



© А. Ю. Качимская, Ю. В. Смык

DOI: [10.15293/2658-6762.2001.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.06)

УДК 159+37.015.31

Субъективное восприятие школьниками психологической защищенности в пространстве межличностных отношений с педагогом

А. Ю. Качимская, Ю. В. Смык (Иркутск, Россия)

Проблема и цель. Авторами исследуется проблема создания психологически безопасной образовательной среды через преобразование взаимоотношений педагогов и школьников. Цель статьи заключается в выявлении особенностей субъективного восприятия психологической защищенности учащимися разных возрастов как фактора безопасного и ресурсного развития их личности в пространстве межличностных отношений с педагогом.

Методология. Методологической основой исследования послужили представления отечественных психологов об активной позиции ребенка в процессе обучения, в частности, субъективный подход С. Л. Рубинштейна. Используются теоретические методы: анализ и обобщение научных исследований по проблеме безопасности образовательной среды; эмпирические методы: анкетирование, математико-статистический анализ результатов исследования.

Результаты. Представлены данные, полученные в ходе изучения субъективного восприятия психологической защищенности школьниками во взаимодействии с педагогами. В сравнении с учащимися начальной школы, у подростков возрастает выраженность переживания незащищенности во взаимодействии с педагогами. Старшеклассники определяют факторы психологической угрозы, среди которых по субъективной значимости доминирует принуждение педагогами к неукоснительному выполнению учебных требований. Вместе с тем, возрастные особенности развития старших школьников обеспечивают им возможность использования развитых внутриличностных ресурсов для совладания с ситуацией психологического неблагополучия в школе. Полученные данные позволяют определить роль самого обучающегося и роль учителя в процессе обеспечения психологически безопасной образовательной среды школы.

Заключение. Проведенное исследование дает основание полагать, что субъективное восприятие психологической защищенности неодинаково у школьников разных возрастов. Психологическая безопасность образовательных отношений у школьников разных возрастов обеспечивается либо определяющей позицией педагога, либо ресурсным потенциалом самой личности школьника.

Ключевые слова: межличностные отношения; психологическая безопасность; психологическая защищенность; субъективное восприятие; психологическая угроза; психологическое давление; субъектность личности; личностные ресурсы.

Качимская Анна Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития личности, педагогический институт, Иркутский государственный университет.

E-mail: max115221@list.ru

Смык Юлия Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития личности, педагогический институт, Иркутский государственный университет.

E-mail: smyk.75@mail.ru

Постановка проблемы

В условиях глобальных социокультурных изменений в обществе, модернизации системы школьного образования, на фоне внедряемых новых парадигм и стратегий в отношении компетенций, знаний, умений, навыков школьников приоритетной и неизменной константой в российском современном образовании остается безопасность ребенка. Безопасность развивающейся личности – это исходная позиция в построении любых отношений в системе «ученик–учитель».

Отечественными психологами неоднократно подчеркивалось, что становление полноценно функционирующей, социально-активной и социально-успешной личности возможно лишь в условиях «помогающих индирективных отношений»¹, «принимающего» [18, с. 14], «коммуникативно-диалогического» [8, с. 8] взаимодействия взрослого с ребенком, лишенного различных психологических угроз, опасностей и насилия. Такое социально и психологически безопасное взаимодействие способно обеспечить внутреннюю мотивацию учащегося, познавательную активность ребенка, разностороннее развитие личности, благоприятную для обучения среду.

За содействующей обучению средой, психологически комфортной учебной атмосферой всегда стоят другие люди (специалисты, родители, одноклассники и т. д.) и сам учитель. Причем последний по своей важности и приоритетности является главным и решающим «инструментом» построения безопасного образовательного пространства. Среда представлена пространством межличностных взаимодействий ее участников.

По мнению В. И. Слободчикова², развивающая образовательная среда начинается там, где происходит встреча образующего и образующегося, где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности.

Среди множества исследований, посвященных роли педагога в обучении и развитии школьников, для нас остается открытым вопрос об ответственности педагога за психологическую безопасность ребенка. Всегда ли только учитель организует, формирует и управляет безопасностью образовательной среды ученика? Какова роль ученика в построении собственного безопасно-комфортного пространства с учетом допущения равенства позиций в образовательном диалоге с учителем?

Именно с этим связано обращение нашего исследовательского интереса к проблеме восприятия угроз школьниками как полноправных участников образовательных отношений. Возможно, что представления учеников о безопасности взаимоотношений с учителем будет являться фактором, способным повысить комфортность и продуктивность общения ученика и педагога, задать направление в выстраивании ими безопасных развивающих отношений.

Цель статьи заключается в выявлении особенностей субъективного восприятия психологической защищенности учащимися разных возрастов как фактора безопасного и ресурсного развития их личности в пространстве межличностных отношений с педагогом.

¹ Братченко С. Л. Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие. – СПб.: РОБО «СПб-ое о-во Я. Корчака», 1999. – 51 с.

² Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-я Российская конференция по экологической психологии: материалы. – М.: Самара, 2001. – С. 172–176.

Методология исследования

Методологической основой исследования явились представления советских и российских психологов о субъектности личности – характеристике, аккумулирующей в себе способности к целеполаганию, рефлексии, произвольности, активности и свободе выбора. С. Л. Рубинштейн³ как основатель субъектного подхода в психологии, еще в начале XX века наделил субъекта способностью действовать в окружающем мире, быть активно-познающим и активно-общающимся. В освоении культурного опыта субъект способен занимать самостоятельную позицию в общении и деятельности, преобразовывать окружающий мир в соответствии со своими целями и ценностями, превращая его в собственное достояние.

С точки зрения педагогики, это положение выводит нас на понимание и признание активной позиции ребенка в процессе любых взаимодействий с педагогом, возможности ученика самому владеть, а часто, и управлять учебной ситуацией. Можно сказать, что самостоятельная активность ученика вводится третьим звеном в известную рубинштейновскую формулу «сознание – деятельность», опосредуя собой все личностные, социальные, познавательные и отношенческие связи с педагогом. По словам В. И. Слободчикова, субъективность выражает сущность внутреннего мира человека, позволяя ему «управлять своими действиями, реально-практически преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий» [14, с. 3].

К. А. Абульханова, развивая теорию субъектности, определяет возможные направления в проявлении самостоятельной активности субъекта в деятельности: избирательность и направленность деятельности, творчество и продуктивность психических процессов, саморазвитие в деятельности [1].

Все указанные направления, в полной мере, реализуются учащимися в процессе учебной деятельности при проектировании ими безопасной образовательной среды. Комфортность и безопасность образовательной среды является основным показателем, свидетельствующим о том, что в школе созданы те образовательные условия, которые способствуют развитию личности учащегося: свобода выбора со стороны ребенка, вовлеченность родителей, отношения педагогов и др. [3; 19]. Противоположной является ситуация психологической угрозы или психологического насилия в образовании. В рамках нашего исследования мы будем использовать определение психологической безопасности, предлагаемое И. А. Баевой: «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» [4, с. 84].

С целью создания или поддержания психологической безопасности образовательной среды учащиеся задействуют собственную субъектность, имеют возможность проявлять избирательность и пристрастность к отдельным педагогам, свободу выбора в изучении и глубине освоения учебных дисциплин, предубеждение или предвзятость в общении

³ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

со сверстниками. В ситуации учебной неопределенности учащимся необходимо каждый раз активно отстраивать новые формы поведения, действуя соразмерно текущей ситуации, часто проявляя тенденцию к сверхнормативной активности, лежащей за порогом внутренней и внешней необходимости. Все изменения учебной ситуации, производимые учеником посредством активно-преобразующей деятельности, одновременно работают и на его саморазвитие, и на создание собственного комфортного безопасного пространства образовательных отношений.

Активность личности, ее субъектность как составляющие психологического благополучия и чувства безопасности, рассматриваются в работах современных отечественных психологов, например, в отношении одаренных подростков [10] или как компоненты адаптационного потенциала личности [13].

Анализируя направления исследований западных коллег в отношении психологической безопасности школьного пространства, стоит отметить их ориентированность на изучение внешних факторов психологической безопасности школьников. Так, в работах ряда исследователей делаются акценты на изучение влияния различных, вводимых в школу, специализированных программ по предупреждению насилия в отношении детей и поддержания чувства безопасности ребенка, с оценкой их эффективности – неэффективности [20; 21; 23]. При этом J. M. [Blakey](#), M. [Glaude](#), S. W. [Jennings](#) помимо программных факторов, помогающих детям дифференцировать насильственные формы взаимоотношений, выделили факторы педагогов, разногласия с которыми способствуют усилению негативных моментов школьных отношений [21].

Еще одним направлением исследований на западе являются работы по отслеживанию

и обеспечению безопасности образовательного пространства детей с особенностями развития, требующими индивидуального подхода. M. N. [Nguyen](#), S. [Watanabe-Galloway](#), J. L. [Hill](#) и др. было доказано, что вовлеченность в безопасную школьную образовательную среду, увеличенная школьная активность существенно уменьшают у младших школьников негативные проявления синдрома гиперреактивности и дефицита внимания [24].

В исследованиях B. R. L. [Zatto](#), W. L. G. [Hoglund](#) было показано, что дети, имеющие позитивные отношения с педагогами, со временем обнаруживают лучшее усвоение учебного материала. В то же время дети, имеющие интернальные проблемы (депрессия, беспокойство, соматизация) воспринимаются самими педагогами как обладающие низкой способностью к взаимодействию и построению конструктивных взаимоотношений с учителями. Таким образом, некоторые внутренние характеристики ребенка могут быть фактором, снижающим его безопасность в образовательной среде, и увеличивать риск осложненных отношений с учителями [28].

В этой связи мы также полагаем, что весь спектр социальных отношений, в которые оказывается вовлечен школьник, не может быть подчинен контролю со стороны только педагогов, родителей или школьного психолога. А потому, организация психологически безопасной образовательной среды не может быть обеспечена лишь со стороны взрослых участников образовательных отношений. Следовательно, акцент должен делаться на овладение самим школьником такими личностными характеристиками, которые создадут для него возможность организовывать собственную психологически безопасную среду межличностного взаимодействия.

Зарубежные коллеги в исследованиях системы отношений «учитель–ученик» также приходят к выводу о необходимости принятия во внимание более глубоких неявных когнитивных и эмоциональных процессов, обеспечивающих качество этих отношений: интернализированные чувства [22], самооффективность, внутренние ценности и возможности саморегуляции [27], когнитивная стимуляция, эмоциональная поддержка [25; 26].

Исходя из этого, в процессе исследования мы опирались также и на ресурсный подход в развитии личности, который в российской психологии чаще обсуждается в контексте «совладания» личности с трудными жизненными ситуациями, способностью личности с активной, действенной позицией самостоятельно переосмыслить жизненные трудности [6; 9; 16]. Личностный ресурс рассматривается как системная интегральная характеристика человека, совокупность наличных качеств, способностей, сил (физических, душевных), предопределяющих готовность к преодолению жизненных затруднений, достижению целей и личностных результатов [11; 12]. Личностный ресурс представляется психологами в качестве сложной интегральной и системной характеристики, компонентами которой являются эмоциональные, мотивационные, волевые, поведенческие конструкты, необходимые в стрессогенной ситуации [2; 9]; внутренние (интраперсональные) и психофизические ресурсы [5], культурные и личностные ценности человека [17].

Таким образом, величина развитого ребенком личностного ресурса предопределяет уровень и качество его адаптации к изменяющимся условиям, возможности его личностного развития, направления восприятия коммуникативных партнеров, эффективность создания и поддержки безопасных образовательных отношений.

Учитывая методологические положения, нами было проведено исследование субъективного восприятия школьниками психологической защищенности в пространстве межличностных отношений в школе. Думается, что именно субъективное восприятие является исходным моментом в построении школьниками системы межличностных отношений, показателем сформированности их субъективной активности и ресурсом для проектирования безопасных образовательных отношений.

Эмпирическое исследование проводилось в течение двух лет (2017–2018 гг.) в четырех образовательных организациях г. Иркутска (Россия). В нем принимали участие школьники от 9 до 16 лет. Общий объем выборки испытуемых составил 2912 человек. Диагностический инструментарий, позволяющий оценить субъективное ощущение комфортности и безопасности в образовательном пространстве школы, был нами разработан на основе анкеты И. А. Баевой [4].

Весь объем выборки нами разделен по трем уровням образования. Уровень начального школьного образования представлен испытуемыми 2–3 классов (1040 человек); уровень основного школьного образования – учениками 6–7 классов (1032 человека); уровень среднего общего образования – школьниками 9–10 классов (840 человек).

Результаты исследования

Результаты исследования обобщенно представлены нами в таблице 1. Для интерпретации важными для нас являлись показатели параметра «незащищен» как критерия острого психологического неблагополучия учащихся в пространстве межличностных отношений с педагогами.

Таблица 1

Показатели психологической защищенности школьников, %
Table 1
Indicators of psychological protection of schoolchildren, %

Параметры психологической защищенности	Субъективные оценки школьников								
	Незащищен			Затрудняюсь сказать			Защищен		
	А	В	С	А	В	С	А	В	С
От публичного унижения учителями	0	12	0	28	26	18	72	62	82
От оскорбления учителями	0	25	0	0	7	0	100	68	100
От высмеивания учителями	9	12	0	32	13	21	59	75	79
От угроз учителей	0	20	14	11	16	11	89	64	75
От обидного обзывания учителями	12	11	0	19	6	12	69	83	84
От того, что заставят делать что-либо против собственного желания	21	39	25	21	5	21	58	56	54
От игнорирования учителями	0	11	23	16	2	10	62	87	67
От недоброжелательного отношения учителей	7	33	9	17	11	7	76	56	84

Примечание: А – младшие школьники; В – подростки; С – старшие школьники.

Note: A – younger students; B – teenagers; C – senior schoolchildren.

Рассмотрим результаты исследования начального уровня школьного образования. Младшие школьники склонны оценивать своего учителя в категориях «хороший–плохой», «добрый–злой» и т. п. Их понимание всей системы межличностного взаимодействия в школе укладывается в оценку отношения педагога лично к конкретному ребенку, т. е. «ко мне». Поэтому учащиеся 2–3 классов отмечали преимущественно те характеристики отношений с педагогом, которые учитель демонстрирует собственноручно ребенку в непосредственном общении с ним.

Анализ эмпирического материала позволяет говорить о том, что около 37 % младших школьников переживают ощущение психологического насилия и неблагополучия в образовательном пространстве школы. В большинстве случаев педагоги оцениваются младшими школьниками как субъекты образовательных отношений, при взаимодействии с которыми ученики чувствуют себя защищенными от психологических угроз. Учителя не унижают и не

оскорбляют младших школьников, не высмеивают их и не угрожают им, дети не слышат от педагогов обзывания, нет игнорирования и недоброжелательного отношения. Но обращает на себя внимание такой параметр психологической защищенности, как «заставят делать что-либо против твоего желания». Это единственный параметр, по которому относительно педагогов получены данные, свидетельствующие о переживании младшими школьниками субъективного ощущения психологического насилия (21 % учащихся). Принимая во внимание особенности возраста, можем предполагать, что, оценивая собственную защищенность в школе, дети расценивают директивные указания учителей как психологическое давление на них. Постдиагностическая беседа с испытуемыми подтвердила это предположение и позволила конкретизировать: в том случае, когда педагоги дают указания, не обосновывая их целесообразность и необходимость, младшие школьники склонны рассматривать такие указания, как принудительную директиву и психологическое давление.

Возрастная специфика развития младших школьников и их межличностного взаимодействия в диаде «учитель–ученик» дает нам основания говорить о том, что на начальном уровне школьного образования в ситуациях межличностного взаимодействия сам педагог является ресурсом (помощью) при переживании детьми ситуаций психологического насилия. И уж тем более не может выступать источником психологического давления и насилия. Младшие школьники еще не обладают необходимыми личностными характеристиками и навыками общения, использование которых позволило бы им совладать с угрозами в образовательном пространстве школы. Отсюда становится очевидной необходимость специального обучения педагогов приемам и способам оказания учащимся необходимой психологической помощи.

Уровень основного общего образования в нашем исследовании представлен испытуемыми подросткового возраста, учениками 6–7 классов в возрасте 12–13 лет. В сравнении с данными младших школьников, подростки иначе субъективно воспринимают психологическую защищенность в ситуациях школьного взаимодействия. В их ответах существенно возрастает удельный вес каждого параметра переживания учениками чувства незащищенности. Так, в частности, увеличилось значения по параметрам: «унижения», «оскорбления», «угрозы», «обидное обзывание», «игнорирование» и «недоброжелательное отношение». Это обусловлено возрастной спецификой развития личности в этот период. Ведущая деятельность подростков – межличностное общение со сверстниками, а значит, если в присутствии референтной группы (как правило, это одноклассники) педагог создает ситуацию психологического дискомфорта, то подросток переживает неприятие, игнорирование; с ним не устанавливают интимно-личностное, доверительное общение. Та-

кое отношение субъективно понимается подростком как угрожающее его психологической безопасности, т. е. не позволяющее реализовать ведущую потребность возраста (занять удовлетворяющее подростка положение в структуре классного коллектива), быть принятым.

Если младшие школьники рассматривали учителя как человека, от которого не поступают угрозы их собственной психологической безопасности, то с подростками ситуация меняется. Значимо отрицательно изменились показатели по следующим параметрам психологической безопасности: «оскорбления» (25 % переживают психологическую незащищенность); «заставят делать что-либо против желания» (39 % – инструкции, директивы, исходящие от педагогов, субъективно расцениваются подростками как принуждение, нарушающее их безопасность); «недоброжелательное отношение» (33 %). В беседах с подростками мы уточнили, что чаще всего в качестве психологической угрозы они понимают учебные требования учителей, высказанные им в «резкой форме» и вызывающие впоследствии конфликтные взаимоотношения в диаде «учитель–ученик». Следствием таких взаимоотношений, которые учениками оцениваются как «психологически небезопасные», становится снижение авторитета педагогов, нарастание негативного взаимодействия с ними, желание подростков «защититься» от психологической угрозы путем агрессивного поведения, непослушания, нарушения дисциплины и протестных реакций.

Учитывая, что личность педагога в подростковничестве субъективно для школьников перестает быть ресурсом преодоления психологического насилия, очевидно, что ученики справляются с возникающими психологическими угрозами за счет собственных уже частично сформированных личностных ресурсов. К ним, в первую очередь, следует отнести коммуника-

тивные навыки во взаимодействии с ровесниками, приводящие к признанию и принятию подростка референтной для него группой и, во-вторых, наличие такой (значимой) группы, в структуре и взаимоотношениях которой подросток мог бы реализовывать задачи возрастного развития. Очевидной становится нацеленность психологической помощи подросткам на развитие у них коммуникативных компетенций.

Именно в этом возрастном периоде наиболее выпукло предстает «самостоятельная активность субъекта» [1, с. 7], позволяющая школьнику управлять и уравнивать действующие на него психологические факторы, создающие ощущение угрозы. Подростки начинают избирательно относиться к педагогам, т. е. апробируют в своем поведении и общении механизмы «совладания» с субъективно трудными для них ситуациями. Такое первичное использование личностного ресурса подготавливает их к дальнейшим многомерным взаимодействиям.

Обратимся к обобщенным диагностическим данным старшеклассников. Учащиеся 9–10 классов четко опредмечивают психологическую угрозу, исходящую по их субъективному ощущению, от педагогов. В качестве угрожающего фактора для них выступает принуждение педагогов к неуклонному выполнению учебных требований. Такая активность учителей, до некоторой степени, объясняется приближением экзаменационного периода, что даже в глазах детей делает подобные требования педагогов отчасти обоснованными.

Вместе с тем старшие школьники – это учащиеся старшего подросткового возраста и, следовательно, у них сохраняются основные черты, характеризующие подростничество. Поэтому, для них первостепенное значение имеет мнение о них значимой группы сверстников, а

не взрослых участников образовательных отношений. «Место, которое подросток занимает среди коллектива сверстников, становится иногда важнее оценки учителя... Неслучайно социальной ситуацией развития подростков считают вхождение в общение со сверстниками и беспрекословное подчинение правилам поведения и жизни этого сообщества»⁴. Для старших подростков характерно также «сосуществование черт детскости и взрослости»⁴, что приводит к стремлению к самостоятельности, независимости, самоутверждению, противопоставлению себя взрослым. Именно этим обуславливается восприятие старшеклассниками директивной позиции учителей в призме насильственного психологического давления и психологической угрозы. На первые места в оценках учащихся выходят следующие субъективные психологические угрозы от педагогов: «заставят делать что-либо против твоего желания» (до 15 % испытуемых); «угрозы» (14 %); «игнорирование» (23 % школьников отмечают, что педагоги «не замечают их на уроках, а только дают материал»); «недоброжелательное отношение» (9 %).

В сравнении с предыдущим периодом развития, старший школьный возраст – это этап уже не апробации, а полноценного использования личностного ресурса учащимися в тех ситуациях, которые субъективно оцениваются школьниками как угрожающие. В контексте рубинштейновского подхода, это этап преобразования старшеклассником окружающей его действительности межличностных отношений в собственные ценностные приоритеты. Старшие школьники используют во взаимодействии с педагогами свои поведенческие и интраперсональные ценностные ресурсы, ведущие к смягчению ситуации психологического давления.

⁴ Пермякова В. А. Возрастное развитие детей, его предпосылки и закономерности (в норме и при отклонениях). – Иркутск: Иркут. гос. ун-т, 2004. – 96 с.

Отсюда следует вывод о том, что для старшеклассников ресурсы преодоления психологических угроз и насилия, построения безопасного образовательного пространства сосредоточены в собственной личности. Эти внутренние ресурсы могут быть качественно улучшены путем их целенаправленного обогащения. Как показывает собственный практический опыт [7; 15], эффективными будут программы социально-психологической тренировки соответствующих навыков.

Заключение

Проведенное исследование позволяет осмыслить различия в субъективном восприятии психологической защищенности обучающимися разных возрастов, дает возможность определить роль самого обучающегося и роль учителя в процессе обеспечения психологической безопасности образовательной среды школы (не только педагог содействует безопасности образовательных отношений, но и учащиеся с этой целью задействуют собственные личностные ресурсы).

В начальный период обучения позиция учителя является определяющей для переживания ребенком комфортности и безопасности

образовательных отношений. Позиция педагога, демонстрирующая принятие ребенка, открытость к его поведенческим проявлениям и стратегиям, обеспечивает самоощущение психологической безопасности младшего школьника. Входя в подростковый возраст, школьник при столкновении с проявлениями психологического давления со стороны педагога, задействует собственную активность, которая детерминирует его взаимодействие с другими субъектами образовательных отношений в ситуациях психологического давления. Такая активность должна иметь положительный для личности вектор, обеспечивая комфортность и безопасность развития. А потому позиция педагогов – содействие развитию личностных ресурсов подростков. На этапе старшей школы личностные ресурсы задействуются школьниками уже в полной мере, и растущая самостоятельность старшеклассника является механизмом, регламентирующим направление реализации этих ресурсов. Психологическое давление со стороны педагогов, субъективно понимаемое и переживаемое старшеклассниками, становится фактором, инициирующим развитие ресурсного состояния их личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова К. А. Методологический принцип субъекта: Исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 2. – С. 5–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21560866>
2. Андреев А. С. Ресурсы личностного роста // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3, № 1. – С. 38–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28864735>
3. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // Психологическая наука и образование. – 2012 – № 4. – С. 11–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18948818>
4. Баева И. А., Якиманская И. С. Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 1. – С. 81–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18995270>
5. Дорьева Е. А. Проблема достаточности ресурсов совладающего поведения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19, № 5. – С. 191–194. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20935983>



6. Журавлев А. Л., Харламенкова Н. Е. Современные представления о личностном развитии и преемственность идей динамического подхода Л. И. Анцыферовой // *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*. – 2016. – Т. 1, № 4. – С. 61–73. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27526968>
7. Качимская А. Ю. К вопросу о способах психологической защиты детей в современном коммуникативном пространстве // *Мир науки*. – 2016. – Т. 4, № 4. – С. 41. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27201979>
8. Король А. Д. Межпредметная и метапредметная функции диалога в образовании // *Вестник Института образования человека*. – 2018. – № 1. – С. 8. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36433237>
9. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // *Сибирский психологический журнал*. – 2016. – № 62. – С. 18–37. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27664144>
10. Микляева А. В., Хороших В. В., Волкова Е. Н. Субъективные факторы психологического благополучия одаренных подростков: теоретическая модель // *Science for Education Today*. – 2019. – № 4. – С. 36–55. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39256953>
11. Нартова-Бочавер С. К. Жизненная среда как источник стресса и ресурс его преодоления: возвращаясь к психологии повседневности // *Психологический журнал*. – 2019. – Т. 40, № 5. – С. 15–26. DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920006072-5> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39543752>
12. Пушкарева Т. Г. Модель образовательной среды как способ формирования социальной компетентности: структура и содержание // *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. – 2012. – № 2. – С. 15–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26020695>
13. Ростовцева М. В., Шайдурова О. В., Гончаревич Н. А., Ковалевич И. А., Кудашов В. И. Уровень развития адаптационного потенциала студентов // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2018. – № 2. – С. 43–61. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1802.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34961312>
14. Слободчиков В. И. Становление человеческого в человеке – императив отечественного образования // *Психологическая наука и образование*. – 2011. – № 3. – С. 81–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17064475>
15. Смык Ю. В. Определение понятия «жестокое обращение с детьми в семье»: ценностный контекст // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2015. – № 6. – С. 38–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23639890>
16. Харламенкова Н. Е. О духовных основаниях активности человека: один из современных подходов к изучению личности // *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*. – 2018. – Т. 3, № 1. – С. 77–84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32756845>
17. Хотинец В. Ю., Плетников А. И. Согласованность индивидуальных и культурных ценностей как фактор защищенности подростков от буллинга в школьной среде // *Психологический журнал*. – 2018. – Т. 39, № 4. – С. 72–85. DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920000072-5> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35744939>
18. Эльконин Д. Б. Размышления о перестройке советской системы образования // *Вопросы образования*. – 2008. – № 2. – С. 5–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11712271>



19. Afkinich J. L., Klumpner S. Violence Prevention Strategies and School Safety // Journal of the society for social work and research. – 2018. – Vol. 4 (9). – P. 637–650. DOI: <https://doi.org/10.1086/700656>
20. Anderson K. L., Weimer M., Fuhs M. W. Teacher fidelity to Conscious Discipline and children's executive function skills // *Early Childhood Research Quarterly*. – 2020. – Vol. 51. – P. 14–25. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.003>
21. Blakey J. M., Glaude M., Jennings S. W. School and program related factors influencing disclosure among children participating in a school-based childhood physical and sexual abuse prevention program // *Child Abuse and Neglect*. – 2019. – Vol. 96. – P. 104092. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104092>
22. Koenen A. K., Vervoort E., Verschuere K., Spilt J. L. Teacher–Student Relationships in Special Education: The Value of the Teacher Relationship Interview // *Journal of Psychoeducational Assessment*. – 2019. – Vol. 37. – P. 874–886. DOI: <https://doi.org/10.1177/0734282918803033>
23. Lam S., Zwart C., Chahal I., Lane D., Cummings H. Preventing violence against children in schools: Contributions from the Be Safe program in Sri Lanka // *Child Abuse and Neglect*. – 2018. – Vol. 76. – P. 129–137. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.016>
24. Nguyen M. N., Watanabe-Galloway S., Hill J. L., Siahpush M., Tibbits M. K. Ecological model of school engagement and attention-deficit/hyperactivity disorder in school-aged children // *European Child and Adolescent Psychiatry*. – 2019. – Vol. 28. – P. 795–805. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1248-3>
25. Panlilio C. C., Jones Harden B., Harring J. School readiness of maltreated preschoolers and later school achievement: The role of emotion regulation, language, and context // *Child Abuse and Neglect*. – 2018. – Vol. 75. – P. 82–91. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.004>
26. Valiente C., Parker J. H., Swanson J., Bradley R. H., Groh B. M. Early elementary student-teacher relationship trajectories predict girls' math and boys' reading achievement // *Early Childhood Research Quarterly*. – 2019. – Vol. 49. – P. 109–121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.001>
27. Van der Kleij F. M. Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics // *Teaching and Teacher Education*. – 2019. – Vol. 85. – P. 175–189. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.010>
28. Zatto B. R. L., Hoglund W. L. G. Children's internalizing problems and teacher–child relationship quality across preschool // *Early Childhood Research Quarterly*. – 2019. – Vol. 49. – P. 28–39. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.007>



DOI: [10.15293/2658-6762.2001.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.06)

Anna Yuryevna Kachimskaya,

Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor,
Department of Psychology of Education and Personality
Development, Pedagogical Institute,
Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1227-5063>
E-mail: max115221@list.ru

Yulia Viktorovna Smyk,

Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor,
Department of Psychology of Education and Personality
Development, Pedagogical Institute,
Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6567-5151>
E-mail: smyk.75@mail.ru

Subjective perception of psychological security by schoolchildren in the space of interpersonal relations with the teacher

Abstract

Introduction. *The authors study the problem of creating a psychologically safe educational environment through the transformation of relationships between teachers and schoolchildren. The purpose of the article is to identify the characteristics of the subjective perception of psychological security by students of different ages as a factor in the safe and resourceful development of their personality in the space of interpersonal relations with a teacher.*

Materials and Methods. *The methodological basis of the study was the ideas of Russian psychologists about children's active position in the learning process, in particular, S.L. Rubinstein's student-centered approach. The authors applied such theoretical methods as reviewing and analysis of scholarly literature on the safety of educational environment. The empirical methods included questionnaires, mathematical and statistical analysis of the research results.*

Results. *Data obtained in studying the subjective perception of psychological security by schoolchildren in interaction with teachers are presented. Compared to primary school students, adolescents experience a greater degree of insecurity in their interaction with teachers. High school students pinpoint the factors of psychological threat, among which subjective importance is dominated by coercion by teachers to rigorously fulfill educational requirements. At the same time, the age-related features of the development of senior schoolchildren provide them with the opportunity to use developed intrapersonal resources to cope with the situation of psychological distress at school. The data obtained highlight the role of the student and the role of the teacher in the process of ensuring the psychologically safe educational environment of the school.*

Conclusions. *The study concludes that subjective perception of psychological security is determined by age-specific factors. Psychological safety of educational relations among students of different ages is provided either by the determining position of the teacher, or by the resource potential of the student's personality itself.*

**Keywords**

Interpersonal relations; Psychological safety; Psychological security; Subjective perception; Psychological threat; Psychological pressure; Personality subjectivity; Personal resources.

REFERENCES

1. Abulkhanova K. A. Methodological principle of a subject: Study of person's life course. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 2014, vol. 35 (2), pp. 5–18. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21560866>
2. Andreev A. S. Resources of personal growth. *Humanitarian and Pedagogical Education*, 2017, vol. 3 (1), pp. 38–44. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28864735>
3. Baeva I. A. Mental health of adolescents. How to support it? *Psychological Science and Education*, 2012, no. 4, pp. 11–17. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18948818>
4. Baeva I. A., Yakimanskaya I. S. Monitoring psychological safety of educational environment and education quality in the context of modernization. *Psychological Science and Education*, 2013, no. 1, pp. 81–90. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18995270>
5. Doryeva E. A. Coping resources sufficiency problem. *Bulletin of Nekrasov Kostroma State University*, 2013, vol. 19 (5), pp. 191–194. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20935983>
6. Zhuravlev A. L., Kharlamenkova N. E. Contemporary representations about personal development and the succession of L.I. Antsyferova's dynamic approach ideas. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 2016, vol. 1 (4), pp. 61–73. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27526968>
7. Kachimskaya A. Yu. On the question of the methods of psychological protection of children in the modern communicative space. *World of Science*, 2016, vol. 4 (4), pp. 41. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27201979>
8. Korol A. D. Interdisciplinary and meta-subject functions of dialogue in education. *Bulletin of the Institute of Human Education*, 2018, no. 1, pp. 8. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36433237>
9. Leontiev D. A. Autoregulation, resources, and personality potential. *Siberian Psychological Journal*, 2016, no. 62, pp. 18–37. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27664144>
10. Miklyaeva A. V., Khoroshikh V. V., Volkova E. N. Subjective factors of gifted adolescents' psychological well-being: A theoretical model. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (4), pp. 36–55. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39256953>
11. Nartova-Bochaver S. K. Human environments as a source of stress and a resource to overcome it: returning to the psychology of everyday life. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 2019, vol. 40 (5), pp. 15–26. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920006072-5> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39543752>
12. Pushkareva T. G. Model of the educational environment as a way of formation of social competence: structure and content. *Bulletin of Pedagogy and Psychology of Southern Siberia*, 2012, no. 2, pp. 15–28. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26020695>
13. Rostovtseva M. V., Shaidurova O. V., Goncharevich N. A., Kovalevich I. A., Kudashov V. I. Level of adaptation capacity among undergraduate students. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (2), pp. 43–61. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1802.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34961312>



14. Slobodchikov V. I. The formation of the human in man is an imperative of national education. *Psychological Research and Education*, 2011, no. 3, pp. 81–90. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17064475>
15. Smyk Yu. V. The definition of child abuse in the family: The value context. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2015, no. 6, pp. 38–42. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23639890>
16. Kharlamenkova N. E. About the spiritual bases of activity of the person: one of contemporary approaches to studying of the personality in psychology. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 2018, vol. 3 (1), pp. 77–84. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32756845>
17. Khotinets V. Yu., Pletnikov A. I. Coherence of individual and cultural values as a factor of protection of adolescents from bullying in the school environment. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 2018, vol. 39 (4), pp. 72–85. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920000072-5> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35744939>
18. Elkonin D. B. Thoughts on the reform of the soviet education system. *Education Issues*, 2008, no. 2, pp. 5–32. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11712271>
19. Afkinich J. L., Klumpner S. Violence prevention strategies and school safety. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 2018, vol. 4 (9), pp. 637–650. DOI: <https://doi.org/10.1086/700656>
20. Anderson K. L., Weimer M., Fuhs M. W. Teacher fidelity to conscious discipline and children's executive function skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 2020, vol. 51, pp. 14–25. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.003>
21. Blakey J. M., Glaude M., Jennings S. W. School and program related factors influencing disclosure among children participating in a school-based childhood physical and sexual abuse prevention program. *Child Abuse and Neglect*, 2019, vol. 96, pp. 104092. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104092>
22. Koenen A. K., Vervoort E., Verschueren K., Spilt J. L. Teacher–student relationships in special education: The value of the teacher relationship interview. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2019, vol. 37, pp. 874–886. DOI: <https://doi.org/10.1177/0734282918803033>
23. Lam S., Zwart C., Chahal I., Lane D., Cummings H. Preventing violence against children in schools: Contributions from the Be Safe program in Sri Lanka. *Child Abuse and Neglect*, 2018, vol. 76, pp. 129–137. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.016>
24. Nguyen M. N., Watanabe-Galloway S., Hill J. L., Siahpush M., Tibbits M. K. Ecological model of school engagement and attention-deficit/hyperactivity disorder in school-aged children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2019, vol. 28, pp. 795–805. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1248-3>
25. Panlilio C.C., Jones Harden B., Harring J. School readiness of maltreated preschoolers and later school achievement: The role of emotion regulation, language, and context. *Child Abuse and Neglect*, 2018, vol. 75, pp. 82–91. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.004>
26. Valiente C., Parker J. H., Swanson J., Bradley R. H., Groh B. M. Early elementary student-teacher relationship trajectories predict girls' math and boys' reading achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 2019, vol. 49, pp. 109–121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.001>
27. Van der Kleij F. M. Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 2019, vol. 85, pp. 175–189. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.010>



28. Zatto B. R. L., Hoglund W. L. G. Children's internalizing problems and teacher–child relationship quality across preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 2019, vol. 49, pp. 28–39. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.007>

Submitted: 14 October 2019

Accepted: 09 January 2020

Published: 29 February 2020



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).