

## **ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ РИСКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*Рассматривается понятие «риск» в образовательной среде и его многоаспектность. Анализируется психологическая составляющая данного феномена, отмечается его актуальность в контексте психологической безопасности образовательной среды и ее субъектов. Выдвигается предположение, что психологический аспект риска имеет непосредственное отношение к психологической безопасности личности. Описываются различные типологии рисков. Делается попытка классификации рисков в образовательной среде по ряду оснований и ставится вопрос о влиянии риска на психологическую безопасность личности в образовательной среде.*

**THE BASIC APPROACHES TO THE PROBLEM OF RISKS  
IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

*The concept of "risk" of the educational environment and urgency is considered. The psychological component of the given phenomenon is analyzed, its urgency in a context of psychological safety of the educational environment and its subjects is marked. The assumption is put forward, that the psychological aspect of risk has the direct attitude to psychological safety of the person. Are described various typology of risks. Attempt of classification of risks in the educational environment on a line of the bases is made and brings an attention to the question on influence of risk on psychological safety of the person in the educational environment.*

Кризисные явления в стране, снижение уровня жизни людей не могли не сказаться на психологическом и соматическом статусе как родителей, так и детей. В связи с этим очевидна необходимость психологической поддержки населения в условиях хронического социального кризиса. В последние годы неопределенность психологической ситуации в школах возросла, так как школы приобрели значительную свободу и самостоятельность в вопросах выбора авторских программ, инновационных педагогических технологий, форм организации процесса обучения. Одновременно с этим наблюдается ухудшение показателей здоровья детей, рост детской преступности, увеличение количества дезадаптированных детей с различными проблемами (отклонения в развитии и поведении, учебные трудности, дефекты мотивационной сферы и т. д.). В настоящее время к задачам психологов образования относится, прежде всего, создание в образовательной среде условий, способствующих полноценному психическому и личностному развитию ребенка. Одним из важнейших условий развития является психологическая безопасность. Для обеспечения психологической безопасности образовательной среды необходимо понимание и выявление возможных в ней рисков, с одной стороны, и усиление работы с контингентом детей из «групп риска», с другой.

Проблема обучения и воспитания детей никогда не была просто разрешимой. Ее сложность особенно возрастает, когда дело касается детей, имеющих статус «ребенок группы риска».

Анализируя состояние изученности проблемы детей группы риска, можно отметить два основных момента. Первый заключается в том, что существуют значительные расхождения в изучении «детей группы риска» как между разными научными школами, так и между различными авторами, под данный термин зачастую подводятся разнородные понятия, социальные поступки, психологосоматические особенности и характерологические свойства детей. В процессе изучения этой проблемы также обнаруживаются различия в самой интерпретации термина «ребенок группы риска». Согласно определению психологического словаря, группа риска — группа лиц, которые в силу определенных обстоятельств своей жизни более других подвержены негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, что приводит к социальной и психологической дезадаптации. Эти обстоятельства связаны с нарушением форм социального взаимодействия людей, с ростом социального отчуждения, с нарушением процессов социальной адаптации и распространением в обществе различных форм отклоняющегося поведения. Практикуемый в этих

группах образ жизни характеризуется нарастающим отчуждением человека от общественных целей, снижением и сужением социальных интересов, возрастающей криминализацией, социально-нравственной, психологической и физической деградацией личности. Социальный ущерб, в силу которого этот образ жизни рассматривается как разновидность опасного социального зла, проявляется в разрушении ценностно-смысловой сферы человека, в разложении его нравственных устоев, в деформации межличностных отношений, в росте социального паразитизма, насилия и преступности в обществе в целом. Особенно актуально проблема отклоняющегося поведения, ведущего к образу жизни групп риска, стоит перед детьми и подростками. Неустойчивость психики, несформировавшийся характер в условиях растущей интенсификации жизни и социально-психологических перегрузок зачастую вкупе с материальной необеспеченностью и зависимостью от старших на фоне стремления к самостоятельности и с растущими запросами делают ребенка, подростка уязвимым и подверженным отрицательным воздействиям. К детям и подросткам «группы риска» относят детей с различными формами психической и социальной дезадаптации, выражающейся в поведении, которое не адекватно формам, принятым в обществе.

Некоторые специалисты группой риска в ситуации школьного обучения считают так называемых «педагогически запущенных» подростков или детей, отношение взрослых (родителей, опекунов, педагогов, других специалистов, работающих с детством) к которым на протяжении нескольких лет носило насильственный или попустительский характер. В этой связи у подростков сформировались стойкие асоциальные формы поведения (агрессивные, девиантные), низкий уровень общечеловеческой культуры.

Самой тяжелой группой, не поддающейся педагогической коррекции, становятся подростки-дезадаптанты с признаками аддиктивных форм поведения.

С другой стороны, существует единое мнение по поводу того, что ребенок находится в ситуации риска по независящим от него обстоятельствам и не может самостоятельно выйти из этих проблем без профессиональной помощи, внимательной поддержки и сопровождения взрослых.

В психологической литературе, как правило, изучение детей с деструктивными формами поведения посвящено подросткам, однако в этом возрасте фиксируются скорее последствия, чем причины уже сформировавшегося деструктивного поведения детей. При этом без внимания остаются такие немаловажные факторы, например, как рост числа детей с высоким уровнем интеллектуальных способностей и в то же время — с крайне низким уровнем школьной успеваемости. Особую тревогу вызывают те дети, у которых отсутствует мотивация к социальной реализации — к поиску самоидентичности и самовыражения в системе общественных взаимоотношений. Изучение проблем детей школьного возраста на разных этапах развития важно как для раскрытия сути и динамики проявления неадекватных форм поведения, так и для понимания возрастных закономерностей развития познавательной и эмоционально-волевой сферы человека. В культурно-исторической концепции Л. С. Выготского понимание возраста основывается на сочетании внутренних и внешних факторов развития в конкретный возрастной период. Культурно-историческая теория выделяет основные факторы в теории возраста: социальная ситуация развития, кризисные периоды и психологические новообразования на рубеже каждого возрастного периода. Педагогическую запущенность большинство психологов рассматривают

как показатель «преневротического состояния», как наличие глубоких нарушений в поведении, таких как делинквентное и аддиктивное поведение подростков. Деструктивные формы поведения школьников как устойчивое образование обусловлены неудовлетворением ведущих социогенных потребностей.

Отсутствие мотивации к обучению в школе, как правило, сопряжено с неуклонным ростом межличностных проблем с педагогами, сверстниками, родителями. Для того чтобы создавать целостное представление о трудностях, переживаемых детьми в школьный период, С.В. Титовой<sup>1</sup> была разработана классификация наиболее часто встречающихся детских проблем, из-за которых педагоги включают в категорию «трудных» или «педагогически запущенных» детей, а значит, — в группу риска, всех нестандартных детей, которых самим педагогам и родителям трудно воспитывать. Негативные характеристики как раз и являются трудностями отдельного ребенка с его уникальной природой, которые он не может преодолеть самостоятельно, без профессиональной помощи и сопровождения со стороны взрослых. Определенное количество подростков-дезадаптантов с делинквентными и аддиктивными и формами поведения является результатом неправильной работы с детьми педагогов и следствием нарушений в детско-родительских взаимоотношениях.

Исходя из специфики детских проблем в ситуации школьного обучения, С. В. Титова выделяет пять основных проблемных групп детей в общеобразовательной школе:

1. Одаренные дети (дифференцируются по таким направлениям, как интеллектуальная или академическая, художественно-эстетическая, спортивно-физическая, социально-лидерская одаренность).

2. Слабообучаемые дети (дети с проблемами в обучении и развитии) — это

та категория детей, которая, несмотря на усердный кропотливый труд, в большей или меньшей степени не успешна в учебе по всем учебным дисциплинам или по отдельным учебным предметам (гуманитарного, естественнонаучного, точного, информационно-технологического, спортивно-физического цикла). Дети, попадающие в зону риска по причине школьной неуспеваемости, не соответствуют нормативным требованиям, предъявляемым к знаниям, умениям, навыкам по отдельным (или нескольким) школьным дисциплинам, а также обладают индивидуальными способностями и возможностями, которые не адекватны требованиям педагогов, в связи с чем получают неудовлетворительные оценки по школьным предметам.

3. Больные дети (дети со слабым здоровьем, психофизически ослабленные дети, инвалиды). Они вынуждены находиться под постоянным медицинским контролем, проходить системное плановое и профилактическое лечение.

4. Дети из проблемных и неблагополучных семей. Попадающих в зону риска детей из проблемных или неблагополучных семей отличает эмоциональное поведение, связанное с постоянными переживаниями и страданиями ребенка из-за психологических, моральных, физических, материально-экономических трудностей своей семьи (или отдельных её членов).

5. Педагогически запущенные дети. Педагогически запущенными дети становятся вследствие неправильного психологического воздействия, искаженных форм семейного воспитания, но только в том случае, когда их проблемы не были вовремя замечены взрослыми и не получили адекватного разрешения. Это тяжелая категория детей, которым не была своевременно оказана психолого-педагогическая помощь коррекционного и реабилитационного содержания. Сюда от-

носятся дети с тяжелыми психосоматическими травмами, общий фон поведения которых носит социально-негативный оттенок, дети, переживающие социальную депривацию, у которых наблюдаются серьезные, непоправимые проблемы в детско-родительских отношениях. Злость, агрессия, ненависть, зависть, демонстративно-пренебрежительное отношение к окружающим людям — таков характер эмоциональной реакции на искаженное восприятие мира педагогически запущенными детьми.

Автор полагает, что до тех пор, пока ребенок поддается педагогическому воздействию, он находится в зоне риска. Дети школьного возраста находятся в зоне риска по следующим основаниям: болезнь, одаренность, слабая обучаемость, неблагополучная семья. Такие дети синтезируют собственный индивидуальный комплекс из названных проблем. Отрицание ребенком помощи взрослых, стремление к самоизоляции, наличие деструктивных или аддиктивных форм поведения, а главное, категорический отказ посещать образовательное учреждение, принимать участие в жизни класса, школы — все это может сопровождаться агрессивными конфликтами с окружающими людьми, свидетельствует о переходе ребенка в группу риска, а также о неразрешенности комплекса имеющихся у ребенка проблем особого свойства. Неуправляемый ребенок с асоциальным поведением — девиантным, аддиктивным (алкоголь, наркотики и пр.) — переходит в группу риска и должен направляться общеобразовательной школой в учреждения специального типа.

Проблемой школьной дезадаптации занимаются многие специалисты в области психологии, педагогики, социальной педагогики и др. Эта проблема настолько актуальна, что если устроить обследование всех школ на предмет выявления школьной дезадаптации, то в каж-

дой школе окажется достаточный процент дезадаптированных детей. Психопрофилактике в системе школьного образования в литературе отведено много места, но на практике все выглядит иначе. В настоящее время немногие школы имеют психологов, но даже те, что имеют, не могут похвастаться отсутствием известных проблем.

В ходе проведенного эксперимента обнаружено, что в группу риска по школьной дезадаптации входят подростки, характеризующиеся наличием эмоциональной нестабильности, недоверием к новым людям, эгоцентризмом. В семьях обследованных подростков определялся дисфункциональный стиль воспитания по типу потворствующей гиперпротекции, что способствовало закреплению инфантильных черт характера — таких, как недоверие к новым людям, эмоциональная нестабильность, эгоцентризм. Подростки с низкой самооценкой, не получая поддержки от родителей, при увеличении объема образовательных нагрузок не были способны справиться с ними, вследствие чего у них возникали эмоциональные поведенческие проблемы.

Итак, результаты эксперимента показали следующее:

- Группа риска по школьной дезадаптации характеризуется следующими эмоциональными и поведенческими отклонениями: недоверие к новым людям, эгоцентризм, эмоциональная нестабильность;
- Условием, поддерживающим инфантильную установку на учебу, служит потворствующая гиперпротекция родителей;
- Дисфункциональные семейные отношения, проявляющиеся во взаимном эмоциональном неприятии родителей и ребенка, являются значимым фактором школьной дезадаптации.

Данные результатов психологического обследования подростков позволили

конкретизировать виды и уровни признаков психологического неблагополучия, определяемых внешними и внутренними условиями развития: дети с психиатрическим диагнозом, совершившие правонарушения (включая подгруппу без правонарушений); дети, характеризующиеся делинквентным поведением (группа риска); обычные школьники, на которых школьные психологи обратили внимание по тем или иным причинам (симптоматика школьной дезадаптации или эмоциональные и поведенческие проблемы).

Перенося понятие риска в образовательную сферу, необходимо осмыслить психологическую составляющую данного феномена. Риск допустимо трактовать как возможную опасность. Психологическая наука определяет понятие риска как состояние, связанное с необходимостью совершать некоторые действия, поступки в ситуации с неоднозначным исходом. Чем выше риск, тем выше вероятность неудачного развития событий. Оценка риска образовательной среды является сегодня чрезвычайно актуальной задачей, которая должна решаться в реальном времени и в реальной ситуации. Важным в данном аспекте являются субъективные оценки и ожидания человека, которые определенным образом соотносятся с реальностью. Для упрощения понимания феномена риска и более эффективного его анализа исследователями были созданы различные типологии риска. Вероятно, что риски в образовательной среде можно классифицировать по ряду оснований.

По мнению Журдан-Ионеску, Сэн-Арно и Метто<sup>2</sup>, существуют три главных смыслообразующих вида рисков:

*1. Индивидуальные/личностные факторы риска:*

нежелательная беременность/рождение;  
вредные привычки матери во время беременности;

преждевременное рождение (недоношенный ребенок);

маленький вес ребенка при рождении;  
проблемы со здоровьем;  
видимые физические недостатки ребенка;

наличие психопатологических нарушений;

мужской пол;  
повышенный или пониженный уровень активности;

трудный характер/темперамент;  
внешний контроль;

опасные привязанности;  
неэффективные системы защиты;  
недостаточные социальные отношения;

низкий уровень самоуважения;  
плохое обращение с ребенком;  
умственные способности ниже нормы.

*2. Семейные факторы риска:*

нестабильность структуры семьи;  
психосоциальные проблемы во время беременности;

большое количество детей в семье;  
ранний возраст матери при первых родах;

бедность/низкий материальный уровень родителей;

гигиенические проблемы;  
отсутствие школьного образования у родителей;

проблемы с правосудием;  
проблемы с психическим здоровьем родителей;

проблемы с употреблением наркотиков и алкоголя;

супружеская жестокость/насилие;  
проблемы с физическим здоровьем одного из членов семьи;

потеря работы/безработица;  
ограниченные познавательные способности матери;

родительский стресс;  
неадекватная воспитательная система;  
недоброжелательный/холодный семейный климат;

отсутствие позитивного взаимодействия с ребенком;

отсутствие надежд на ребенка или завышенные требования.

3. *Факторы риска окружающей среды:*

отсутствие безопасности;

недостаточное личное пространство;

частая смена места жительства;

очень ограниченные социальные связи родителей;

очень ограниченные социальные связи ребенка;

неблагоприятный район проживания.

Риски — один из важнейших вопросов, касающихся психологического комфорта и психологической безопасности. Психологический аспект риска имеет непосредственное отношение к психологической безопасности личности. Проблема психологической безопасности в образовании может быть рассмотрена в аспекте изучения рисков его субъектов. Применительно к образовательной среде О. Р. Веретина и О. Г. Пархоменко<sup>3</sup> выделяют следующие типы рисков:

1. *Риск функциональный* — связан с качеством образования, с неудовлетворением потребностей, определяющих его выбор, с неразрешением проблем и непредоставлением выгод. Внутренним фактором функционального риска оказывается мотивация выбора учебной деятельности и конкретного учебного заведения. К числу ценностей (выгод) может относиться как сам процесс образования, так и его результат в виде новых знаний, умений и навыков, а также документов, их подтверждающих.

2. *Риск финансовый* — потеря денег — должен оцениваться потребителями адекватно собственным финансовым ресурсам. Проблема лишь в том, что без вложения достаточных временных и психологических ресурсов (по крайней мере, их незаменимой составляющей) капиталовложения будут малоэффективны.

3. *Риск физический* — вред при потреблении — очевидно, является не большим, чем в других сферах деятельности. В некоторых случаях процесс получения образования требует непосильной психологической и физической нагрузки.

4. *Риск психологический* определяется как изменение представления о себе в негативную сторону, нанесение ущерба самооценке.

5. *Риск социальный* заключается в возможности неодобрения сделанного выбора окружающими.

6. И, наконец, *риск, связанный с потерей времени*. Рентабельность вложения временных ресурсов жизни в образование сомнению не подлежит. Но конкретному «потребителю образования» подчас полезно осознать, что время является единственным не восполняемым по своей природе ресурсом.

В. Н. Алешин<sup>4</sup> считает основным источником риска авторитарный стиль общения в образовательной среде между учителем и учеником, традиционными источниками такого являются:

- иерархическая организация большинства государственных и общественных структур;
- собственный опыт педагога, кратковременный успех при использовании авторитарно-подавляющих технологий в педагогическом процессе;
- попытки компенсации чувства неполноценности и неуверенности педагога;
- охотное подчинение некоторых учащихся из страха перед учителем;
- существующие предрассудки о более высокой успеваемости учащихся у педагогов с авторитарным стилем поведения;
- ожидания авторитарного поведения педагога со стороны коллег, школьной администрации, родителей;

- естественное превосходство педагога над учащимся в знаниях, опыте, физической силе.

Школьная жизнь ребенка протекает в сложно организованной, разнообразной по формам и направленности среде. По своей природе эта среда социальна, так как представляет собой систему различных отношений ребенка со сверстниками и школьниками другого возраста, педагогами, родителями, другими взрослыми, участвующими в школьном процессе. Попадая в школьный мир, ребенок оказывается перед множеством разнообразных выборов, касающихся всех сторон жизни в нем: как учиться и как строить свои отношения с учителями, как общаться со сверстниками, как относиться к тем или иным требованиям и нормам и многое другое. Одним из рисков в образовательной среде является школьная дезадаптация. Авторы определяют школьную дезадаптацию как производную несовершенства отношений в конкретной микросоциальной среде. Механизмы процесса дезадаптации рассматриваются с точки зрения связи ребенка с окружающим миром. Школьная дезадаптация — это проявление нарушения межличностных отношений и нарушение образа «Я», появление жесткой системы защит, распространяющейся на всю систему отношений ребенка. Вся школьная жизнь — это набор оценочных ситуаций. Очень важна общая направленность оценивания, степень доброжелательности. Задача, которая решается ребенком в эмоциональной напряженной обстановке, — это психологически иная задача по сравнению с той, что решается в нормальной атмосфере.

Стойкое отсутствие эмоционального благополучия в значимой сфере общения приводит к формированию неустойчивой самооценки и проявляется в возникновении сначала ситуативной, а затем и

личностной тревожности, которая снижает эффективность деятельности и сопровождается неадекватным, противоречивым поведением личности, что подтверждается исследованиями В. Е. Кагана и В. Р. Кисловской<sup>5</sup>.

Исследования, проведенные Н. Ф. Маслоу<sup>6</sup>, показывают, что переживания детей, их самочувствие находятся в прямой зависимости от особенностей взаимодействия педагогов с детьми.

Согласно данным Киевского НИИ психологии, существует прямая зависимость между заниженной самооценкой учителя и его отрицательной установкой на учеников. Учитель с заниженной самооценкой склонен отрицательно реагировать на учащихся, создавать для них трудности, чтобы не дать им расслабиться; стимулировать их к учебе, вызывая чувство вины за промахи; по возможности строить учебную деятельность на основе конкурентной борьбы; исходить из вероятности нечестного поведения школьников на экзамене; стремиться к жесткой дисциплине.

Проведенные наблюдения за деятельностью учителей показывают, что ими используются закрепившиеся в школе стихийные, заимствованные способы общения с детьми. Одним из негативных последствий такого заимствования является «полоса отчуждения», т. е. возникновение напряжения между учителем и воспитанником, неспособность учителя контролировать свои действия, поступки, оценки, отношения в ходе обучения в интересах действительно позитивного воспитания ученика. По данным А. И. Захарова, от 60% до 70% детей с признаками предневрозом обучаются у педагогов, во взаимоотношениях которых с учащимися наблюдается «полоса отчуждения»<sup>7</sup>. Как правило, эти дети плохо адаптируются к учебной деятельности, пребывание в школе становится для них тягостным, увеличивается закрытость, сни-

жается как двигательная, так и интеллектуальная активность, наблюдается эмоциональная изоляция.

Интересным является вывод экспертов Всемирной организации здравоохранения: повышение уровня благосостояния не всегда способствует психосоциальному развитию детей. Должны быть предприняты специальные усилия, чтобы социально-экономические достижения вели к улучшению психосоциального развития и не порождали новые проблемы. Среда, ближайшее окружение являются условием и источником развития ребенка. Однако среда и ближайшее окружение могут заключать в себе риск депривации. Сущность депривации состоит в недостатке контакта между желательными реакциями и подкрепляющими стимулами.

Школу можно рассматривать как возможный источник депривации. Длительное ограничение возможностей самореализации ученика приводит к специфическому изменению его личности, побуждающему выработать комплекс установок на окружающий мир и себя в нем, исходя из переживаний разобщенности значимых связей и отношений, ощущения незащищенности. На фоне специфических изменений отчуждение от школы воспринимается учеником как естественное поведение.

Риск отчуждения стал весьма распространенным явлением в системе школьного образования. Он проявляется, прежде всего, в негативном или равнодушном отношении к школе, к ее ценностям. Отчуждение связывается с определенным видением учителями результатов собственной деятельности. Учителя не замечают отчуждения, поскольку безразличны к отношениям, они ориентированы на учебные достижения.

Исследователи отмечают, что угрозы безопасности в образовательной среде уместно разделить на внешние и внутренние.

*Внешние угрозы* могут носить:

1. Социальный характер: ухудшение здоровья детей, демографические проблемы — вырождение, наличие большого количества врожденных уродств, рождение малого количества здоровых детей, террористические акты, социальные конфликты, захват заложников, похищение детей с целью выкупа, полуголодное существование, пропуски уроков с целью заработка, участие детей в криминальных группах;

2. Техногенный характер: различного рода аварии, отопительные проблемы, заливы, пожары, взрывы, ДТП с участием детей, нарушение техники безопасности, наличие оружия у детей;

3. Эпидемиологический характер: эпидемии гриппа, гепатита, туберкулеза, кишечные инфекции, венерические заболевания;

4. Природный характер: экологические проблемы — загрязнение окружающей среды, повышение радиационного фона; природные катаклизмы (землетрясения, наводнения, пожары природного характера); болезни животных; болезни и зараженность растений вредителями; космогенные;

5. Внутрисемейный характер: алкоголизм, наркомания, конфликты, насилие в семьях;

6. Характер другого рода: распространение религиозных организаций, сект.

*Внутренние угрозы:*

1. Социально-психологического характера:

— напряженный социально-психологический климат в классе — натянутые отношения между учащимися, плохие отношения между микрогруппами;

— малые неформальные группировки (асоциальные и антисоциальные);

— общение и конфликты — грубые выходки и проступки учащихся, конфликты между учащимися, угрозы и запугивания, слухи, оскорбления и прозвища;

— традиции и обычаи, опасные для жизнедеятельности учащихся;

— отклоняющееся поведение — аддиктивное поведение, наркомания, злоупотребление алкоголем, суицид, детская проституция;

— личностного порядка — агрессия, грубость, вспыльчивость, акцентуации, неконтролируемые поступки, отклонения в развитии.

2. Со стороны персонала: вымогательства (взятки, поборы с родителей), сексуальные домогательства, проявление агрессивности по отношению к учащимся, негативные высказывания учителя о внешности ученика;

3. Насилие среди учащихся: групповое, индивидуальное, унижение, сексуальное насилие в группировках;

4. Большой объем учебных заданий.

В условиях низкой заработной платы в образовательных учреждениях может возникнуть специфический риск зависимости их руководителей от родителей учащихся и, следовательно, от самих обучающихся. Это приводит к «двойным стандартам»: с одной стороны — декларация необходимости соблюдения моральных ценностей, с другой — их нарушение. Коррупция в сфере образования стала системным явлением. Вследствие этого происходит деформация ценностей, оценки учащихся ставятся исходя из материального состояния их родителей.

Коррупция в системе образования вызывает серьезные последствия:

— лишает или ограничивает доступ детей к образовательным услугам;

— способствует определённой дискриминации детей по их социальному статусу и уровню жизни, нарушая конституционный принцип равенства и общедоступности соответствующих услуг;

— наносится вред психическому здоровью;

— приоритет обеспечения безопасности отдается детям из «богатых» семей.

Проблема рисков образовательной среды многоаспектна. Один из них — неадекватное оценивание знаний учащихся, особенно в выпускных классах школы, так как в имплицитном сознании родителей и учащихся получаемые отметки по тому или иному предмету являются мерилем соответствующих способностей ребенка, с опорой на которые выбирается то или иное учебное заведение для получения профессионального образования. Было выявлено, что, в отличие от учителей с демократическим стилем руководства, оценивающих учащихся относительно адекватно, учителя с авторитарным стилем руководства занижают отметки, а учителя с либеральным стилем руководства — завышают их<sup>8</sup>. И то, и другое может иметь пагубные последствия: завышенные оценки создают иллюзию наличия способностей к данному предмету, а заниженные оценки — вызывают эффект обратный. Очевидно, что предвзятость мнения учителей об учащихся является фактором, нарушающим психологическую безопасность учеников, делает их пребывание в учебном заведении дискомфортным, а подчас и невозможным. Выявлен также факт, что дети родителей, достигших в научной карьере определенных высот, считаются более умными, чем дети, чьи родители — рабочие или служащие. Такие установки тоже опасны для учащихся и их родителей, так как создают иллюзию одаренности ребенка.

Отсутствие дифференцированного подхода к учащимся в учебном процессе с учетом их типологических особенностей тоже создает реальный риск снижения мотивации и успешности обучения. Проведенные исследования показали необходимость учета имеющихся типологических особенностей свойств нервной системы. Для учащихся со слабой и инертной нервной системой тактика подачи материала и опроса должна отли-

чаться от таковой для учащихся, имеющих сильную и подвижную нервную систему. Игнорирование этих рекомендаций не только снижает успеваемость учащихся, но и угрожает социальному статусу учащегося в классе и его эмоциональному самочувствию, особенно в период, когда в сознании школьников отметки определяют и то, и другое.

Особого внимания заслуживает личностная агрессивность части педагогов. Около 40% учителей обладают высокой склонностью к агрессивному поведению, причем более четверти учителей стремятся проявлять его в прямой вербальной форме и имеют высокую склонность к конфликтности, около 18% — повышенную вспыльчивость. Таким образом, многие из учителей склонны к установлению конфликтных отношений с учащимися. В школьной практике, как правило, отсутствует система профотбора учителей, проверка их психического здоровья. Во многих школах от учителей даже не требуют наличия медицинских книжек. Иногда на работу с детьми принимаются не только низкоквалифицированные педагоги, но и те, кто по своим человеческим, моральным качествам не могут и не должны работать с детьми. Такие характеристики личности учителя, как агрессивность, враждебность, конфликтность, являются опасными для учащихся.

К рискам для здоровья школьников Л. А. Регуш<sup>9</sup> относит уровень требований того или иного учебного предмета к возможностям ученика, трудности контакта ученика и учителя в учебной деятельности, недоступность текстов учебников для понимания учащихся, сложность при выполнении домашних заданий. Обучение, ориентированное не на личность, а на знания, опасно потому, что дети отвлечены от собственных ощущений и потребностей. А груз неудовлетворенных детских потребностей

впоследствии порождает серьезные проблемы, сопряженные со страхом, неуверенностью и дискомфортом.

Психологический риск, по мнению И. А. Баевой<sup>10</sup>, может быть обусловлен использованием потенциально опасных психолого-педагогических технологий.

*Рисками в образовательной среде могут быть:*

1. Фактор условий обучения (все реальные условия учебного процесса: освещение, размеры учебной мебели, вентиляция учебных помещений, полиграфические параметры учебников и т. д. — все, что подлежит гигиеническому нормированию);

2. Фактор учебной нагрузки (информационная сторона учебного процесса и организация обучения: объем заданий, распределение учебной нагрузки в течение учебного дня, недели, четверти, учебного года);

3. Фактор взаимоотношений (обобщает стиль взаимоотношений педагога и учащегося, включая оценку результатов его учебной деятельности, а также взаимоотношения с родителями). Любые нарушения в системе этих отношений непосредственно отражаются на психическом состоянии учащихся.

Основным риском во взаимодействии участников образовательной среды является получение психической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью. Основной источник психотравмы — это психологическое насилие в процессе взаимодействия. Анализ работ по проблемам психологического насилия дал основание выделить следующие его проявления: публичное унижение; оскорбление; высмеивание; угрозы; обидное обзывание; принуждение к чему-либо против воли; игнорирование; неуважительное отношение; недоброжелательное отношение. В организационном аспекте риск для здоровья участни-

ков образовательной среды создает неразвитость системы психологической помощи в ней.

Стресс семейной жизни может оказать наиболее заметное влияние на возникновение риска деструктивного поведения. Семья представляет собой первичную безопасную для самооценности ребенка среду, через которую он адаптируется к непростою для него миру. Родители — первые, кто инициируют программу адаптивного поведения, создают условия для выбора наиболее подходящего варианта из множества возможных. Важно, что усвоение ребенком адапционного поведения родителей происходит скрыто, неосознанно. В частности, неосознанно он усваивает способы преодоления стрессовых ситуаций, которые используют родители, их систему отношений. Установки и поведение, которые развились у ребенка в отношениях с родителями, впоследствии переносятся на его отношения в другие сферы жизни, в том числе в образовательную среду (на одноклассников, учителей).

В. А. Дмитриевский<sup>11</sup> отмечает, что процесс исследования психологической безопасности в образовательных учреждениях во многом зависит от принятых основополагающих понятий: «психотравмирующая ситуация», «педагогическое общение» и т. д. Психотравмирующими он называет те ситуации, в которых тот или иной человек, та или иная сторона, участвующая в событиях, испытывает или может испытывать ущерб в виде психических травм, понижения авторитета, престижа, неприятных эмоциональных переживаний и т. п.

Сегодня признается необходимость рассмотрения личности не только в аспекте социальных процессов, но и в аспекте естественных социальных ситуаций, в которых личность находится. Ситуация может рассматриваться как активное взаимодействие личности и сре-

ды. В этом случае появляется возможность выделять объективные и субъективные характеристики ситуации и определять ее как систему субъективных и объективных элементов, объединяющихся в деятельности субъекта. Необходимо подчеркнуть, что для анализа поведения человека в трудной ситуации крайне актуальными становятся: сохранение возможности позитивной активности; наличие внутреннего личностного ресурса; резкое изменение психологической значимости ситуации.

Исследования, проведенные РГПУ им. А. И. Герцена совместно с Потсдамским университетом (1993–2001 гг.) по изучению жизненных проблем подростков (12–18 лет), показали, что социальная ситуация развития в микросреде также не имеет однозначного влияния на эмоциональное напряжение и переживание проблем: подростки, имеющие сложную жизненную ситуацию (болезнь родителей, их безработица, потеря близкого друга и т. п.), не испытывают стрессов или тяжелых проблемных переживаний. В то же время некоторые из них, имея благоприятную жизненную ситуацию (полная семья, трудовая занятость родителей, отсутствие экономических трудностей), оказываются уязвимыми, имеют проблемы в развитии, плохо адаптируются к новым социальным вызовам<sup>12</sup>.

В исследованиях, проведенных под руководством американских исследователей, замечено, что факторы риска, так же как и факторы, благоприятные для развития, каждый сам по себе не является определяющим для развития человека. Например, в условиях сложной жизненной ситуации (смерть родителей, экономические трудности семьи и т. д.) многие дети, преодолевая проблемы, развиваются успешно и не только адаптируются к среде, но сами становятся ее творцами<sup>13</sup>.

На данном этапе осмысления проблемы рисков в образовательной среде есть основания думать, что более продуктивным является подход, который бы позволил разделять объективные и субъективные причины и факторы, формирующие группы риска. Первые — ассоциируются

с действиями извне: это различные формы психологической поддержки и сопровождения развития личности. Вторые — связаны с самостоятельной активностью субъекта, восприятием себя как деятеля, обладающего психологическим ресурсом личности.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Дети группы риска в общеобразовательной школе / Под ред. С. В. Титовой. СПб., 2008.

<sup>2</sup> Травматизм, психологическая безопасность, сопротивляемость и культура: Материалы Международной конференции: В 2 ч. / Под ред. В. В. Латюшина; пер.: Т. А. Обухова, О. В. Юнгера. Челябинск, 2007.

<sup>3</sup> Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: Сборник научных статей по материалам Первого Международного форума (Санкт-Петербург, 5–7 июня 2006 г.) / Под общ. ред. И. А. Баевой, Ш. Ионеску, Л. А. Регуш / Пер. Н. Л. Регуш, С. А. Чернышевой. СПб., 2006.

<sup>4</sup> Психологическая служба системы образования. Вып. 4. Научные сообщения к городской научно-практической конференции. СПб., 2000.

<sup>5</sup> Каган В. Е. Тоталитарное сознание ребенка: семейное воспитание // Вопросы психологии. 1992. № 1.

<sup>6</sup> Маслова Н. Ф. Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия // Руководство и лидерство. Л., 1973.

<sup>7</sup> Захаров А. И. Психологические факторы формирования неврозов у детей. Л., 1991.

<sup>8</sup> Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Книга для учителя. М., 1991.

<sup>9</sup> Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании: Материалы Всероссийской конференции. М., 2003.

<sup>10</sup> Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под ред. И. А. Баевой. СПб., 2006.

<sup>11</sup> Дмитриевский В. А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. М., 2002.

<sup>12</sup> Наш проблемный подросток: Учебное пособие. СПб., 1999.

<sup>13</sup> Гуткина Н. И., Дубровина И. В., Толстых Н. Н. Психическое здоровье школьников: психологический аспект. М., 2000.