4-67-74>
- Makarenko, A. S. (1998). *March of the thirtieth year*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Novikova, M. A., Rean, A. A. (2019). The influence of the school climate on the occurrence of bullying: domestic and foreign research experience. *Voprosy obrazovaniya*, 2, 78–97. (In Russ.).
- Sinyakova, M. G., Zakharova, L. A. (2019). Psychological safety of trainees in institutions of additional education for children. *Aktual'nye problemy psichologicheskogo znaniya*, 2(51), 43–51. (In Russ.).
- Skorova, L. V., Kachimskaya, A. Yu., Yakusheva, Yu. A. (2020). Ideas about the psycho-

logical safety of the educational space among future teachers of preschool education. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 8(3), 74–76. (In Russ.).

Solovey, V. D. (2015). *The ultimate weapon. The basics of psychological warfare and media manipulation*. Moscow: Eksmo. (In Russ.).

Khutorskoy, A. V. (2018). Talented people, please do not worry. *Eidos*, 2, 16–18. (In Russ.).

Azevedo, J. P., Gutierrez, M., de Hoyos, R., & Saavedra, J. (2022). The Unequal Impacts of COVID-19 on Student Learning. In: Reimers F.M. (eds.). *Primary and Secondary Education During Covid-19*. Cham: Springer. Pp. 421–459. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_16

Rivers, W. (1987). *Interactive Language Teaching*. Cambridge University Press.

Walfers, A. (1962). *Discord and Collaboration, Essays on International Politics*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Yildirim, K. (2017). Psychological unsafety in schools: The development and validation of Scale. *Journal of Education and Training Studies*. 5(6). doi:10.11114/jets.v5i6.2372.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Татьяна Леонидовна Худякова — канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой практической психологии, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия.

Tatyana L. Khudyakova — Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Voronezh, Russia.

Юлия Владимировна Клепач — канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры практической психологии, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия.

Yulia V. Klepach — Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia.

Мариям Равильевна Арпентьева — д-р психол. наук, доцент, академик Международной академии образования, член-корреспондент Российской академии естествознания, психолог-исследователь, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», Калуга, Россия.

Mariam R. Arpentieva — Dr. Sci. (Psychology), Associate professor, Academician of the International Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, psychologist-researcher of the Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance «Assistance», Kaluga, Russia.

Статья поступила в редакцию 08.11.2022;
одобрена после рецензирования 29.11.2022;
принята к публикации 02.12.2022.

The article was submitted 08.11.2022;
approved after reviewing 29.11.2022;
accepted for publication 02.12.2022.