

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

METHODOLOGICAL BASIS OF THE MODEL OF PSYCHOLOGICALLY SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*S. Myskin
L. Ovcharenko (Eremina)*

Summary. The purpose of this article is to allocate the methodological framework for the construction of a model of psychologically safe educational environment.

The result of this research is a critical analysis of the theories and concepts that allow to determine, first, the main features of psychological safety of educational space, and secondly, the basic ideas in the field of activity, communication, personality, management of the educational organization stating the relationship of aspects of psychological safety with others and solved a problem solver.

Application of the results of the study are intended to enhance the effectiveness of prevention, the effects of psychological and other violence among youth.

The novelty of the study is that the authors first developed a model of psychological safety of educational space with the use of psychological, pedagogical, sociological, legal, etc. concepts and theories. As the essential component of psychological security of the educational space designated attitude of students free from psychological or other violence. In addition, for the first time the interrelation of experiences of students with traumatic experience of violence with the ineffectiveness of his training.

Keywords: violence; education; safety; personality; model; methodology; prevention; consciousness; student; health.

Мыскин Сергей Владимирович

*Д.филол.н., к.псих.н., доцент, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»;
Директор, Центр психологической поддержки и профориентации населения столичного региона,
myskinsv@yandex.ru*

Овчаренко (Еремина) Лариса Юрьевна

*К.псих.н., доцент, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
larisa_eremina@mail.ru*

Аннотация. Цель данной статьи состоит в выделении методологической основы для построения модели психологически безопасного образовательного пространства.

Результатом данного исследования выступает проведенный критический анализ теорий и концепций, позволяющих определить, во-первых, основные признаки психологической безопасности образовательного пространства, во-вторых, основные идеи в области деятельности, общения, личности, менеджмента образовательной организации, содержащие указания на взаимосвязь аспектов психологической безопасности с другим решенными и решаемыми проблемами.

Применение результатов исследования предполагается в сфере повышения эффективности профилактики и предотвращения проявлений психологического и иного насилия среди учащейся молодежи.

Новизна исследования заключается в том, что авторами впервые разработана модель психологической безопасности образовательного пространства с использованием психологических, педагогических, социологических, правовых и др. концепций и теорий. В качестве сущностной составляющей психологической безопасности образовательного пространства обозначены отношения учащихся, свободные от психологического и иного насилия. Кроме того, впервые обоснована взаимосвязь переживания учащимся психотравмирующего опыта насилия с неэффективностью его обучения.

Ключевые слова: насилие; образование; безопасность; личность; модель; методология; профилактика; сознание; учащийся; здоровье.

Проблема психологической безопасности образовательного пространства школ является актуальной для системы столичного образования. Значимость данной проблемы обусловлена необходимостью создания в образовательной организации благоприятных условий для полноценного развития личности ребёнка. Существование же в ученической среде психологически небезопасных условий травмирует детскую психику, что в дальнейшем приводит к нарушению психического здоровья учащихся, препятствует нормальному становлению их личности. Именно поэтому учителя, воспитатели и психологи школ заинтересованы в разра-

ботке и внедрении в работу школ действенных моделей профилактической работы, позволяющих создать психологически безопасное образовательное пространство.

Внимание к проблеме психологической безопасности образовательного пространства проявляется со стороны различных общественных институтов: государственных структур, религиозных и общественных организаций, родительской общественности, профессионального и научного сообщества, социально-ответственного бизнеса и др. Каждый из институтов рассматривает свой аспект психологической безопасности,

но все в основном придерживаются единого понимания данного феномена как системы отношений субъектов образовательного процесса, свободной от проявлений любого вида и форм насилия.

Последние исследования показывают, что целостная оценка учениками степени безопасности образовательной среды зависит от наличия опыта восприятия и переживания насилия в школе, представлений детей о супружеском насилии в родительских и собственных семьях, а также переноса насильственных форм поведения из детско-родительских в отношения со сверстниками и т.п. [7, с. 58].

В нашей стране работа по предотвращению и профилактике насилия осуществляется различными средствами и методами. Так, государство и церковь решают проблему жестокого обращения с детьми путём сохранения и упрочения духовных ценностей и национальных традиций российской культуры, отражающих человеколюбие, доброту и пр. [5; 9; 18]. Правительственные организации и депутатский корпус формируют нормативную и правовую основу для урегулирования вопросов защиты детей от жестокого обращения. Общественные структуры работают в направлении создания коллективного мнения о необходимости решения проблемы насилия среди детей для достижения благополучия человеческого общежития в конкретном социуме. Социальные службы разрабатывают эффективные технологии профилактики жестокого обращения с детьми, реабилитации и помощи жертвам насилия.

В образовании проблема профилактики насилия имеет свою специфику. Житейский взгляд на проблему насилия показывает: любой родитель желает, чтобы его дети непременно обучались в благополучной школе, где работают квалифицированные педагоги и существует дружный детский коллектив, а взрослые с уважением и достоинством относятся к личности ребёнка. Другими словами, в школе должна быть создана адекватная среда для нормального и полноценного развития. Причём взрослые люди понимают, что психическое развитие ребёнка сопровождается кризисами. И здесь родители ожидают от работников школы помощи в установлении нарушенных контактов с собственным ребёнком, преодолении сложностей в общении, профилактики отклонений в интеллектуальном и личностном развитии, поддержки в решении сложных вопросов и конфликтных ситуаций.

В сознании отцов и матерей образ учителя или школьного психолога атрибутивно наделяется «психологически правильными» чертами: терпимостью, мудростью, профессиональным подходом, знанием «что делать» и пр.

Проблема жестокого обращения с детьми и любых форм насилия является очень тонкой, закрытой. Семье с такими особенностями взаимоотношений часто сложно признать, что в их сложившемся укладе жизни что-то происходит не так. А отсюда семья очень медленно меняет привычные отношения. Эти обстоятельства приводят к случаям, когда ожидания родителей от участия педагогического коллектива в судьбе их ребёнка зачастую не совпадают с реальностью.

Большая административная и коммуникативная нагрузка на личность педагога/психолога, недостаточность или отсутствие профилактических мер профессионального выгорания, загруженность учебным процессом упрощает (стереотипизирует) индивидуальный подход школьного работника к психологическим особенностям личности ученика. Смещение фокуса педагогического и психологического внимания педагога с личности ребёнка на решение собственных внутренних проблем создает противоречивую основу для формирования принципов работы с насилием в ученической среде. И это лишь один из множества факторов, делающих нерезультативной профилактическую работу по предотвращению насилия. Отсутствие единства ценностных оснований в отношении взаимодействия детей и их родителей в обществе, разрозненность действий и нехватка квалифицированных специалистов по оказанию помощи детям-жертвам насилия, недостаточность социальной информации о проблеме насилия среди детей, а также в отношении них, и многое другое является существенным препятствием в ее решении. Продуктивность же усилий в этом направлении требует взаимодействия государства, семьи, гражданского общества.

Пилотный анализ состояния работы по профилактике психологического и иного насилия показывает, что для образовательных организаций определение целей и форм данного вида деятельности является наиболее сложным [1]. Как правило, истоки насильственного поведения среди детей обнаруживаются в семье. Семья, являясь закрытой социальной структурой с внешними границами, которые очень серьезно охраняются, особенно если речь идет о семьях со сложной и противоречивой системой отношений. Зайти в семью специалистам извне оказывается чрезвычайно сложно, а подчас совсем невозможно. Отсюда львиная доля разработок по этому вопросу приходится на школу и ее специалистов, которые сами не всегда готовы работать с данной непростой ситуацией в силу личностных особенностей и профессиональных компетенций [8].

Учителя и психологи школ ведут профилактическую работу уже с последствиями семейного насилия, которое переносится детьми в ученическую среду. При этом профилактическая деятельность имплицитно пресле-

дует основную воспитательную цель, а именно: формирование личности на основе базовых гуманистических ценностей.

На сегодняшний момент в образовании представлен обширный методический и психологический инструментарий, обеспечивающий воспитание гуманной личности. Вместе с тем недостаточность организационно-правовых условий работников школ не позволяет им вести профилактическую работу с семьями учеников, отношения в которых допускают проявления насилия. Поэтому профессиональные усилия учителей и школьных психологов по сути носят коррекционный и реабилитационный характер в отношении девиантного поведения детей. Данные обстоятельства делают неэффективными используемые подходы к профилактике психологического и иного насилия в образовательном пространстве московских школ.

Внимание науки к проблеме психологической безопасности школьников в системе образования обусловлено не только стремлением общества воспитать гуманную личность. Психологическая безопасность — есть необходимое и обязательное условие успешного образования. Для раскрытия данного тезиса следует обратиться к содержанию понятия «образовательное пространство». Наиболее глубокую научную проработанность данный термин приобрёл в педагогике [6, 20 и др.]. Несмотря на существование различных педагогических подходов к трактовке образовательного пространства, многие авторы представляют его как некую систему отношений субъектов образовательного процесса, способствующих освоению образовательной среды [6, с. 145–146]. Другими словами, образовательное пространство (для ребёнка) состоит из личностной оценки учеником результатов взаимодействия с объектами среды: информацией, знаниями, компетенциями, педагогами, внешними организациями и т.п.

Успешность взаимодействия характеризуется степенью освоения объектами образовательной среды. Сложность, неясность, опасность тех или иных объектов среды блокирует их освоение. Например, отличное усвоение школьником математики в средних классах формирует позитивное отношение к данному предмету, что в дальнейшем способствует развитию математических способностей в старшей школе при освоении других математических дисциплин. В то же время, сложности в обучении математике могут вызывать негативную оценку не только к предмету, но и к педагогу, соответствующей учебной литературе и профессии, дням расписания, в которые проводятся данные уроки и пр. Подобная система личностных оценок характерна и для других субъектов образовательного пространства: учителей, администрации школы, психологов, внешних организаций.

Такое понимание образовательного пространства позволяет предположить, что существует ряд критериев, обуславливающих формирование эффективного образовательного пространства школы. Это и удовлетворённость целями, и содержанием образования, и значимость образования для его субъектов, и оценка психологического климата, и продуктивность образовательного процесса, открытость образовательной организации и др.

Наряду с другими, Е. А. Чекунова в качестве важнейшего критерия образовательной среды выделяет психологическую безопасность [20], что ставит перед необходимостью выделить и обсудить психологический аспект образовательного пространства.

Очевидно, что в оценочную основу образовательного пространства как системы субъективных отношений составляет совокупность эмоциональных переживаний. Эмоции человека «сигнализируют о личностном смысле» того или иного объекта среды, а также «выражают отношение между мотивами (потребностями) и возможностью успешной реализации деятельности, направленной на достижение данных мотивов» [12]. Следовательно, психологический аспект образовательного пространства представлен системой мотивов и диапазонов возможностей удовлетворения потребностей, опредмеченных в данных мотивах.

А. Н. Леонтьев приводит следующие основные способы регуляции эмоций: а) смена предмета деятельности (актуализация и удовлетворение другой потребности вместо фрустрированной); б) изменение диапазона возможностей удовлетворения актуальной потребности; в) изменение смысла (предмета или контекста деятельности) [там же]. Учитывая это, можно утверждать, что при невозможности освоения какого-либо объекта образовательной среды, учеником субъективно воспринимается как фрустрирующая не только актуальная ситуация неуспеха, но и любая ситуация, ассоциативно связываемая с невозможностью в дальнейшем прибегнуть к указанным выше способам саморегуляции. Выстроенная последовательность взаимосвязанных ассоциаций формирует соответствующую оценочную и поведенческую основу в отношении данных объектов образовательной среды. То есть образ будущего складывается не столько из результатов текущего момента деятельности, сколько из осознания возможности влиять на последующие ситуации, а также оценки ресурсов, требуемых для их изменения. Например, трудности в обучении иностранному языку могут возникать как из-за отсутствия способностей к языкам, так и вследствие нехватки материальных ресурсов для дополнительной подготовки, невозможности найти хорошего репетитора, обязательностью и неотвратимостью сдачи экзамена по этому предмету.

ту. Негативная оценка текущей ситуации с освоением иностранного языка будет ассоциативно переноситься учеником на профессиональную самореализацию себя в сфере лингвистики, ставить под сомнение успешность поступления на профессии, которые требуют знания иностранного языка и т.д. Данные обстоятельства выступают эмоциональными блокираторами формирования образа лингвистического будущего в сознании ребёнка. Очевидно, что придание необходимости изучения иностранного языка другого смысла уменьшит негативную нагрузку на его оценку.

Приведенный пример иллюстрирует прямую зависимость эмоциональной оценки учеником актуальной учебной ситуации от успешности её решения. Вместе с тем, существуют косвенные психологические факторы, обуславливающие эффективность освоения объектов образовательной среды. Наибольший риск представляют авторитарные воспитательные воздействия, завышенные ожидания взрослых, отсутствие конструктивного диалога и эмоциональной поддержки в системе детско-родительских отношений. При этом ряд авторов отмечают, что наличие «у подростка вербальной виктимизации в отношении сверстников, проявление различных форм буллинга в школе» [7, с. 60] также выступают деструктивным фактором учебного процесса.

Результаты психолингвистического исследования речевого поведения людей, находящихся в трудной жизненной ситуации, вскрывают прямую взаимосвязь длительного переживания человеком насилия и деформации структур сознания [19]. В ходе эксперимента было выявлено следующее. Во-первых, любая форма насилия оказывает наибольшее деструктивное влияние на сознание; во-вторых, сознание жертв насилия характеризуется «сужением, или уплощением», что проявляется в существенной *потере способности к категоризации* окружающего мира, а также асимметричных семантических сдвигах базовых категорий и понятий; в-третьих, фиксируется потеря личностной значимости базовых ценностей, стихийная смена их иерархии. Авторы отмечают, что негативное восприятие жертвой насилия жизненной ситуации распространяется на все виды жизнедеятельности: семейные, интимно-личностные и профессиональные отношения, финансовую стабильность, психологическую компетентность, обыденное общение, социальную успешность и многое другое. Человек с «уплощенным» сознанием не способен дифференцированно оценивать референтное окружение, действовать с учётом традиционно одобряемых обществом ценностей. Любой акт общения или взаимодействия эксплицитно и имплицитно расценивается как угроза здоровью. Подобное восприятие окружающего мира делает невозможным самостоятельное решение возникающих жизненных

задач, адекватное принятие решения, выбор эффективных форм поведения. Человек в этом случае становится «заложником» актуальной жизненной ситуации, то есть из активного субъекта деятельности переходит в неотъемлемую часть самой ситуации, «утрачивает базовую способность выделять себя из окружающего мира» [там же]. Можно заключить, что особенность психики жертвы насилия проявляется в сенсорной блокировке функционирования её перцептивного и интеллектуального уровней.

Применительно к психике школьника, переживающего травматический опыт насилия, деформация становящегося сознания обуславливает невозможность адекватного освоения предметных знаний, которые существуют в виде понятий, сформированных при *категоризации* (классификации) событий, объектов, ситуаций и людей [11]. Именно формирование понятий и категоризация обеспечивают структурированность многообразного стимульного окружающего мира, представленного школьнику, в том числе, в виде учебных предметов. При этом организованность внешнего мира позволяет ребёнку эффективно взаимодействовать с ним в дальнейшем: определять стратегию поведения, оптимально использовать личностные ресурсы, находить краткий путь решения возникающих задач и т.п.

Понятность внешнего мира обуславливает адекватность профессионального выбора школьника. Процесс категоризации участвует в построении профессионального образа мира [14]. Так, В. Ф. Петренко отмечает влияние «мотивационной направленности на характер и организацию категориальных структур восприятия, и осознания субъектом предметной и социальной действительности, то есть в широком смысле во влиянии мотивационной системы субъекта на его образ мира» [15, с. 6]. Следовательно, стихийность представлений о профессиональном мире указывает на несформированность мотивационной направленности на получение какой-либо профессии. Такие школьники испытывают серьёзные затруднения в профессиональном самоопределении. Можно лишь предположить к каким психологическим и социальным последствиям приводит отсутствие у выпускников школ профессиональных устремлений.

Решением проблемы обеспечения психологической безопасности образовательного пространства может стать разработка и внедрение в работу школ специально организованной деятельности по профилактике и предотвращению насилия в любых его формах. Это указывает на необходимость разработки модели психологически безопасного образовательного пространства школы, свободного от психологического и иного насилия.

Проблема насилия носит многоаспектный характер, который может быть раскрыт при использовании междисциплинарного подхода с опорой на методологический аппарат психологии, педагогики, социологии, культурологии и права. В связи с этим, целесообразным представляется выделение методологической основы модели психологической безопасности образовательного пространства.

Психологический подход позволяет выявить психологические факторы проявления враждебности людей по отношению друг к другу, исследовать причины стремления решать внутренние психологические проблемы за счёт других.

Социально-психологический подход раскрывает закономерности социальной дезадаптации индивида, т.е. несоответствия его поведения нормам и требованиям той системы коллективных отношений, в которую он включён исходя из своего психического развития и социального становления.

Педагогический подход обеспечит адекватный выбор воздействия на ученика, с целью максимального развития его личности как субъекта среды, свободной от психологического и иного насилия.

Социальная теория даёт возможность выработать общественные механизмы нивелирования насильственных и агрессивных проявлений таких социальных отношений, в основе которых лежит «борьба людей за своё существование».

Социально-правовой подход сформирует представления о влиянии действующих законодательных актов по защите детей от жестокого обращения на поведение участников общественных отношений.

Культурологический подход позволит обозначить роль и значение ценности гуманного, ненасильственного сосуществования людей в рамках становления национальной культурной идентичности.

Для выделения методологической основы разработки психологической безопасности образовательного пространства целесообразно использовать методологическую триангуляцию, суть которой заключается в комбинировании качественных и количественных методов при проведении исследования [21]. Использование триангуляционного подхода позволяет соединить преимущества психологической, социально-психологической, педагогической, правовой и социологической научных школ и на их основе получить надежные теоретические и эмпирические данные о проблеме профилактики и предотвращения

психологического и иного насилия в образовательном пространстве.

Создание модели предполагает опору на критический анализ теорий и концепций, позволяющих определить, во-первых, основные признаки психологической безопасности образовательного пространства, во-вторых, основные идеи в области деятельности, общения, личности, менеджмента образовательной организации, содержащие указания на взаимосвязь аспектов профилактики и предотвращения жестокого обращения с детьми с другим решенными и решаемыми проблемами.

Итак, методологическую основу модели психологической безопасности образовательного пространства составляют следующие теории и концепции, обеспечивающие комплексный характер изучения проблемы профилактики и предотвращения насилия в отношении детей.

1. *Концепция психологического здоровья* [17], определяет данный вид здоровья развитием личностной индивидуальности ребенка. Формирование психологического здоровья среди прочих условий включает активное отношение самого ребенка, его заинтересованность в своем психическом и личностном развитии. Взрослея, ребенок формирует систему ориентиров для оценки моделей своего поведения. Он ориентируется как на внешние нормы, культуру и систему ценностей социальной среды, так и на внутренние опорные точки, осознаваемые как внутренняя система ценностей. Психологическое здоровье формируется и укрепляется в том числе и в образовательной системе, в ситуации, когда значимые другие (взрослые) сопровождают процесс личностного становления, помогают ребенку определить достойное с его точки зрения, отвечающее его потребностям, место в познаваемом, переживаемом им мире. При успешном процессе становления ребенка отношения с окружающим миром, картина мира будет формироваться адекватно и гармонизироваться на каждом возрастном этапе личностного развития. Психологическое здоровье ребенка характеризуется наличием позитивного образа «Я», позитивного самоощущения и восприятия окружающего мира; высоким уровнем развития рефлексии, осознанием своего внутреннего состояния, причин и последствий своего поведения и т.д.; стремлением к улучшению качества основных видов своей деятельности; сформированностью соответствующих возрасту новообразований и адаптированностью к образовательному пространству.

Образовательное пространство для формирования, сохранения и повышения качества психологического здоровья должно обладать: возможностью обеспечения чувства любви и принятия друг друга окружающими

ми, рефлексии, совершенствования деятельности детей и подростков, с учетом их возрастного кризисного становления и соответствия индивидуальным особенностям адаптации.

2. *Концепция психологической безопасности в образовании* [3] во главу угла ставит проблему защищенности детей и подростков от психологического насилия в процессе взаимодействия субъектов образовательной среды. В концепции предложен подход к психологизации образовательной среды как к альтернативе агрессивной социальной среде, психоэмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социогенных заболеваний. Такой подход создаёт условия для сохранения и укрепления здоровья всех участников, безопасные условия учебы и труда в образовательной организации, защиты от всех форм дискриминационных отношений. Непременным условием реализации концепции станет обеспечение психологической безопасности во взаимодействиях участников образовательного пространства для формирования и сохранения психического здоровья. Психологически защищенная личность может свободно функционировать, быть востребованной, полно и свободно реализовывать свои потребности.

Основным источником психической травмы ребенка является психологическое насилие в процессе взаимодействия субъектов: публичное унижение, обидное обзывание, оскорбление, принуждение сделать что-то против своего желания, высмеивание, угрозы, игнорирование, недоброжелательное и неуважительное отношение. К критериям безопасности можно отнести: референтную значимость личности, эмоциональный комфорт во взаимодействии, уважительное отношение к себе, сохранение достоинства личности, удовлетворенность основными характеристиками процесса взаимодействия в образовательном пространстве.

3. *Теория социальных ролей* получила широкое распространение за рубежом в рамках структурного функционализма [22] и интеракционизма [13]. Несмотря на различия в трактовках сущности социальной роли, оба подхода резюмируют, что в роли индивидуальное превращается в коллективное. В отечественной науке роль раскрывается через систему социальных отношений, в которых индивиды взаимодействуют как представители определенных групп (классов, профессий и пр.) [2]. И. С. Кон под ролью понимает «функцию, нормативно одобренный образец поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию» [10, с. 71–72]. При этом Г. М. Андреева подчеркивает: «Эти ожидания, определяющие контуры социальной роли, не зависят от сознания и поведения конкретного индивида, их субъектом является не индивид, а общество. Существенным

в роли является не фиксация прав и обязанностей (что выражается термином «ожидание»), сколько связь социальной роли с определенными видами социальной деятельности личности» [2, с. 71]. Как видно, социальная роль идентифицирует её носителя с соответствующей социальной группой. Отношение индивида к роли обусловлено степенью ее интернализации. От того, насколько интернализирована роль зависит соответствие поведения. Применительно к модели психологической безопасности, социальная роль представляет совокупность специальных взаимосвязанных паттернов поведения индивида, направленных на предотвращение и профилактику насилия в системе ученических отношений. При этом уровень психологической безопасности образовательного пространства может оцениваться по степени соответствия поведения индивидов ролевым ожиданиям.

4. *Теория социального научения* А. Бандуры основывается на тезисе о том, что поведение человека обусловлено не только личностными и средовыми факторами, но и его собственной активностью по созданию условий окружающей среды [4]. Согласно теории человек, наряду с собственным опытом, может расширять свой поведенческий репертуар через наблюдение за поведением других людей. Таким образом человек формирует представления о том, как должно реализовываться новое поведение. Информация об этом выступает в дальнейшем как руководство к действию. Для нашего исследования наиболее интересным представляется особый вид социального научения — косвенное (викарное) научение. Суть викарного научения состоит в том, что наблюдатель видит не только действия образца, но и видит и осознаёт последующие результаты поведения. Если результат позитивный, то человек стремится повторять такое поведение, если негативный — желание вести себя подобным образом будет снижаться.

5. *Социально-правовые идеи* и концепции позволят решить такие вопросы, как: отношение учащейся молодежи к праву на защиту жизни и здоровья на современном этапе развития гражданского общества; взаимодействие школьников с правом при решении своих проблем, споров, конфликтов; соотношение права и потребности личности в самовыражении в молодежной среде; прогнозируемость эффектов влияния законодательных актов на нормативность поведения учащейся молодежи и др.

6. Конкретно-научная парадигма в педагогике представлена несколькими подходами, что подчеркивает важность взаимодействия различных наук для понимания поведения человека. В основе *целостного подхода* лежит понимание педагогического процесса как целостной системы, ориентированной на интегративные



Рисунок 1. Модель психологически безопасного образовательного пространства

характеристики личности. Причём личность также понимается сложной психической системой со своей структурой и функциями. Для нашей работы данный подход имеет следующую познавательную пользу. Формирование гуманной личности должно осуществляться на всех её структурных уровнях, не ограничиваться лишь воспитанием по отдельным частям. В соответствие с этой позицией должен быть выстроен педагогический процесс, включающий педагогические воздействия на мотивационном, когнитивном и поведенческом уровнях. *Личностный подход* позволяет рассматривать личность как продукт общественно-исторического развития, а также как носителя культуры. Следовательно, создание и поддержание в школе психологически безопасных условий будет способствовать естественному процессу гуманистического саморазвития личности ребёнка. *Деятельностный подход* в педагогике постулирует тезис о деятельности как способе существования и развития человека, при котором он преобразует физическую и социальную реальности, в том числе и самого себя.

Данный подход даёт основания для использования активных методов воспитания (предполагающих совместную деятельность и общение) при развитии личности как не приемлющей насильственные формы поведения. В тоже время, внедрение в процесс общения учеников диалогических (полилогических) практик будет снижать риск возникновения конфликтов и деструктивных способов их разрешения. Данные идеи вполне отражают суть *полисубъектного подхода* в педагогике. *Культурологический* и *аксиологический* подходы вкуче предполагают освоение учащимися таких аспектов культуры современного общества, которые отражают ценности гуманного отношения людей друг к другу, формируют ценностные ориентации, лежащие в основе ненасильственного поведения. *Этнопедагогический подход* даст возможность организовать и осуществлять педагогическое воздействие с учётом тех традиций и обычаев национальной культуры, которые исторически отражают миролюбивый, ненасильственный характер человеческого общежития. *Антропологический под-*

ход позволит сформировать целостное представление об причинах агрессивности человека, его проявлениях и способах контроля.

Таким образом, проведенный анализ методологических оснований позволяет представить модель психологически безопасного образовательного пространства в следующем виде (Рисунок 1). Отметим, что в нашей ра-

боте под моделью понимается структурируемый образ профилактической деятельности образовательной организации, направленной на формирование представлений школьников о психологической безопасности образовательного пространства. Создание образа достигается посредством описания элементов структуры и их взаимосвязи, а также схематичным изображением модели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И. А., Новосельский И. Г. Жестокое обращение с ребенком Причины. Последствия. Помощь. М., Генезис, 2005.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. / Г. М. Андреева. М.: Аспект Пресс, 2001. 376 с.
3. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб.: «СОЮЗ», 2002. 271 с.
4. Бандура А. Теория социального научения. СПб. Евразия, 2000. 320 с.
5. Бердяев Н. А. Судьба России. М.: Сов. писатель, 1990. 346 с.
6. Виноградов В. Л., Панфилов А. Н., Панфилова В. М., Рахманова А. Р. Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практико-ориентированной подготовки будущих учителей // Психологическая наука и образование. М.: МГППУ, 2015. Т. 20. № 5. С. 142–153 doi: 10.17759/pse.2015200513
7. Дементий Л. И., Маленкова А. Ю. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Психологическое, физическое, информационное насилие и пути его преодоления в современном обществе» // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2015. № 2. С. 57–60.
8. Еремина, Л. Ю. Система социально-психологической работы с детьми, переживающими последствия чрезвычайных ситуаций // Системная психология и социология. 2011. № 4. С. 61–71.
9. Кон И. С. Дети России: насилие и защита. М.: Прогресс, 1997.
10. Кон И. С. Социологическая психология / И. С. Кон. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 560 с.
11. Краткий психологический словарь / Ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский; ред.-сост. Л. А. Карпенк. Изд. 2-е. Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». 1998. 512 с.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
13. Мид, Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; Сост. и переводчик В. Г. Николаев. Отв. ред. Д. В. Ефременко. М., 2009. 290 с. (Сер.: Теория и история социологии).
14. Мыскин С. В. Профессиональное сознание: языковое и неязыковое // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 12 (30): в 2-х ч. Ч. II. С. 135–140.
15. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01 МГУ им. М. В. Ломоносова Москва, 1989. 48 с.
16. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
17. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И. В. Дубровиной. 4-е изд. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 176 с.
18. Скородумова О. Б. Национально-культурная идентичность в России в условиях становления информационного общества. Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение» / № 4, 2010. Культурология. [Электронный ресурс].
19. Солдатенкова М. Л., Сикорская Л. Е., Мыскин С. В., Завьялова Н. Б. Жизнь без насилия. Методические указания. М.: ИДПОСС, 2015. 56 с.
20. Чекунова Е. А. Формирование образовательного пространства современной школы в контексте социокультурных и педагогических инноваций: автореферат дисс. ... докт. пед. наук, ФГБОУ ВПО СКГУ, 2012. 47 с.
21. Янчук В. А. Интегративно-эклетический подход к анализу психологической феноменологии. Словарь-справочник / В. А. Янчук. Минск, 2001. 49 с.
22. Linton, R. The study of man / R. Linton. N.Y., 1936.

© Мыскин Сергей Владимирович (myskinsv@yandex.ru), Овчаренко (Еремина) Лариса Юрьевна (larisa_eremina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»