

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
Факультет психологии



Пермский
педагогический

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

*Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
«XXXVIII Мерлинские чтения», посвящённой
125-летию со дня рождения В.С. Мерлина*

(Пермь, 28–29 сентября 2023 г.)

Пермь
ПГГПУ
2024

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
Факультет психологии

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

*Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
«XXXVIII Мерлинские чтения», посвященной
125-летию со дня рождения В.С. Мерлина*

(г. Пермь, 28–29 сентября 2023 г.)

Пермь
ПГГПУ
2024

УДК 159.9
ББК Ю953
П863

- П863 **Психологические** конфликты в образовательной среде: междисциплинарный подход : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. «XXXVIII Мерлинские чтения», посвящ. 125-летию со дня рождения В.С. Мерлина (г. Пермь, 28–29 сентября 2023 г.) / ред. кол. Д.О. Смирнов, А.Ю. Калугин, А.А. Вихман ; отв. за вып. А.А. Скорынин ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2024. – 3,52 Мб. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Систем. требования: ПК, процессор Intel® Celeron® и выше, частота 2.80 ГГц; монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цветов; 1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше; CD-дисковод, клавиатура, мышь. – Загл. : с титул. экрана. – Текст (визуальный) : электронный.

ISBN 978-5-907675-87-2

Представлены тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 125-летию со дня рождения В.С. Мерлина «XXXVIII Мерлинские чтения» (28–29 сентября 2023 г.). Рассматриваются вопросы истории и методологии изучения конфликтов, психологической безопасности образовательной среды, психологического благополучия обучающихся и педагогов.

Адресовано исследователям, студентам, аспирантам, преподавателям и педагогам, практикующим психологам, а также всем интересующимся актуальными проблемами психологии.

УДК 159.9
ББК Ю953

Редакционная коллегия:

Смирнов Денис Олегович – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии ПГГПУ

Калугин Алексей Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретической и прикладной психологии ПГГПУ

Вихман Александр Александрович – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической психологии ПГГПУ

Ответственный за выпуск:

Скорынин Андрей Александрович – старший преподаватель кафедры практической психологии ПГГПУ

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN 978-5-907675-87-2

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», 2024

Содержание

РАЗДЕЛ 1. ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	5
Марголина Т.И. Особенности Пермской конфликтологической школы: взаимосвязь теории и практики	6
Бажутина С.Б. Некоторые особенности конфликтности индивидов через призму их ценностно-смысловой сферы.....	13
Вихман А.А. Связь конспирологических убеждений и критического мышления у женщин-учителей	21
Джанашиа А.З. Медиация в разрешении педагогических конфликтов: возможности и ограничения	32
Иванова Е.Н. Роль экстернализации в переговорах и медиации	37
Колчина Л.П. В.С. Мерлин – пионер экспериментального изучения агрессивности в отечественной психологии.....	43
Леонов И.Н. К проблеме построения сетевой модели конфликтологической компетентности руководителя.....	48
Ротманова Н.В., Федченко О.В. Исследование взаимосвязи этнического самосознания и эмоционального интеллекта подростка	54
РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ	59
Булах И.П., Хорошилова О.Е. Условия расширения субъектности обучающихся в системе развивающего обучения.....	60
Ежова Л.Х. Особенности психологического благополучия и типов эмоционального реагирования старшеклассников с учетом отношения к суициду	67
Ермолаева В.В. Негативное влияние компьютера на личность подростка.....	74
Камалетдинов Д.С. Коммуникативная активность и личная организация времени	81
Малютин А.Д., Спектор Л.А. Обеспечение психологической безопасности обучающихся в образовательной деятельности.....	86
Норина Е.Э., Черданцева Н.В. Психологическое благополучие в контексте управления мотивацией педагогов в образовательных организациях	92
Самосадова Е.В., Карюхина М.Н. Агрессивность детей младшего школьного возраста.....	100
Скорынин А.А. Субъектная профессиональная позиция как фактор психологического благополучия педагогов	104
Хакимова Н.Г. Мифы и факты о буллинге	112

РАЗДЕЛ 3. ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЛИКТОЛОГИЯ: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ	119
Агафонова Т.С., Руденко А.М. Кибербуллинг: травля через социальные сети	120
Дементьева В.С., Таллибулина М.Т. Стил ь поведения в конфликте в связи с уровнем развития эмоционального интеллекта педагогов	125
Дресвянкина А.Н., Таллибулина М.Т. Конфликтологическая культура семьи и особенности взаимоотношений с родителями в связи с адаптированностью студентов к обучению в вузе.....	131
Ермолаева В.В., Самбикина О.С. Взаимосвязь конфликтности и стратегий поведения в конфликте у педагогов и воспитателей	139
Закирова Г.М. Особенности взаимосвязи психологической суверенности и личностных границ у юношей и девушек студенческого возраста.....	144
Зуева Л.Е., Самбикина О.С. Особенности адаптации к школе у первоклассников с задержкой психического развития	155
Калюжная А.Ю., Самбикина О.С. Свойства личности младших школьников в зависимости от типа привязанности к матери	164
Клещева Е.Ю., Самбикина О.С. Материнско-детские отношения у женщин с разными типами привязанности (на выборке матерей, воспитывающих подростков).....	171
Кучеренко О.Р., Спектор Л.А. Конфликт в семье и отрицание подростком здорового образа жизни.....	174
Поркашян М.А., Спектор Л.А. Конфликты в семьях между родителями и детьми в подростковом возрасте	179
Провоторова Н.В. Конфликтологическая подготовка будущих специалистов государственного и муниципального управления	184
Русских О.А., Перовощиков П.В., Бронников В.А. Социально- психологический климат и конфликты в семьях при наличии в них человека с последствиями инсульта	191
Ханьжина В.А., Таллибулина М.Т. Опыт применения восстановительных программ в психолого-педагогическом сопровождении подростков с нарушением зрения.....	197
Сведения об авторах	201

Раздел 1. История, теория и методология изучения психологических конфликтов в образовательной среде

ОСОБЕННОСТИ ПЕРМСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ: ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Марголина Т.И.

Аннотация. Представлены факторы, детерминирующие развитие практики конфликторазрешения в Пермском крае: исторические традиции примирения в горнозаводской цивилизации, научный вклад конфликтологической школы В.С. Мерлина, Б.А. Вяткина, Н.И. Ильина, сотрудничество научного, медиативного сообщества и органов государственной власти, проектная культура институтов гражданского общества.

Ключевые слова: Пермская психологическая школа; горнозаводская цивилизация; процедуры примирения; восстановительная медиация; взаимодействие научного, медиативного сообщества и органов государственной власти; ассоциации медиаторов.

Современная конфликтологическая практика разрешения споров в Пермском крае имеет свои особенности и приоритеты, в частности, выраженный ценностно-примирительный подход в работе с конфликтами и спорами, развитие медиативных процедур разрешения споров как при подготовке и переподготовке кадров конфликтологов, медиаторов, так и в практике управления конфликтами.

Есть несколько факторов, оказавших влияние на становление и развитие конфликтологической практики разрешения споров в Пермском крае как в историческом контексте, так и с точки зрения современных подходов. Одними из таких факторов являются исторические корни и традиции конфликторазрешения в примирительном ключе в рамках горнозаводской цивилизации.

С начала XVII в. на Урале происходили серьезные социально-экономические изменения, связанные с активизацией процессов освоения и эксплуатации территории, развитием торговли и городов, что стимулировало рост населения, приток крестьян из других губерний, способствовало динамичному развитию культуры.

Урал обладал уникальной культурной матрицей, сформированной в результате слияния различных культурных и этнических влияний, – феномен, который сегодня называется горнозаводской цивилизацией [Крутеева, Минина, 2016]. Здесь сформировалось мирное сосуществование разных этнических групп, таких как ненцы, ханты, манси, коми и башкиры, носителей разной веры – мусульман, христиан, язычников, старообрядцев, которое стало важным культурным явлением. Крестьяне, занимавшие значительную часть территорий, воспринимали окружающее через этические категории совести и справедливости, общинности и мира. В основе правил крестьянского правосудия лежали принципы «решать дела по совести», «глядя по человеку», «по-Божески». Значительную роль в использовании примирительных методов играло местное самоуправление, и такие конфликты, как земельные споры, семейные разногласия и проблемы в сфере предпринимательства и торговли, как правило, разрешались путем примирения в общинах.

В XIX в. на Урале сформировалась своя культурная и интеллектуальная элита, усилия которой были направлены на развитие экономики и культуры региона – строительство горных заводов, добычу руд, развитие металлургии. Горные заводы, объединяющие производство и поселения одной заводской общностью, создавали особую социальную структуру, которая сочетала крестьянские традиции с промышленным трудом, добычей природных ресурсов и традиционной крестьянской жизнью. Для заводских людей ценность труда основывалась на постоянном развитии знаний и взаимосвязи между человеком, горой и землей, которая остается важной для Урала и по сей день. Горнозаводская культура включала в себя не только практику примирительных процедур разрешения споров, но и стремление создать нормативную базу для этого. А потому примирительные процедуры широко применялись в XIX в. в Пермской губернии для разрешения гражданских и деловых споров и конфликтов. Среди них выделяются суды по делам совести (совестные суды), которые с 1775 г. были учреждены Екатериной II для достижения справедливости и примирения сторон в гражданских спорах, а не для установления виновности, они были направлены на то, чтобы убедить конфликтующие стороны договориться о справедливых и приемлемых условиях, основываясь на различных культурных традициях. Совестьный суд сочетал в себе элементы различных правовых систем и основывался на личных качествах судей, таких как добросовестность, благоразумие, справедливость, беспристрастность [Мхитарян, 2011]. В Пермской губернии, равно как и в Вятской, и Архангельской, из-за небольшой численности дворян совестный судья с двумя заседателями определялся от правительства. Вот что писали историки о создании суда в Перми в 1781 г.: «В новом городе нет ни купечества, ни мещанства как представителей городских сословий, и потребовалось выслать в качестве кандидатов на эти должности 16 купцов и мещан из Кунгура, 12 – из Соликамска, 6 – из Чердыни. Эти иногородние купцы и мещане и вошли в первый Пермский городской магистрат, совестный суд и иные выборные городские учреждения». Решение совестного суда должно было соответствовать следующим правилам: 1) обеспечивать законную и честную жизнь спорящим сторонам без тяжб; 2) устранять злобы, распри и ссоры; 3) гарантировать каждому получение его законных прав; 4) облегчать судебные процессы через мирное примирение спорящих сторон.

После отмены крепостного права в 1861 г. получили развитие волостные суды. Они не были интегрированы в общую судебную систему, играли решающую роль в разрешении конфликтов среди крестьянства, основывались на обычном праве, были простыми, понятными и легкодоступными для крестьян. Волостной суд состоял из четырех – двенадцати постоянных судей, которые ежегодно избирались волостным собранием, суд поощрял примирение перед принятием решения, основанного на сделках, обязательствах или местных обычаях. Мировые сделки были занесены в книгу волостного правления с указанием имен участвующих сторон

В XIX в. в Пермской губернии были и третейские и арбитражные суды, назывались они третейский суд совести, арбитражный суд совести, что свидетельствовало о морально-правовых принципах их решений.

К истокам института посредничества можно отнести и комиссии по примирению конфликтующих гражданских лиц на местном уровне, где выделялась роль посредников из числа авторитетных лиц (судей, священнослужителей или представителей общин), вовлеченных в урегулирование конфликтов.

Таким образом, горнозаводская культура закрепила традиции примирения, основанные на началах совести, справедливости, общинности, которые были сформированы в крестьянском быту в XVIII–XIX вв. в России и развиты в горнозаводской культуре общения и разрешения споров в XIX в. Примирительные процедуры использовались для разрешения гражданских, семейных, наследственных, земельных, трудовых конфликтов, а также некоторых уголовных дел, связанных с мелкими правонарушениями.

Значительный вклад в создание базовых основ пермской конфликтологической практики внесла Пермская научная психологическая школа В.С. Мерлина, Б.А. Вяткина, Н.И. Леонова и других исследователей. Вольф Соломонович Мерлин, исследуя понятие и механизмы внутреннего психологического конфликта, определил гуманитарную особенность работы с конфликтом: в конфликте не просто две стороны, в конфликте две индивидуальности со своим отношением к конфликтной ситуации, со своими эмоциями, со своим умением или неумением совладать с собой и понять другого человека. Бронислав Александрович Вяткин в 90-е гг. XX в. разработал программы и организовал подготовку первых в нашей стране практических психологов системы образования. Кафедра психологии пединститута под его руководством фактически обрела статус координирующего и методического центра по созданию районных и школьных психологических служб. Психология пришла в школы Пермской области не как новый предмет, а как практика психологической помощи и поддержки семье, ребенку и учителю. Вполне закономерно, что в 1995 г. в Перми был проведен Всероссийский съезд психологов образования, где был представлен опыт районных и школьных психологических служб, в центре работы которых была индивидуальность учащихся, особенности их общения и развития. Активными участниками процессов психологизации образования были выпускники специального факультета педуниверситета Т.Я. Лыкова – сотрудник Департамента образования Пермской области, М.В. Токарева, Т.С. Колпакова – руководители районных психологических центров города Перми, педагоги-психологи Т. Пермякова, Е. Субботина, Л. Гунати и др. Единой коммуникативной площадкой для ученых-психологов и практиков стали Мерлинские чтения, программы которых включали и результаты эмпирических исследований в русле теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, и лучшие практики работы школьных и районных психологических служб.

Значимым фактором в становлении примирительных процедур разрешения споров и конфликтов в школьной среде стало сотрудничество органов государственной власти региона с институтами гражданского общества и развитие проектной культуры в социальной сфере в начале XXI в. Политика распределенной социальной ответственности региональной власти, не-

коммерческого сектора и социально ответственного бизнеса в 2000–2006 гг. была отмечена Советом Федерации РФ как наиболее эффективная социальная технология на региональном уровне. Конкурсы социальных и культурных проектов, социальные форумы объединяли усилия общественных инициатив и органов власти.

В 2002 г. в Пермской области началась экспериментальная работа по реализации социального проекта «Разработка стандарта и создание системы профилактики преступности несовершеннолетних и защите их прав», в рамках которого внедрялся восстановительный подход в работе с несовершеннолетними правонарушителями. Партнерами проекта были администрация Пермской области, Общественный центр «Судебно-правовая реформа» (г. Москва), администрация города Перми.

В ходе проекта была создана и апробирована новая система деятельности комиссий по делам несовершеннолетних и педагогов-психологов школ, получивших квалификацию ведущих восстановительных программ (медиаторов). Суть нового подхода была в осознании несовершеннолетними содеянного ими правонарушения, возмещении причиненного ущерба и восстановлении утраченных социальных связей не только с жертвами преступных действий, но и с одноклассниками, а также с родителями. Деятельность с использованием восстановительных технологий на пилотных площадках дала заметные результаты: 8 из 10 подростков-правонарушителей в дальнейшем не совершали правонарушений, был создан механизм межведомственного взаимодействия на основе восстановительного подхода по ресоциализации несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом, были созданы первые четыре школьные службы примирения.

В 2005 г. в рамках нового проекта «Внедрение восстановительных технологий в систему профилактики преступности несовершеннолетних» началось распространение восстановительных практик во всех муниципальных образованиях региона, была образована уникальная для России пятиуровневая система применения восстановительных технологий, создано 300 ведущих восстановительных программ, сформирована сеть муниципальных служб примирения [Медиация: альтернативный способ..., 2020].

Пермский край – единственный субъект РФ, где восстановительные технологии (восстановительная медиация) получили административную поддержку и были встроены в систему межведомственной профилактической работы по детскому и семейному неблагополучию, а также были включены в Стратегию развития региона.

В 2008 г. уполномоченным по правам человека в Пермском крае был реализован проект по развитию медиации на местном уровне. Партнерами проекта стали Всемирный банк реконструкции и развития, Центр ГРАНИ и Пермский государственный университет (ПГУ).

На базе кафедры социальной работы и конфликтологии университета в 2008 г. была разработана и апробирована программа обучения медиаторов для разрешения конфликтов на местном уровне. Кроме этого, Ассоциацией медиаторов на муниципальном уровне в Оханском районе были созданы

уникальные практики применения медиации в разрешении споров на уровне поселений, вошли в практику примирительные процедуры урегулирования конфликтов в публичной сфере в деятельности уполномоченного по правам человека в Пермском крае, что позволило законодательно определить возможность уполномоченного по правам человека применять примирительные процедуры в социальных спорах и конфликтах.

С 2009 г. начинается история создания новых гражданских институтов – объединений медиаторов. Принципы партнерства и кооперации медиативного сообщества позволили определить приоритеты и пространство деятельности ассоциаций медиаторов: АНО «Ассоциация медиаторов Пермского края» работает с конфликтами в системе образования на местном уровне, с семейными конфликтами, использует при этом преимущественно восстановительные технологии; АНО по развитию медиации и иных примирительных процедур («Медиация») сотрудничает с Пермским краевым и арбитражным судами, Российским союзом промышленников и предпринимателей; АНО «Медиация. Переговоры. Право» работает с семейными и супружескими конфликтами в партнерстве с органами ЗАГС, нотариальной палатой, органами местного самоуправления, судами; Ассоциацией профессиональных медиаторов организовано сотрудничество с Пермским краевым и арбитражным судами, с Торгово-промышленной палатой, с Ассоциацией юристов РФ.

Медиаторы – активные участники проектной деятельности по развитию медиации в регионе. Так, совместно с кафедрой социальной работы и конфликтологии ПГНИУ были реализованы гранты администрации Пермского края и проведены обучающие семинары для муниципальных служащих по примирительным процедурам разрешения споров, обучающие семинары для руководителей учреждений здравоохранения по управлению конфликтами, обучающие семинары для руководителей социальных интернатных учреждений по основам разрешения конфликтов и др. В рамках Программы развития образования города Перми реализуется проект «Школа доброжелательных отношений» по предупреждению и разрешению конфликтов в образовательных организациях. Ассоциацией профессиональных медиаторов был реализован проект по гранту Президента РФ по созданию центров медиации на муниципальном уровне и т.д.

Особенностью конфликторазрешения в Пермском крае является взаимодействие органов государственной власти, судов, государственных правоохранительных институтов (уполномоченных по защите прав человека, ребенка, по защите прав предпринимателей) с медиативным и научным сообществом (ПГНИУ, ПГГПУ).

В развитии судебной медиации выделяется координирующая роль судебного сообщества, краевого и арбитражного судов, в частности, на базе Пермского краевого суда действует Совет по развитию медиации в Пермском крае, на площадке арбитражного суда в Пермском крае проходят традиционные межрегиональные круглые столы по развитию медиации в арбитражном судопроизводстве, Пермский краевой суд периодически проводит научно-практические конференции по восстановительному правосудию несовершеннолетних и т.д.

Поддерживая инициативы научного и медиативного сообщества, администрация губернатора и Законодательное собрание Пермского края в 2011 г. включили направление «Развитие медиации в Пермском крае» в Стратегию развития региона. В рамках государственной программы Пермского края «Общество и власть» было предусмотрено финансирование проектов медиативного сообщества, а также финансирование курсов переподготовки государственных и муниципальных служащих по основам управления конфликтами. В настоящее время в администрацию губернатора Пермского края внесен проект Концепции развития медиации в Пермском крае, подготовленный медиативным и научным сообществом (кафедрой социальной работы и конфликтологии ПГНИУ) и представленный уполномоченным по правам человека в Пермском крае.

Развивая традиции примирительных процедур разрешения споров, опираясь на научно-теоретическое наследие Пермской психологической школы, в условиях реального социального партнерства в Пермском крае проявилась сущностная особенность конфликтологической практики, заключающаяся в ценностно-примирительном подходе, в том, что в основу работы с конфликтами взяты морально-правовые ценности прав человека, толерантности как признания и принятия разности (инакости) другого человека и ценности примирения. Процедуры разрешения конфликтов несут в себе гуманитарный ресурс «очеловечивания» отношений конфликтующих сторон [Марголина, Суровяткина, 2020].

Восстановительные программы предупреждения и разрешения конфликтов в системе образования, в семейной сфере действуют в парадигме работы не только со «сторонами конфликта» в социуме, но еще и позволяют работать с внутренним состоянием сторон конфликта – их эмоциями, переживаниями, обидами, агрессией, что способствует разрешению и внутренних психологических конфликтов, переживаемых участниками конфликта, и восстановлению разорванных социальных отношений.

Таким образом, особенностями Пермской конфликтологической школы являются взаимосвязь теории и практики конфликто разрешения и в исторических, и в современных реалиях, а также взаимодействие пермской конфликтологической науки с медиативным и психологическим сообществом, с органами государственной власти и судебным сообществом.

Библиографический список

1. Крутева О.В., Минина О.Ю. Горнозаводская культура Урала: перекресток цивилизаций // Культура и цивилизация. 2016. Т. 6, № 5А. С. 305–316.
2. Марголина Т.И., Суровяткина П.А. Базовые основы примирения в работе с конфликтами // Социально-экономические науки. Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. 2020. № 4. С. 100–111.
3. Медиация: альтернативный способ урегулирования конфликтов (споров) / под ред. Т.И. Марголиной, Л.А. Соболевой. Пермь : ПГНИУ, 2020. С. 5.
4. Мхитарян Л.Ю. Деятельность совестных судов в дореволюционной России (на примере Пермской губернии) // Вестник Пермского университета. Юридические науки. 2011. № 1 (11). С. 7–19.

PECULIARITIES OF THE PERM CONFLICTOLOGY SCHOOL: INTERRELATION OF THEORY AND PRACTICE

Margolina T.I.

Abstract. The article presents the factors determining the development of conflict resolution practice in Perm Region: historical traditions of reconciliation in the Gornozavodsk civilization, scientific contribution of the conflictology school of V.S. Merlin, B.A. Vyatkin, N.I. Ilyin, cooperation of scientific, mediating community and state authorities, project culture of civil society institutions.

Key words: Perm psychological school; the Gornozavodskaya civilization; reconciliation procedures; restorative mediation; cooperation of scientific, mediatory community and public authorities; associations of mediators.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОСТИ ИНДИВИДОВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ИХ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ

Бажутина С.Б.

Аннотация. Поднимается проблема соотношения в структуре конфликтной личности природно обусловленного и социально формируемого начал. Первое представлено гиперфункцией III базального уровня, второе – системой ценностно-смысловых ориентиров. Автор, анализируя экспериментальные данные, высказывает предположение о наличии у индивида, склонного к деструктивным конфликтам, гиперфункции III базального уровня эмоциональной регуляции поведения. А появление качественно новой формы разрешения противоречий возможно только при развитии у субъектов определенного содержания ценностно-смысловой сферы.

Ключевые слова: деструктивный; конструктивный конфликт; III базальный уровень эмоциональной регуляции поведения; дихотомический конструкт; ценности; смыслы.

Введение

Конфликт всегда был, есть и будет неотъемлемой составляющей человеческой бытийности, так как он позволяет обнажать существующие в социальных сообществах противоречия, доводить их до пика, а затем – разрешать проблемы, выбирая новые идеи и прогрессивные формы движения вперед. Такой конфликт авторы словаря по психологии под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского называли «продуктивным» [Психология: словарь, 1990]. К сожалению, такое течение конфликтов встречается далеко не всегда. События современного мира убеждают нас в глубокой трагичности и возможностях невероятных разрушений в случае возникновения деструктивного конфликта. Следует признать, что «авторами» таких ситуаций всегда являются конкретные люди, поэтому очень важно понять типологические особенности индивидов, участвующих в конфликтах. Необходимо осознать, какие из них ограничиваются деструкцией противостояния, а какие – приводят к продуктивным разрешениям [Андреев, 2013].

Изучение феномена конфликтности человека предполагает рассматривать его как системное образование, обусловливаемое, с одной стороны, психофизиологическими особенностями психики индивида, с другой – спецификой индивидуального культурологического, воспитательно-образовательного взросления, что доказывается, в частности, в диссертационной работе Е.В. Токаревой [Токарева, 2007].

Цель нашего исследования – посмотреть на конфликтность человека через призму его наследственных данностей и его ценностно-смысловой сферы, которой в основном и определяются качества, обуславливающие характер осознанной активности человека в социуме.

Метод

Для реализации поставленной цели нам пришлось выбрать из большого числа проведенных исследований релевантные решаемым проблемам. Остановились на двух: исследование 2019–2020 гг., выборка – 424 человека, средний возраст – 35 лет, и исследование 2022–2023 гг., выборка – 217 человек, средний возраст – 25 лет.

Опишем методологию работы с первой выборкой. Контингент отбирался достаточно зрелый, мы полагали, что у таких людей природно данные черты и сформированные в процессе взросления качества уже вполне сбалансированы, доминанта того или иного начала вполне выражена. В выборку вошли представители разного социального статуса, разной этнической принадлежности и профессиональной направленности.

Нами предполагалось, что природно выраженные черты конфликтности определяются преимущественно содержанием базальных уровней эмоциональной регуляции поведения человека, в частности, его III уровнем, что убедительно доказывается описанием характеристик этого уровня, данным авторами книги «Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция» [Эмоциональные нарушения..., 1990]. Для диагностики выраженности III базального уровня эмоциональной регуляции поведения в его гипо- и гиперфункции была использована методика «Схема самонаблюдений», это адаптированная нами «Схема наблюдений за ребенком» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго). Кроме того, использовалась также методика К. Томаса для выявления особенностей реагирования в конфликтных ситуациях. Изучение особенностей ценностно-смысловой сферы испытуемых проводилось при помощи созданной нами методики «Мои жизненные credo», требующей от респондентов осознанного ранжирования выбираемых ими для себя жизненных credo (методика создана нами), и проективной методики ЦТО, вариант А. Эткинда с особым смысловым набором понятий, отвечающих задачам нашего исследования [Бажутина, 2022].

В отечественной психологии ценности и смыслы традиционно являются источником активности человека, именно они определяют его поведение и деятельность. Исследования последних десятилетий смысловой сферы человека, проведенные К. Абульхановой-Славской, Б.С. Братусем, Д.А. Леонтьевым и большой группой других ученых, доказывают, что ценностно-смысловая сфера обуславливает вообще всю систему моделирования мира в сознании субъекта и даже управляет особенностями его представленности своего «я» в мире.

Поэтому при работе со второй выборкой (2022–2023 гг.) акцент был сделан на изучении ценностно-смысловой сферы субъектов, выраженности у них качества содержательной направленности, отношения респондентов к социально значимым объектам окружающего мира, к самому себе, возможное взаимодействие между ними.

Мы полагали, что доминирующая выраженность III базального уровня по гиперфункции. По мнению авторов идеи, именно она обеспечивает индивиду особое удовольствие от преодоления препятствий на пути достижения цели и действительно должна способствовать участию человека в конфликте,

однако конструктивность или деструктивность этого участия все же будет обуславливаться преимущественно ценностно-смысловыми установками и убеждениями субъектов.

Обратимся к анализу результатов исследований.

Результаты

Корреляционный анализ показателей первой выборки (424 чел.) по стратегии соперничества и показателями гиперфункции III уровня дал высокую положительную корреляцию, подтвердил значимость этой связи. Следовательно, есть прямая зависимость между использованием конфликтных стратегий и выраженностью у человека III базального уровня эмоциональной регуляции поведения. Но выделение из выборки групп с доминантой III базального уровня по гиперфункции и группы с очень низкими показателями выраженности этого уровня показало, что стратегия соперничества и в той, и в другой оказалась развита у испытуемых примерно одинаково: 49 и 45 % от общего числа респондентов группы. Заметим к тому же, что по всей выборке баллы по гиперфункции III базального уровня выше средних по всем остальным уровням имели только 2 % испытуемых, т.е. природно этот уровень мало у кого доминирует. Но отсутствие выраженности природно данного III базального уровня не мешает использовать практически данную стратегию, хотя почти половина респондентов обеих групп в качестве основных использовали чаще другие поведенческие стратегии. Нам представляется, что стратегия соперничества многими людьми используется в качестве защитного механизма в условиях ощущения опасности для их собственного «я», что, в свою очередь, способно порождать деструктивные конфликты в процессе взаимодействия с другими или усиливать их.

Закономерно поэтому предположить, что выбор форм поведения – конфликтный или бесконфликтный – определяется не столько наследственностью индивида, сколько чем-то более сущностным – системой ценностей и смыслов человека [Бажутина, 2021].

В проведенных нами исследованиях ценностно-смысловой сферы человека, ее влияния на структурирование субъектом картины мира и образа своего «я» в нем было обнаружено, что весь этот процесс «регулируется» в первую очередь тем, каково качество освоения человеком основного дихотомического конструкта «добро/зло». В связи с этим была проведена следующая систематизация данных. Из общей выборки испытуемых выделаны две большие группы: «норма», в нее вошли респонденты, выделившие для себя дихотомический конструкт, и «деформаторы», не определившие полюса дихотомии, отрицающие или принимающие и добро, и зло, либо меняющие их смыслы местами. В первой группе оказалось 274 чел. (64 %), во второй – 125 чел. (30 %). Заметим сразу, что в более молодой выборке в группе «норма» было 126 чел. (58 %), «деформаторов» – 64 чел. (29 %).

В обеих группах первой выборки мы выделили по три подгруппы, в которые вошли испытуемые по следующему критерию. В группе «норма восприятия дихотомического конструкта»: подгруппа А – стратегии соперниче-

ства и сотрудничества выражены ярче всех других; подгруппа Б – доминирует стратегия соперничества, но слабо выражено сотрудничество; подгруппа В – стратегии соперничества и сотрудничества выражены хуже других стратегий.

В группе «деформаторы»: подгруппа Г – стратегии соперничества и сотрудничества выражены ярче всех других; подгруппа Д – доминирует стратегия соперничества, но слабо выражено сотрудничество; подгруппа Е – стратегии соперничества и сотрудничества выражены хуже других стратегий. Затем мы решили проверить, у какого количества испытуемых этих подгрупп показатели стратегии соперничества и сотрудничества будут выше среднего по результатам диагностики по методике К. Томаса. Результаты данной систематизации приведены в табл. 1.

Таблица 1

Процентные показатели количества испытуемых с баллами выше среднего по стратегиям «соперничество» и «сотрудничество» (методика К. Томаса)

Стратегии поведения	Группы с нормой восприятия дихотомического конструкта			Группы с деформацией восприятия дихотомического конструкта		
	А (60 чел.)	Б (47 чел.)	В (85 чел.)	Г (35 чел.)	Д (27 чел.)	Е (38 чел.)
Соперничества	49 %	42 %	31 %	51 %	100 %	50 %
Сотрудничества	100 %	63 %	50 %	91 %	70%	38 %

Как мы видим, стратегия соперничества в целом оказалась ярче представлена в подгруппах «деформаторов», сотрудничества – в подгруппах нормативно воспринимающих дихотомический конструкт «добро/зло». Можно также заметить, что в обеих группах (в первой – в двух первых подгруппах, во второй – только во второй подгруппе) явно выделяется небольшое количество респондентов, которые в достаточной степени владеют и стратегией соперничества, и сотрудничества. Мы предположили, что только выраженность этих двух стратегий, особенно стратегии *сотрудничества*, предполагающей повышенное внимание к партнеру по общению и совместный с ним поиск путей, позволяющих продуктивно решать поставленные задачи, делает его в большей степени готовым конструктивно разрешать возникающие противоречия. Наши же исследования показали, что обучаемость сотрудничеству несколько выше в группах людей, конструирующих мир с использованием дихотомии «добро/зло», так как вокруг полюсов этого конструкта «собираются» важные социально значимые смыслы, которыми во многом определяется благополучие общественного да и личного бытия человека.

И еще одно: людей, имеющих яркую генетически обусловленную способность получать удовольствие от преодоления трудностей и препятствий на пути достижения целей, в нашей выборке было немного, однако набором стратегий, предполагающих участие в конфликтах, оказалось, владеет большая часть респондентов. Так что можно сделать вывод: формирование стратегий – результат воспитания и обучения человека. Об этом свидетельствует и процент респондентов, имеющих выраженными эти стратегии в тех группах, где у людей доминирующими являлись другие поведенческие стратегии: «компромисс», «приспособление» и «избегание».

Какие же социально значимые ценности и смыслы могут способствовать продуктивному разрешению конфликтов? Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Представленность по группам эмоциональной
оценки значимых смыслов социальной бытийности человека**

Группа	Группы с нормой восприятия дихотомического конструкта						Группы с деформацией восприятия дихотомического конструкта					
	А (60 чел.)		Б (47 чел.)		В (85 чел.)		Г (35 чел.)		Д (27 чел.)		Е (38 чел.)	
Ценности и смыслы социаль- ной бы- тийности человека	Модальность эмоционального отношения к ценностям и смыслам											
	«+», %	«-», %	«+», %	«-», %	«+», %	«-», %	«+», %	«-», %	«+», %	«-», %	«+», %	«-», %
Духовно- нрав- ственные ценности	73	5	31	57	73	12	31	57	44	33	26	32
Личная свобода	75	10	84	4	67	18	40	46	67	22	42	38
Ответ- ственность за совер- шаемые поступки	62	20	45	21	41	29	22	43	33	33	47	29
Уважи- тельное отношение к человеку	70	11	84	13	69	9	25	51	33	37	47	29
Унижение человека, насилие над ним	0	88	0	95	0	98	60	28	11	59	34	34
Ситуация серьезного жизненного выбора	37	37	49	29	38	40	48	31	61	19	31	36
Личная карьера	60	16	56	17	45	27	53	37	47	41	38	47
Власть над людьми	38	46	19	68	19	64	45	32	41	37	37	45
Зависи- мость от чего (кого) бы то ни было	8	78	19	62	20	67	40	37	30	44	42	26

Группа	Группы с нормой восприятия дихотомического конструкта						Группы с деформацией восприятия дихотомического конструкта					
	А (60 чел.)		Б (47 чел.)		В (85 чел.)		Г (35 чел.)		Д (27 чел.)		Е (38 чел.)	
Стремление все сделать красивым и гармоничным	73	8	70	2	61	7	37	40	51	30	61	26
Активность по передаче ЗУН другим людям	65	13	59	19	54	21	22	39	51	30	26	63

Группа «норма»: 1. Главное – это я. 2. Здоровье. 3. Семья. 4. Оставаться всегда человеком. 5. Жить в согласии с людьми, в уважении ими – это позволяет чувствовать себя счастливым. 6. Главное – остаться в согласии со своей совестью. 7. Главное – всегда добираться до сути происходящего, правильно понимать ее и делать нужный выбор. 8. Самосовершенствоваться.

Группа «деформаторов»: 1. Главное – это я. 2. Здоровье. 3. Самосовершенствоваться. 4. Семья. 5. Главное – всегда добираться до сути происходящего. 6. Оставаться в согласии с совестью. 7. Быть профессионалом. 8. Деньги позволяют быть хозяином жизни, и чем их больше – тем лучше.

Данные исследования респондентов первой выборки проективной методикой ЦТО. Из табл. 2 явствует, что самые большие расхождения в модальности восприятия в подгруппах «нормы» и «деформаторов» по следующим социально значимым смыслам: духовно-нравственные ценности, личная свобода, ответственность за совершаемые действия и поступки, уважительное отношение к человеку, стремление все вокруг делать красивым и гармоничным, активность по передаче знаний, умений и навыков. При этом респонденты, структурировавшие мир с использованием конструкта «добро/зло», продемонстрировали значительно более высокую степень принятия этих категорий, что говорит не только о качестве их внутреннего мира, но и о большей готовности принимать других людей, пытаться гармонизировать отношения с ними, решать возникающие проблемы и нести ответственность перед собственной совестью за свои действия и поступки. А это как раз те качества, которые позволяют человеку делать деструктивный конфликт конструктивным.

Заметим, что в молодежной выборке (217 чел.) наибольшую степень различий из интересующих нас понятий (по данным той же методики ЦТО), дали следующие социально значимые смыслы: готовность к сотрудничеству («норма» – 78 чел. / 62 %, «деформаторы» – 31 чел. / 49 %), уважительное отношение к человеку («норма» – 102 чел. / 81 %, «деформаторы» – 19 чел. /

30 %), ответственность за совершаемые действия и поступки («норма» – 66 чел. / 52 %, «деформаторы» – 22 чел. / 34 %). Думается, что это и есть те смысловые маркеры, которые будут отличать конфликтующего конструктивиста от разрушающего деструктивиста.

Обратим внимание еще на один момент: содержание ценностной системы, которую осознанно выбирают испытуемые для строительства собственного счастья, а именно ею определяется стратегическая линия активности любого индивида, в разных группах респондентов было существенно разным. В более зрелых выборках ценности группы «норма» обычно традиционные. Это семья, здоровье, оставаться всегда человеком, жизнь свою строить по общечеловеческим принципам. Ценностные же ориентиры в группах «деформаторов» обычно начинаются с кредо: «главное в жизни – это я, мое душевное состояние и материальное положение». Покажем, как распределились жизненные кредо в нашей последней «молодежной» выборке.

Как видим, в подавляющем большинстве обследованная нами современная молодежь явно центрирована на себе, своем благополучии и здоровье. Однако система ценностных ориентиров испытуемых, адекватно воспринимаящих конструкт «добро/зло», все же оказывается больше направленной на уважительное сосуществование с другими людьми. Это для многих из них стратегическая линия жизни. Таким образом, можно сделать общий вывод, что испытуемые, конструируя мир с использованием основного дихотомического конструкта, так же как и все остальные, участвуют в конфликтах, но их участие чаще может быть более продуктивно в силу имеющейся у них готовности к сотрудничеству с другими, сформированного уважительного отношения к человеку и общей установки на ответственную жизнь в человеческом сообществе.

Заключение

В качестве подытоживающего резюме отметим следующее. Поведение человека в конфликте определяется и наследственными факторами (характером развития III базального уровня эмоциональной регуляции поведения, развитостью его по гиперфункции) и содержанием сформированной у субъекта ценностно-смысловой сферы. Человек часто использует стратегию «соперничества», даже выбирая ее не в качестве основной своей поведенческой реакции, а, видимо, в качестве защитного механизма, что усиливает деструктивные противостояния в ситуациях разворачивающегося конфликта.

Люди, структурирующие мир с использованием дихотомического конструкта «добро/зло», имеют более выраженную гуманистическую направленность, установки на гармонизацию социальных отношений, ответственнее относятся к своим действиям и поступкам, что и позволяет им конструктивнее строить свое взаимодействие с другими в возникающих конфликтах. Человекоориентированная система ценностей и смыслов позволяет личности не только концентрироваться на собственных переживаниях и задачах, но и лучше понимать проблему, мешающую их взаимодействию и совместному движению вперед.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Конкурентология : учеб. курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань : Центр инновационных технологий, 2013. 468 с.
2. Бажутина С.Б. Диагностика особенностей духовно-нравственных ценностей семьи [Электронный ресурс] // Психолого-педагогическое образование родителей: история, современность, перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. О.А. Кочергина. Ростов н/Д : РГУЭ (РИНХ), 2022. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49288003&selid=49288016> (дата обращения: 29.08.2023).
3. Бажутина С.Б. Конкурентоспособность личности // Человек. Наука. Социум. 2021. № 1 (5). С. 57–71.
4. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1990. 494 с.
5. Токарева Е.В. Индивидуально-психологические особенности развития конкурентоспособности личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 18 с.
6. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция // В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. 197 с.

SOME FEATURES OF THE CONFLICT OF INDIVIDUALS THROUGH THE PRISM OF THEIR VALUE AND SEMANTIC SPHERE

Bazhutina S.B.

Abstract. The article raises the problem of the correlation in the structure of the conflict personality of the naturally conditioned and the socially formed principles. The first is represented by the hyperfunction of the III basal level, the second – by the system of value-semantic guidelines. The author analyzes the experimental data. He suggests that an individual prone to destructive conflicts has a hyperfunction of the III basal level of emotional regulation of behavior. And the emergence of a qualitatively new form of resolving contradictions is possible only if the subjects develop a certain content of the value-semantic sphere.

Key words: destructive; constructive conflict; III basal levels of emotional regulation of behavior; dichotomous construct; values; meanings.

СВЯЗЬ КОНСПИРОЛОГИЧЕСКИХ УБЕЖДЕНИЙ И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ЖЕНЩИН-УЧИТЕЛЕЙ

Вихман А.А.

Аннотация. Конспирологическое мышление, или «склонность к теориям заговора», связана с рядом негативных последствий для здоровья отдельного человека, благополучия общества и развития социальной среды. Представлены взаимосвязи между универсальными конспирологическими убеждениями и компонентами критического мышления у взрослых респондентов. Использование для психологической диагностики критического мышления комплекта разнообразных интеллектуальных заданий, а также подход к пониманию конспирологических убеждений с точки зрения их универсальности составляют новизну и научную значимость данного исследования. Выборку исследования составили женщины-педагоги ($n = 222$), случайным образом подобранные из 72 средних учебных заведений города Перми. Для диагностики конспирологического мышления использовался русскоязычный вариант опросника универсальных конспирологических убеждений (Generic Conspiracist Beliefs Scale). Критическое мышление и его отдельные компоненты определялись с помощью теста на основе модели экспертного «Дельфийского консенсуса». В результате корреляционного анализа выявилась достоверная прямая отрицательная связь ($r = -0,21$; $p < 0,05$) между общей шкалой критического мышления и шкалой конспирологического мышления. Детальный анализ корреляционной матрицы выявил, что навыки аргументирования, смыслового чтения и поиска альтернатив отрицательно связаны с тремя из пяти конспирологических убеждений об угрозе личной безопасности от сознательного распространения болезней, о злонамеренных глобальных заговорах элит и тайных преступлениях правительств. Эмпирические данные показывают, что развитие критического мышления, и прежде всего навыка аргументирования, является важным механизмом снижения конспирологического мышления у взрослых.

Ключевые слова: вера в теории заговора; конспирологическое мышление; критическое мышление; педагоги.

Введение

Высокая конфликтность и неопределенность современного общества вызывает интерес психологов к изучению конспирологических убеждений и тем негативным последствиям для физического и психологического благополучия индивида, которые возникают на их фоне. Отмечено, что в период пандемии коронавируса COVID-19 приобрело популярность движение за отказ от вакцинации (антиваксеры) и стало заметнее проявляться недоверие к деятельности медиков и ученых. Данная ситуация привела к опасному пренебрежению профилактическими мерами и распространению вируса. Все это усилило исследовательский интерес к психологическим аспектам веры

в теории заговора, что выразилось в заметном росте научных статей на тему конспирологического мышления в последние годы [Казун, 2022]. Конспирологические убеждения, с одной стороны, могут быть безобидными и являться личным делом конкретного человека, но, с другой стороны, могут приводить к серьезным проблемам со здоровьем и способствовать радикализации общества [Bartlett, Miller, 2010]. Высокая доля неопределенности пандемии и последующих исторических событий, ощущение бессилия в попытках рационально объяснить непредсказуемые социальные и политические события способствуют укреплению веры в теории заговора в социуме и требуют изучения ее психологических детерминант и следствий.

Как отмечает А.Д. Казун, мы не можем по умолчанию считать конспирологические идеи неверными, несмотря на их явную неубедительность, и поэтому продуктивней говорить о конспирологических идеях как о неправдоподобных, непроверенных, маловероятных, ненужных [Казун, 2022]. Этому соответствует лаконичное определение конспирологического мышления, данное Д. Аароновичем: «Ненужные предположения о заговоре, когда другие объяснения более вероятны» [Aaronovitch, 2009]). В свою очередь, заговор предполагает наличие влиятельной группы субъектов, которая по тайной договоренности манипулирует жизненно важной информацией, незаконно вредит людям, тайно удерживает политическую и экономическую власть.

Психологические исследования взаимосвязи склонности верить в разные конспирологические идеи позволили представить веру в теории заговора как хорошо коррелирующую «монологическую» систему убеждений, когда существование одного заговора рассматривается как свидетельство или основание существования другого заговора [Goertzel, 1994]. Исследования показывают, что респонденты склонны верить в несвязанные и даже противоречащие друг другу конспирологические идеи [Wood et al., 2012]. Более того, В. Свами сообщает, что часть респондентов склонна верить конспирологическим теориям, которые исследователи придумывали по ходу эксперимента, демонстрируя тем самым устойчивую склонность к конспирологическим объяснениям различных событий и фактов. Данная склонность названа конспирологическим мышлением [Swami et al., 2011]. Таким образом, поддержка теорий заговора является скорее устойчивой индивидуальной чертой, специфической склонностью к конспирологическому мышлению, чем результатом иррациональной оценки конкретной идеи или исторического события.

Диагностика конспирологического мышления может быть реализована с использованием как списка конкретных теорий заговора, так и общих универсальных конспирологических идей. Например, Т. Герцель для измерения конспирологических убеждений предлагал респондентам выразить свое согласие с разнообразными конспирологическими теориями, популярными в США [Goertzel, 1994]. Такой подход имеет серьезный недостаток, связанный с низкой релевантностью выбранных для диагностики теорий заговора для других культур, так как степень известности конспирологических идей в той или иной стране может быть разной. На данный момент актуален альтернативный подход к диагностике конспирологического мышления через выявление общих универсальных конспирологических убеждений.

Р. Бразертон с коллегами [Brotherton, French, Pickering, 2013] в результате многоэтапного факторного анализа большого списка конспирологических убеждений предложили пятисоставную типологию общих конспирологических идей: тайные преступные действия правительств против своих граждан (GM, government malfeasance), сокрытие доказательств контакта с внеземными цивилизациями (ET, extraterrestrial cover-up), наличие глобальных элит, контролирующих важные события (MG, malevolent global conspiracies), распространение болезней и испытание технологий контроля разума на неосведомленных гражданах (PW, personal wellbeing), сокрытие информации от общественности (CI, control of information). На основе этой типологии создан и валидизирован опросник конспирологического мышления.

В научной литературе вера в конспирологию связывается с параноидальным мышлением, аномией, экстернальным локусом контроля (в части экстернализации проблем), сниженной самооценкой и самоэффективностью, недостаточным межличностным доверием, враждебностью, импульсивностью и цинизмом [Казун, 2022; Abalakina-Paap et al, 1999; Newheiser et al., 2011; Darwin, Neave, Holmes, 2011; Swami et al., 2011; Brotherton, 2013; Grzesiak-Feldman, 2013]. Р. Бразертон отмечает, что конспирологические убеждения могут быть побочным продуктом параноидальных и шизотипических черт, которые способствуют формированию недоверия, враждебности, пессимизма и магического мышления [Brotherton, 2013]. Д. Салливан с коллегами отмечают, что теории заговора могут смягчить негативные психологические последствия бессилия за счет восстановления ощущения контроля над ситуацией, экстернализации вины за ситуацию на фигуру внешнего врага [Sullivan et al, 2010]. Таким образом, конспирологические убеждения позволяют индивиду сократить число потенциальных источников несчастий, происходит сужение рисков до отдельных людей или групп, и тем самым угроза становится персонифицированной, более понятной, управляемой и менее стрессогенной [Казун, 2022].

Кроме личностных особенностей определенный интерес вызывают когнитивные особенности людей, «склонных к заговорам». Некоторые определения прямо фокусируют смысл феномена конспирологического мышления на его когнитивной стороне: предпочтение простых и быстрых объяснений сложным событиям. Конспирологическое мышление как экономный способ оценки ситуации и принятия решения является результатом работы первой системы мышления. В научной литературе вера в заговоры объясняется фундаментальной ошибкой атрибуции, эвристиками репрезентативности и конъюнкции. В целом аналитическое мышление снижает веру в теории заговора, а интуитивное, эвристическое мышление усиливает веру в теории заговора [Swami et al., 2014]. Вместе с тем в научной литературе связь конспирологических убеждений с различными формами мышления представлена противоречиво. Исследования конспирологического мышления свидетельствуют об отсутствии вроде бы очевидной связи между конспирологическим мышлением, с одной стороны, и потребностью в познании, толерантностью к неопределенности и предпочтением сложных (простым) объяснений чело-

веческого поведения, с другой [Abalakina-Paap et al, 1999]. Данный факт объясняется тем, что конспирологическое мышление требует определенных когнитивных усилий, так как сами по себе теории заговора часто имеют нюансы, дополнительную детализированную информацию, и за упрощенным взглядом на мир может скрываться тенденция к сложной детализации доказательств конкретных теорий заговоров.

Вместе с тем связь между конспирологическим мышлением и многосоставными мыслительными навыками, обеспечивающими анализ и критику аргументов, получение логичного и непротиворечивого вывода, остается не изученной. Кроме того, для изучения когнитивных предикторов веры в заговоры преимущественно используются не тесты достижений, а опросники стилей мышления, тесты когнитивной склонности. В дополнение к этому недостаточно исследована связь между конспирологическим мышлением и навыками поиска и формулировки альтернативных предположений. С одной стороны, результаты исследований показывают, что вера в теории заговора сопровождается восприимчивостью к новой, необычной информации, которую вполне можно назвать альтернативной [Brotherton, 2013]. С другой стороны, неясно, учитывается ли качество и логичность подобной альтернативной информации.

Исходя из вышеобозначенного, в рамках данного эмпирического исследования были сформулированы две гипотезы. Первая гипотеза о наличии достоверных отрицательных взаимосвязей между конспирологическими убеждениями и шкалами критического мышления. Вторая гипотеза о наличии положительной достоверной связи между конспирологическим мышлением и способностью к анализу альтернатив.

Метод

Участники исследования

Выборку исследования составили 222 учителя, случайным образом подобранные из 72 средних учебных заведений города Перми. Все педагоги женского пола. Диагностика проходила в рамках проекта мониторинга критического мышления учителей как компонента функциональной грамотности профессионала. Возраст респондентов не фиксировался.

Психодиагностический инструментарий

Для диагностики конспирологического мышления использовался русскоязычный вариант опросника универсальных конспирологических убеждений Generic Conspiracist Beliefs (GCB) Scale [Казун, 2022; Brotherton, French, Pickering, 2013]. Опросник состоит из 15 вопросов и фиксирует пять шкал универсальных конспирологических убеждений: тайные преступные действия правительств против своих граждан, сокрытие доказательств контакта с внеземными цивилизациями, наличие глобальных элит, контролирующих важные события, распространение болезней и испытание технологий контроля разума на неосведомленных гражданах, сокрытие информации от общественности.

Критическое мышление и его отдельные компоненты определялись с помощью специально сконструированного теста (банка заданий) для взрослых респондентов на основе модели экспертного «Дельфийского консенсуса»

по критическому мышлению [Facione, 1990]. Тест состоит из 25 заданий и 6 шкал: смысловое чтение, анализ альтернатив, формулировка выводов, обнаружение аргументов, исследование аргументов и анализ аргументов. Кроме того, подсчитывается общая шкала аргументации и общая шкала критического мышления.

Описательная статистика и статистическая обработка данных проводилась с использованием программы STATISTICA 10 (Dell Software Company).

Результаты

Прежде чем интерпретировать статистические данные, необходимо обратить внимание на несколько обстоятельств, имеющих значение для объяснения полученных данных. Во-первых, в целом респонденты склонны уклончиво отвечать на вопросы конспирологического мышления, что проявляется в большом количестве пропущенных ответов по разным шкалам (особенно по шкале сокрытия информации от общественности). Фактически из 222 учителей полностью без пропусков ответили на задания только половина респондентов. Стоит учитывать межличностное недоверие и подозрительность, характерные для людей, склонных к конспирологическому мышлению [Darwin, Neave, Holmes, 2011; Brotherton, 2013]. Вполне вероятно, что часть респондентов отнеслись к тесту с подозрением, что и проявилось в выборочном заполнении методики.

Второе важное обстоятельство – вся выборка состояла из учителей женского пола. В исследовании принимали участие мужчины-учителя, но их количество было незначительное, и было принято решение их данные не учитывать при анализе. Хотя в литературе недостаточно изучен вопрос гендерных различий конспирологического мышления и нет общего консенсуса по данному вопросу (например, [Abalakina-Paap et al, 1999]), мы не можем исключать влияние пола на склонность к тому или иному конспирологическому убеждению.

Третье обстоятельство – вся выборка состояла из учителей общеобразовательных школ города Перми. Люди с высшим образованием реже, чем люди с низким образованием верят в теории заговора [Prooijen, 2017]. Распространяется ли эта тенденция на профессию учителя? Развитие у детей умения думать и размышлять является важной задачей учителя. Интеллектуально ориентированный труд педагога должен повышать сопротивляемость к поиску простых ответов на сложные вопросы. Вместе с тем связь веры в теории заговора и профессиональной педагогической деятельности остается недостаточно изученной.

Количественные показатели, их среднее значение, медиана и стандартное отклонение отдельных шкал конспирологического мышления представлены в табл. 1. Шкала оценки респондентов по отдельному вопросу была в диапазоне от -2 до 2, поэтому отрицательные цифры говорят о непринятии конспирологического убеждения, а положительные – об их принятии.

Таблица 1

Описательная статистика шкал конспирологического мышления

Наименования шкал	N	Среднее	Медиана	Стандартное отклонение
PW – распространение болезней и испытание технологий контроля разума на неосведомленных гражданах	164	–2,6	–3	3,59
MG – наличие глобальных элит, контролирующих важные события	163	–2,3	–4	4,06
CI – сокрытие информации от общественности	147	–1,9	–3	3,57
ET – сокрытие доказательств контакта с внеземными цивилизациями	164	–4,2	–6	2,91
GM – тайные преступные действия правительств против своих граждан	167	–2,1	–3	2,47

Описательная статистика показывает, что разные конспирологические убеждения у учителей проявляются неодинаково. В целом женщины-учителя не демонстрируют доверия к универсальным конспирологическим убеждениям. 36 учителей из 147 положительно оценивают идеи об обмане и сокрытии (например, учеными или с чьей-то личной выгодой) важной для общественности информации. Эти идеи находят наибольшую поддержку в изученной группе респондентов. На втором месте по принятию конспирологических убеждений идеи о наличии глобальных элит, контролирующих важные события, и наличие тайных преступлений правительств против своих граждан. Меньше всего доверия у учителей представлено к идее сокрытия доказательств контакта с внеземными цивилизациями. Данное конспирологическое убеждение имеет наименьшее количество сторонников, хотя следует отметить, что оно не нулевое и 17 респондентов из 164 получили положительное число по шкале.

Для проверки двух заявленных гипотез был проведен корреляционный анализ с выявлением коэффициента корреляции r Пирсона (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязи шкал конспирологического мышления и критического мышления на выборке учителей

Шкалы	PW (n = 101)	MG (n = 101)	CI (n = 88)	ET (n = 99)	GM (n = 100)	Конспироло- гическое мышление (n = 111)
Смысловое чтение	–0,24**	–0,17	–0,01	–0,13	–0,1	–0,11
Анализ альтернатив	–0,16	–0,15	–0,06	–0,11	–0,19*	–0,11
Формулировка выводов	0,02	0,04	–0,05	0,07	–0,15	–0,03
Обнаружение аргументов	–0,12	0,01	–0,11	–0,01	–0,09	–0,09

Шкалы	PW (n = 101)	MG (n = 101)	CI (n = 88)	ET (n = 99)	GM (n = 100)	Конспироло- гическое мышление (n = 111)
Исследование аргументов	–0,13	–0,12	0,15	–0,09	–0,11	–0,06
Анализ аргументов	–0,17	–0,21*	–0,16	–0,05	–0,15	–0,15
Общая шкала аргументации	–0,27**	–0,2*	–0,1	–0,1	–0,23*	–0,21*
Критическое мышление	–0,28**	–0,22*	–0,1	–0,12	–0,27**	–0,21*

Примечание. PW (personal wellbeing) – распространение болезней и испытание технологий контроля разума на неосведомленных гражданах; MG (malevolent global conspiracies) – наличие глобальных элит, контролирующих важные события; CI (control of information) – сокрытие информации от общественности; ET (extraterrestrial cover-up) – сокрытие доказательств контакта с внеземными цивилизациями; GM (government malfeasance) – тайные преступные действия правительств против своих граждан; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Общая шкала критического мышления и шкала конспирологического мышления связаны слабой, но достоверной прямой отрицательной связью ($r = -0,21$; $p < 0,05$) (рисунок).

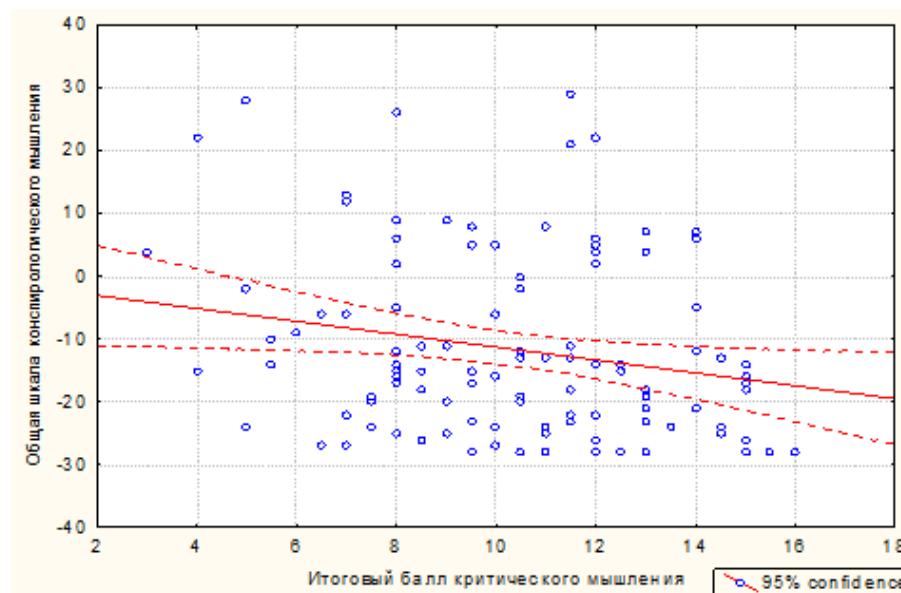


Рис. График рассеивания корреляции общего балла критического мышления и конспирологического мышления у учителей

В. Свами с коллегами обнаружили похожую значимую отрицательную связь между верой в теории заговора и аналитическим стилем мышления ($r = -0,25$; $n = 990$) [Swami et al., 2014]. В исследовании Я. Проойнена выявлена значимая отрицательная связь конспирологического мышления и когни-

тивной рефлексии, склонности не поддаваться на автоматические ответы при решении математических задач ($r = -0,13$; $n = 1251$) [Prooijen, 2017]. Кроме того, аналитическое мышление влияет на конспирологическое мышление через опосредующие переменные, связанные с повышенными когнитивными способностями, например, самооценкой и скептицизмом по отношению к любому виду веры. Таким образом, наши данные дополняют картину когнитивных корреляций конспирологического мышления.

Кроме того, обнаружено, что общая шкала критического мышления статистически достоверно отрицательно связана с тремя из пяти шкал конспирологического мышления. Таким образом, с увеличением доверия к конспирологическим идеям о сознательном распространении болезней среди населения, идеям о наличии глобальных тайных групп людей (элит), контролирующих все ключевые события, и идеям о тайных преступлениях правительств против своих граждан уменьшается общий уровень критического мышления, способности к аргументации, смысловому чтению и анализу альтернатив. Обнаруженные корреляционные связи не сильные, но статистически достоверные. Наиболее сильные связи обнаружены с идеями о распространении болезней и наличии тайных государственных преступлений.

В данных Р. Бразертонна есть отсылка к возможной связи конспирологического мышления и восприимчивости к новой, необычной информации [Brotherton, 2013]. В представленном нами корреляционном исследовании не выявлено положительных связей конспирологического мышления. Более того, способность к анализу альтернатив отрицательно связана с одной из шкал конспирологического мышления. Возможно, данное противоречие объясняется тем, что при конспирологическом мышлении внимание обращается на любую яркую альтернативу, а в тесте критического мышления речь идет об обоснованной, наиболее правдивой альтернативе.

В корреляционных исследованиях важно анализировать не только достоверные корреляции (что явно обнаружилось в результате анализа), но и те корреляции, которые логически должны быть, но в исследованиях не обнаружены как статистически достоверные. Например, привлекает внимание тот факт, что способность к формулировке точного вывода и навык поиска аргументов никак не связаны с верой в какие-либо конспирологические идеи. Возможно, конспирологическое мышление связано в первую очередь со способом, стилем мышления и аргументирования, а не с его качеством. Данное предположение требует отдельной эмпирической проверки.

Заключение

Обнаруженные эмпирические факты свидетельствуют о том, что некоторые шкалы критического мышления связаны достоверной линейной отрицательной связью с тремя из пяти конспирологических убеждений об угрозе личной безопасности от сознательного распространения болезней, о злонамеренных глобальных заговорах элит и о тайных преступлениях правитель-

ств. Вместе с тем большая часть проанализированных корреляционных связей не находится в диапазоне статистической значимости, а достоверные корреляционные связи в основном слабой или средней степени значимости. Обнаруженная связь критического мышления и конспирологического мышления дополняет когнитивный портрет «склонных к заговорам» взрослых людей. В дополнение к преобладающему интуитивному стилю мышления, склонности к когнитивным искажениям, низкой когнитивной рефлексии люди с конспирологическим мышлением демонстрируют сниженные результаты критического мышления, в частности, сниженную способность к аргументации. Вторая гипотеза о положительной связи между конспирологическим мышлением и способностью к анализу альтернатив не подтвердилась. Более того, шкала правильного анализа альтернатив, как и шкала правильной аргументации, обратно связана с доверием к конспирологическим идеям.

В заключение следует подчеркнуть, что вера в конспирологические теории связана с рядом негативных последствий для здоровья индивида и благополучия общества в целом и требует надежных методов уменьшения этого феномена. Распространение теорий заговора создает почву для возникновения и углубления межличностных конфликтов, атмосферы недоверия и подозрительности, создания культа внешнего врага, ответственного за наши собственные неудачи и проблемы. Как видно из эмпирических данных, даже самые невероятные конспирологические идеи имеют место быть среди педагогов. Важно изучать личностные и когнитивные ресурсы преодоления или снижения конспирологического мышления, повышать культуру мышления среди всех участников образовательного процесса. Учитывая относительную простоту психотехнологии диагностики и развития критического мышления, ее доступность для всех возрастов, она может выступать как базис психологической профилактики конспирологического мышления у педагогов и их учеников.

Библиографический список

1. Казун А.Д. Конспирологическое мышление: понятие, измерение и факторы // Экономическая социология. 2022. Т. 23, № 2. С. 97–117.
2. Aaronovitch D. Voodoo Histories: The Role of the Conspiracy Theory in Shaping Modern History. London : Jonathan Cape, 2009. P. 358.
3. Analytic thinking reduces belief in conspiracy theories / V. Swami, M. Voracek, S. Stieger, U.S. Tran, A. Furnham // Cognition. 2014. Vol. 133. P. 572–585. DOI: 10.1016/j.cognition.2014.08.006.
4. Beliefs in conspiracies / M. Abalakina-Paap, W.G. Stephan, T. Craig, W.L. Gregory // Political Psychology. 1999. Vol. 20. P. 637–647. DOI: 10.1111/0162-895X.00160
5. Bartlett J., Miller C. The Power of Unreason: Conspiracy Theories, Extremism and Counter-Terrorism. London : DEMOS, 2010.
6. Brotherton R., French C.C., Pickering A.D. Measuring Belief in Conspiracy Theories: The Generic Conspiracist Beliefs Scale // Frontiers in Psychology. 2013. Vol. 4 (279). DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00279

7. Brotherton R. Measurement Issues and the Role of Cognitive Biases in Conspiracist Ideation: Doctoral thesis. Goldsmiths : University of London, 2013.
8. Conspiracist ideation in Britain and Austria: Evidence of a Monological Belief System and Associations between Individual Psychological Differences and Real-World and Fictitious Conspiracy Theories / V. Swami, R. Coles, S. Stieger et al. // *British Journal of Psychology*. 2011. Vol. 102. P. 443–463. DOI: 10.1111/j.2044-8295.2010.02004.x
9. Darwin H., Neave N., Holmes J. Belief in Conspiracy Theories. The Role of Paranormal Belief, Paranoid Ideation and Schizotypy // *Personality and Individual Differences*. 2011. Vol. 50. P. 1289–1293.
10. Facione P.A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. The California Academic Press, 1990. 19 p.
11. Grzesiak-Feldman M. The effect of high-anxiety situations on conspiracy thinking // *Current Psychology*. 2013. Vol. 32. P. 100–118. DOI: 10.1007/s12144-013-9165-6
12. Goertzel T. Belief in conspiracy theories // *Political Psychology*. 1994. Vol. 15. P. 731–742.
13. Newheiser A.K., Farias M., Tausch N. The functional nature of conspiracy beliefs: Examining the underpinnings of belief in the Da Vinci Code conspiracy // *Personality and Individual Differences*. 2011. Vol. 58. P. 1007–1011. DOI: 10.1016/j.paid.2011.08.011
14. Prooijen J.W. Why Education Predicts Decreased Belief in Conspiracy Theories // *Applied Cognitive Psychology*. 2017. Vol. 31 (1). P. 50–58. DOI: 10.1002/acp.3301
15. Sullivan D., Landau M.J., Rothschild Z.K. An existential function of enemyship: Evidence that people attribute influence to personal and political enemies to compensate for threats to control // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2010. Vol. 98. P. 434–449. DOI: 10.1037/a0017457
16. Wood M.J., Douglas K.M., Sutton R.M. Dead and alive: beliefs in contradictory conspiracy theories // *Social Psychological and Personality Science*. 2012. Vol. 3. P. 767–773.

CORRELATION BETWEEN CONSPIROLOGICAL AND CRITICAL THINKING IN FEMALE TEACHERS

Vikhman A.A.

Abstract. Conspirological thinking or propensity for conspiracy theories is associated with a number of detrimental implications for a person's health, society's well-being, and the development of a social environment. The paper examines the correlation between the universal conspirological assumptions and components of critical thinking in adult respondents. The research is relevant and novel as it applies a set of various mental tasks for psychological diagnostics of critical thinking, as well as an approach to understanding conspirological assumptions in terms of their ubiquity. The research sampled female teachers ($n = 222$) stochastically selected from 72 secondary educational institutions in the city of Perm. A Russian version of Generic Conspiracist Beliefs Scale was used to diagnose conspirological thinking. Critical thinking and its components were defined with an expert Delphi consensus model test. Correlational analysis revealed a reliable direct negative correlation ($r = -0.21$; $p < 0.05$) between the general scale of critical thinking and conspirological thinking scale. A detailed analysis of the correlational matrix

showed that reasoning skills, reading for meaning and alternative search are negatively associated with three out of five conspiriological assumptions about threats to personal safety from the deliberate spread of disease, malevolent global conspiracies by elites, and government malfeasance. Empirical data show that the development of critical thinking and reasoning skills are a valuable tool to eliminate conspiriological thinking in adults.

Key words: belief in conspiracy; conspiriological thinking; critical thinking; teachers.

МЕДИАЦИЯ В РАЗРЕШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Джанашиа А.З.

Аннотация. Обсуждается возможность имплементации в образовательную среду медиации в различных вариациях: типы, организационно-процессуальные формы. Представлены психолого-педагогические, социально-психологические потенциалы медиации, ее возможности и ограничения в ситуации обучения и воспитания.

Ключевые слова: медиация; медиация ровесников; воспитание и обучение; субъекты образовательного процесса; конфликтологические компетенции; воля.

Имплементированность медиации в сферу образования сегодня можно охарактеризовать двумя разными по содержанию тезисами. С одной стороны, очевидна острая потребность образования в медиации, ее явная применимость в разрешении педагогических конфликтов в разных формах организации образования, в особенности в школе. С другой, всего лишь точечная ее распространенность в образовательном процессе, недостаточная институционализация в учреждениях образования как элемента педагогического (образовательного) процесса. Казалось бы, медиация – «бери и делай», однако причины такого противоречия еще предстоит установить.

Действительно ли медиация может быть работающим инструментом в разрешении конфликтов в сфере образования? Выполненные исследования [Коновалов, 2012; Шульга, 2017], сложившиеся практики в Республике Беларусь, странах ближнего и дальнего зарубежья, собственная медиативная практика в школе показывают, что медиация в образовании эффективна не только в разрешении конфликтов в разных системах отношений, но еще и как инструмент воспитания, формирования личности учащихся.

В целом медиация представляет собой переговорную сессию при участии нейтрального посредника, основная задача которого – организация и фасилитация диалога сторон, находящихся в состоянии конфликта [Джанашиа, 2019]. В теории и практике медиации сложились следующие основные подходы к организации и ведению процесса: оценочный, фасилитативный и трансформативный [Джанашиа, 2019].

При оценочной медиации (*evaluation mediation*) генеральная цель всех сторон конфликта и медиатора – урегулировать спор. Медиатор на основе своего жизненного и профессионального (экспертного) опыта в определенный момент процесса (тупик) может предложить участникам варианты решений, дать оценку сильным и слабым сторонам проекта соглашения между сторонами. Медиатор в переговорах может выступить в качестве арбитра (в американской модели медиации – MedArb, от англ. *mediation* + *arbitration*).

Фасилитативная модель (*facilitative mediation*) медиации предполагает организацию коммуникации сторон таким образом, чтобы решение проблемы происходило на фоне улучшения понимания сторонами позиций (интересов) друг друга. Медиатор выступает только в качестве фасилитатора, концентрируясь только на процессе медиации. Основными инструментами коммуникации медиатора со сторонами является процесс (алгоритм) медиации и вопросы. Фасилитативная модель медиации считается классическим подходом в разрешении конфликтных ситуаций.

Трансформативная медиация (*transformative mediation*) стремится не только повлиять на разрешение конфликта, но и изменить отношения сторон за счет увеличения понимания позиций и интересов через организацию более глубокой коммуникации между ними. Трансформативная медиация является наиболее приближенной к психотерапии, нередко включает в себя психотерапевтические приемы, вопросы, интервенции со стороны медиатора. Исход медиации может быть неожиданным для сторон, поскольку в трансформативном диалоге могут вскрыться глубокие, забытые эмоции и чувства сторон, сняты наслоения рутины отношений в повседневности [Луговцова, 2017].

Каждый из подходов по-своему эффективен и может быть приоритетным в той или иной ситуации, стадии конфликта, остроты эмоций в конфликте. Границу между подходами проводит цель, которой следует медиатор как организатор общего процесса (алгоритма) переговоров. Приверженность медиатора тому или иному подходу может определяться также и другими факторами: стилем коммуникации на основе индивидуально-типологических особенностей личности, профессиональным опытом, спецификой конкретного случая, с которым предстоит работать медиатору, особенностями системы отношений сторон и т.д. В целом тот или иной подход в медиации способствует сотрудничеству и достижению консенсуса между конфликтующими сторонами, созданию пространства для диалога и подводит стороны к решению, удовлетворяющему интересы обеих сторон.

Немаловажным условием эффективности переговоров в медиации могут выступить и формы организации коммуникации сторон: «лицом к лицу» либо «кокус». Наиболее распространенной формой диалога конфликтующих сторон является медиация «лицом к лицу»: и стороны, и медиатор находятся в одном помещении и имеют возможность вести коммуникацию здесь и сейчас. В случаях когда процесс медиации заходит в тупик, в ситуации обострения эмоций или сопротивления сторон к ведению дальнейшей беседы в присутствии друг друга, медиатор может организовать коммуникацию в режиме кокуса (англ. *caucus* – кулуарное совещание) – индивидуальной беседы медиатора с каждой из сторон поочередно. Медиацию с применением кокуса называют «челночной» медиацией.

Медиация, применяемая в образовании, имеет ряд организационно-процессуальных отличий без изменений в самой последовательности общего алгоритма. В учреждении образования медиация может быть представлена на разных уровнях и в различных содержательных формах, среди которых:

- изучение альтернативных способов разрешения конфликтов в системе преподаваемых дисциплин: намеренное упоминание педагогом в дискуссиях с обучающимися возможностей разрешения конфликтов, противоречий, противостояний (в особенности в гуманитарных науках, искусстве – история, география, литература и т.п.);

- развитие конфликтологической компетентности всех (без исключения) участников образовательного процесса, сотрудников учреждения образования через организацию обучающих семинаров, круглых столов, дискуссий, тренингов для создания общего понимания и знания о конфликтах и способах их разрешения;

- организация службы медиации как элемента структуры учреждения образования;

- практика медиации в различных системах отношений субъектов образования (в том числе медиация ровесников (*peer-mediation*), восстановительные практики).

Безусловно, начало медиативной практики в учреждении образования требует определенных усилий и затрат – административных, организационных, волевых, временных, финансовых – на всех уровнях структуры этого учреждения, от кабинета директора до педагогического коллектива и рядовых сотрудников. Нередко медиация в школу, колледж, университет приходит через кабинет педагога-психолога, социального педагога.

Интенсивное психическое и личностное развитие учащихся, смежность и разность возрастов, статусов (учитель – ученик), тип взаимодействия (субъект-объектный, субъект-субъектный) придают специфичность взаимоотношениям субъектов образования, что отражается на практике медиации, раскрывающей в условиях образования свой воспитательный и обучающий потенциал.

Освоение учащимися конфликтологических знаний, помимо программных, обогащает их специальными компетенциями. В области практики общения и коммуникации – развивать коммуникативные умения и навыки конструктивного характера, в том числе в критических ситуациях, осознавать свои интересы и выражать их в виде позиции в дискуссии, проявлять рациональную асертивность во взаимоотношениях с оппонентом. При прогрессирующей среди современного подростничества и юношества алекситимии [Войтко, 2019] медиация как прямой инструмент в развитии прежде всего конфликтологических компетенций может выступать одним из инструментов в решении уже назревшей проблемы.

В учреждении образования медиация может иметь и социально-психологические эффекты, влияя на сплоченность группы через познание и понимание друг друга ее участников, что в целом снимает различные барьеры в общении и, следовательно, снимает напряжение во взаимоотношениях.

Вместе с тем медиация может выступать факультативным направлением организации активности, в которой учащиеся могут реализовать свою потребность в самоактуализации как в группе, так и индивидуально.

При всей видимой позитивности медиации в учреждении образования необходимо выделить и ряд ограничений в ее применении. Медиация является альтернативным способом разрешения конфликтов и по своей сути не является еще одним инструментом определения вины – кто прав, а кто виноват в конфликте, чего чаще всего хочется взрослым участникам образовательного процесса.

Медиация как таковая также не является инструментом «оперативной конфликтологии». Конфликт понимается как типичная сторона взаимоотношений, а медиация является одним из способов, при котором любые конфликтные отношения могут быть обсуждены в диалоге и разрешены с различным успехом. Безусловно, лучшая стратегия – в предупреждении конфликтов, однако в учреждении образования вряд ли возможна «стерильная» среда. Конфликтологический всеобуч может выступать средством превентивной работы, а медиация – постфактум-инструментом в случае, если конфликт уже состоялся и протекает прямо сейчас.

Важное ограничение медиации, в том числе в учреждениях образования, – случаи насилия (в частности, буллинг, кибербуллинг). Классический алгоритм медиации не предполагает диалога в системе отношений «обиженная сторона – обидчик», в которых имеет место существенный моральный, материальный, физический вред. В таких случаях возможно применение восстановительной медиации (*restorative mediation*) или ее вариаций в различных формах восстановительных практик.

Таким образом, медиацию в образовании следует рассматривать не только в ее узком инструментальном назначении. В ситуации обучения и воспитания медиация имеет гораздо большие потенциалы, реализация которых зависит от различных макро- и микроситуативных условий, но в большей степени – от воли субъектов образовательного процесса.

Библиографический список

1. Войтко О.К. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной речевой деятельности студентов-психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Минск, 2017. 28 с.
2. Джанашиа А.З. Организационно-процессуальные аспекты медиации // Современная образовательная психология в подготовке специалистов помогающих профессий: актуальные проблемы теории и практики оказания помощи другим : сб. науч. ст. / под ред. Э.В. Котляровой. Могилев : Могилев. гос. ун-т им. А.А. Кулешова, 2019. С. 195–199.
3. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения и работа медиатора в конфликте [Электронный ресурс] // Психология и право. 2012. Т. 2, № 4. URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2012_n4/56612 (дата обращения: 09.09.2023).
4. Луговцова Е.И. Организация школьной службы медиации : пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения. Минск : Нац. ин-т образования, 2017. 200 с.
5. Шульга О.К., Хурс И.С. Школьная медиация: опыт Гродненщины // Выхаванне і дадатковая адукацыя. 2017. № 11. С. 16–22.

MEDIATION IN RESOLVING PEDAGOGICAL CONFLICTS: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS

Dzhanashia A.Z.

Abstract. The article discusses the possibility of implementing mediation in the educational environment in several variations: types, organizational and procedural forms. The psychological, pedagogical, socio-psychological potentials of mediation, its possibilities and limitations in the situation of training and education are presented.

Key words: mediation; peer mediation; education; subjects of the educational process; conflict management competencies; will.

РОЛЬ ЭКСТЕРНАЛИЗАЦИИ В ПЕРЕГОВОРАХ И МЕДИАЦИИ

Иванова Е.Н.

Аннотация. Рассматриваются сущность, истоки и технология экстернализации как эффективного способа обеспечения одного из принципов интегративных переговоров и медиации – отделения сторон от проблем. Такому подходу противопоставляется сращивание участников конфликта с проблемой. Приводятся формы проявления этих противоположных видов взаимодействия сторон в переговорах и медиации. Анализируются сложности, стратегические задачи и тактические приемы экстернализации, которые иллюстрируются конкретными примерами их применения. Прослеживаются негативные последствия присоединения проблем к участникам конфликта. Выявляются позитивные эффекты экстернализирующего подхода как для самого медиатора, так и для участников переговоров и сторон медиации.

Ключевые слова: конфликт; переговоры; медиация; отделение человека от проблемы; экстернализация; роль; стратегия; тактика.

Введение

Медиация основана на модели интегративных переговоров, фундаментальными положениями которой являются переход с уровня позиций на уровень интересов, выработка взаимовыгодных вариантов, использование объективных критериев и стандартов и отделение человека от проблемы [Юри, 2013]. Предметом данной статьи является рассмотрение роли последнего из перечисленных принципов.

Строго говоря, без обеспечения этого размежевания осуществление всех остальных оснований интегративности становится весьма проблематичным. Как показывает практический опыт, в таком случае и партнерские переговоры, и медиация оказываются малопродуктивными или вовсе невозможными. В то же время в модели интегративных переговоров не представлены четко сформулированные приемы осуществления такого разделения. Их применение в медиации, которая в большинстве случаев проводится при наличии конфликта между сторонами, может быть одновременно особенно необходимым и особенно сложным [Garby, 2016]. Процесс эскалации конфликта от стадии к стадии провоцирует все большее сращивание проблемы с человеком вплоть до создания образа врага [Глазл, 2002].

Не допустить, остановить и даже повернуть этот деструктивный процесс вспять может экстернализация. Под экстернализацией мы понимаем здесь отделение каждой из сторон конфликта (или потенциального конфликта) от проблемы для переориентации их усилий с борьбы между собой на преодоление их общей проблемы.

Способы решения актуальной и практически значимой задачи повышения эффективности переговоров и расширения практики медиации за счет применения стратегии и тактики экстернализации существуют и могут радикально изменить ситуацию к лучшему. Обсуждаемые в данной статье про-

блемные вопросы и возможности экстернализации выработаны на основании авторского осмысления практики работы и преподавания в области медиации, переговоров и консультирования в течение последних 30 лет, а также анализа достижений разных школ медиации, практической психологии и психотерапии.

Стратегия и тактика экстернализации

Идея отделения проблемы и человека в более или менее явной форме присутствует в большинстве современных гуманистических направлений психологии и психотерапии. Мы можем видеть ее отзвуки в когнитивно-поведенческих направлениях, в транзактном анализе [Стюарт, Джойнс, 2017], в гештальтпсихологии и терапии, в интегративной семейной терапии, концепции ненасильственного общения [Розенберг, 2018] и многих других.

Например, теория семейных систем Боуэна [Regina, 2011] рассматривает концепцию дифференцированности и ее роста как ключевую возможность выстраивания границ и освобождения личности от нежелательной зависимости от других людей и от иррационального влияния внешних событий. Высокая дифференцированность необходима медиатору как его профессионально значимое качество [Ivanova, 2017].

Экстернализирующий подход является центральным в нарративной терапевтической практике и выросшей из нее нарративной медиации. Генеральная идея нарративного подхода состоит в том, что людям не приписываются жестко заданные определенные качества, а их те или иные действия рассматриваются лишь как внешние, временные, ситуативные проявления. Они трактуются не как объективные присущие людям атрибуты, порождающие поведение, а как плоды описания реальности (нарративов) сторонами. Конфликт с точки зрения нарративной медиации разворачивается не между людьми, а между их описаниями происходящего. В соответствии с этим в нарративной практике разработаны специальные деконструирующие приемы, которые позволяют изменить описания и выстроить новые нарративы, в которых уже не присутствует противоречие и нет базы для конфликта.

Нарративная практика опирается на стратегию построения экстернализирующей беседы, т.е. общения медиатора со сторонами с систематическим использованием особых приемов, позволяющих рассмотреть проблемы отдельно от людей. В арсенале нарративной медиации, например, такие эффективные техники, как экстернализирующие вопросы, нахождение и обозначение общей проблемы как самостоятельного «существа», отдельно от сторон вынашивающего деструктивные планы, способные отравить их жизнь.

Для понимания сущности экстернализации необходимо противопоставить им противоположную тенденцию. Например, антиподами экстернализирующих вопросов являются интернализирующие. Такие вопросы способствуют рассмотрению человека как источника проблем, а в крайнем выражении – в качестве проблемы как таковой, из чего следует принцип «нет человека – нет проблемы». Негативные последствия такого подхода в конфликте очевидны.

Анализ и осмысление процессов экстернализации и интернализации (в данном контексте – соединения проблемы с человеком вплоть до создания образа врага) позволили выделить различные формы их проявления. Это позволяет выработать технологические средства снижения риска развития такого сращивания и преодоления его негативного влияния на динамику взаимодействия сторон конфликта.

Как показывает опыт обучения медиаторов и переговорщиков, понимание технологии экстернализации достигается без особого труда, но часто оказывается поверхностным, и требуется серьезная отработка экстернализирующих формулировок в упражнениях на материале из практики разрешения конфликтов.

Можно выделить ряд проявлений интернализации, многие из которых не так легко идентифицировать, поскольку они являются «автоматическими мыслями» и опираются на привычные стереотипные формы реагирования [Ivanova, 2015]. При их осознании конфликтогенный характер подобных высказываний чаще всего становится очевиден.

Среди них, например:

- прикрепление ярлыка на личность («он лентяй», «ты – нарцисс»);
- чрезмерное обобщение («ты вечно опаздываешь»);
- сужение поля возможностей («у тебя не получится, ты не умеешь»);
- сведение нового к привычному («ты, как обычно, не понял»);
- расширение единичного до типичного («о чем с Вами после этого говорить»);
- чрезмерная однозначность («да ты просто трус»);
- всезнайство, «чтение в сердцах» («Вы с самого начала меня специально обманывали!»);
- примат прошлого опыта («чего еще можно было от тебя ожидать»);
- негативный прогноз («конечно, Вы и дальше будете спорить»);
- подгонка под стереотип («вам всем одно надо») и др.

Соответственно, можно выделить ряд стратегических подходов и тактических приемов, которые способствуют росту экстернализованности.

Среди первых можно назвать, например:

- повышение осознанности (майндфулнесс);
- развитие гибкости мышления и творческих способностей;
- работу над повышением дифференцированности;
- преодоление жестких установок;
- ориентация на формат экстернализирующей беседы;
- настрой на поддержку и расширение ресурсов сторон (empowerment);
- сохранение нейтральности и беспристрастности.

К тактическим приемам экстернализации можно отнести такие, как:

- экстернализирующие вопросы;
- экстернализирующие высказывания;
- выделение проблемы как отдельного от сторон актора;

- конкретизация высказываний;
- отработка эмоций;
- проверка реалистичности предположений и мнений;
- диверсификация, определение разных возможных вариантов восприятия и понимания;
- выявление «уникальных эпизодов», исключений из правил, возможно, кажущихся обязательными;
- «позитивное обезличение» и др.

Например, вопрос «чем Сидорову мешает в работе его неорганизованность?» – интернализирующий, а «чем Сидорову мешает неорганизованность в работе?» – экстернализирующий. Во втором варианте вопроса проблемой является не Сидоров, а неорганизованность, у которой может быть несколько источников. В результате Сидоров, свободный от обвинений, гораздо скорее присоединится к преодолению этой проблемы.

Экстернализованные формулировки вопросов на выявление интересов способствуют открытости сторон и получению информации, без которой истинное разрешение конфликта недостижимо. Например, вместо вопроса: «почему Вы не согласны с предложением Ивана?» гораздо продуктивнее использовать вопрос: «что останавливает Вас от того, чтобы принять это предложение?»

Позитивное обезличение, например, может значительно повысить эффективность обратной связи, в частности, безобвинительного поведения, например, так называемого я-высказывания. Из двух фраз: «мне обидно, когда ты на меня кричишь» и «мне обидно, когда на меня кричат», вторая вызовет меньше сопротивления, так как звучит, скорее, как информирование, а не упрек и позволяет партнеру спасти лицо.

Заключение

Таким образом, для достижения цели отделить стороны от проблем и объединить их усилия в их преодолении необходимо овладеть рядом навыков. Медиатору и переговорщику для этого необходимо стратегически работать с собственной личностью, повышать осознанность восприятия ситуации, себя, партнера, сторон и характера взаимодействия с ним, научиться распознавать интернализирующие воздействия, усугубляющие конфликт. Необходимо также овладеть технологией экстернализации и научиться адекватно выбирать и вовремя применять тактические приемы, нейтрализующие сращивание проблем с оппонентами.

Особую трудность в овладении навыками экстернализации, так же как и технологией медиации вообще, представляет необходимость перехода от привычной, стереотипной модели мышления, предполагающей поиск виноватого и перекладывание ответственности на него вместо ориентации на разрешение проблемы как таковой. С другой стороны, такое нестандартное взаимодействие оказывает на стороны конфликта большой эффект не в последнюю очередь как раз за счет «разрыва шаблона».

Экстернализованное взаимодействие снижает уровень враждебности между сторонами, повышает объективность восприятия и понимания ситуации, создает объединяющий стороны настрой на решение общей проблемы и активизирует мышление. Снижая сопротивление предложениям друг друга, экстернализация создает благоприятную атмосферу для творческого преодоления тупиков в переговорах и достижения взаимовыгодного решения трудных вопросов.

Без преодоления интернализирующего мышления и вытекающего из него вербального поведения практически невозможно обеспечить соблюдение нейтральности, что является самым главным принципом медиации. Без него она катастрофически теряет не только эффективность, но и смысл и вообще перестает быть медиацией. Использование медиатором стратегии и тактики экстернализации способствует совершенствованию его собственного состояния, эффективному применению навыков и профилактике профессионального выгорания. В результате медиатор оказывается способен помогать сторонам взаимодействовать в процессе медиации более продуктивно и полноценно удовлетворять свои интересы.

Библиографический список

1. Глазл Ф. Конфликт-менеджмент. Калуга : Духовное познание, 2002. 516 с.
2. Иванова Е.Н. Проблема дифференцированности в медиации // Конфликтология. 2017. № 3. С. 205–219.
3. Розенберг М. Ненасильственное общение. М. : София, 2018.
4. Стюарт И., Джойнс, В. Современный Транзактный анализ. СПб. : Метанойя, 2017. 444 с.
5. Юри У. Гарвардская школа переговоров. Как говорить НЕТ и добиваться результатов. М. : Альпина Бизнес Букс, 2013. 240 с.
6. Garby T. Agreed! Negotiation/Mediation in the 21st Century. Switzerland : ICC Publications, 2016. 259 p.
7. Ivanova E.N. The Dynamics of Behavioral Models Changing During Adults' Education (Based on Mediation Training Research) // 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM2015, SGEM2015: Conference Proceedings. Book 1. 2017. Vol. 2. P. 1005–1013.
8. Regina W.F. Applying Family Systems Theory to Mediation. A Practitioner's Guide. University Press of America, 2011. 168 p.

EXTERNALIZATION ROLE IN NEGOTIATION AND MEDIATION

Ivanova E.N.

Abstract. The article is concerned with the essence, sources and technology of externalization as the efficient mode to provide one of the integrative negotiation and mediation principles – separation of parties from problems. This approach is opposed to conflict participants and their problem merging. Different forms of

these opposite types of parties' counteraction during negotiation and mediation are presented. The author analyses complications, strategic tasks and tactical techniques of externalization which are illustrated by particular examples of their application. The negative consequences of problems' accession to conflicting parties are identified. The positive effects of the externalizing approach are revealed as for mediator himself, as for negotiation participants and mediation parties.

Key words: conflict; negotiation; mediation; separation person from problem; externalization; role; strategy; tactics.

В.С. МЕРЛИН – ПИОНЕР ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Колчина Л.П.

Аннотация. Рассматриваются агрессивность человека в спорте, политике, межличностных отношениях, нарушениях закона в теориях биологического или социологического редукционизма; системно-структурный подход разных авторов; первые экспериментальные исследования на основе концепции интегральной индивидуальности профессора В.С. Мерлина в Пермской научной психологической школе.

Ключевые слова: личность; агрессивность; конфликт; интегральная индивидуальность.

После Второй мировой войны в силу исторических, политических, социальных причин начался буквально бум интереса к проблемам агрессии как на уровне государств и народов, так и на уровне поведения отдельного человека. По данным ЮНЕСКО, количество публикаций по проблеме насилия, конфликта, агрессии возрастало быстрее, чем по любой другой проблеме в области общественных наук. Общеизвестной является та огромная политическая и социальная актуальность и теоретическая значимость, которую приобрела проблема насилия, агрессии, терроризма в начале XXI в. Вместе с тем, пожалуй, ни один другой вопрос не служит объектом столь активных идеологических спекуляций, обывательских построений, теоретических извращений и политических фальсификаций как вопрос о насилии, его сущности, источниках и роли в природе и в обществе.

Различные противоположные по теоретическим основаниям направления в изучении агрессии акцентируют, заостряют, а часто гиперболизируют один какой-то аспект этого сложного феномена, формы или условий его существования и проявления. Сложившиеся за рубежом теории агрессии решают вопрос о ее детерминации с позиций либо биологического, либо социологизаторского редукционизма, обычно выражающегося в необоснованном сведении явлений одного порядка к концептуальной основе другого уровня. Сюда могут быть отнесены различные варианты психоанализа, бихевиоризма, теории научения, социальной этологии и других направлений.

В СССР тема агрессивности была табуирована, закрыта для изучения, кроме, пожалуй, агрессии в политической, межгосударственной и юридической сферах. В 70-е гг. XX в. в работах ряда выдающихся советских психологов (Г.М. Андреевой, Л.И. Божович, В.Д. Левитова, Л.А. Петровской, С.К. Рощина, М.Г. Ярошевского) делались попытки теоретического психологического анализа и критики односторонности ведущих зарубежных концепций агрессивности. Однако экспериментальных исследований не проводилось по причине господствовавшей тогда идеологической установки: агрессия – атавизм капиталистического общества, не имеющий корней и не присущий нашей стране,

почти уже изжитый из поведения отдельного человека и обреченный на автоматическое исчезновение. Не случайно поэтому было тогда высказывание: «У советского человека нет агрессии». Отсюда вывод – зачем изучать то, чего нет и не должно быть, зачем бороться, как с ветряными мельницами, с тем, что само вот-вот отомрет. Не в этой ли идеологической, политической и научной позиции лежат корни практических трудностей нашего общества в борьбе с групповой, организованной взрослой и детской преступностью, с наркоманией и терроризмом, проституцией, порнобизнесом?

Зарубежные работы в нашей стране до 90-х гг. XX в. не переводились. Оригиналы на иностранных языках хранились в спецхранах и спецфондах и были доступны очень узкому кругу столичных остепененных ученых, свободно владеющих иностранными языками и имеющих разрешение на работу с литературой по этой тематике. Единственным источником информации о зарубежных исследованиях для наших ученых, аспирантов, студентов был критический жанр в научных публикациях: обзор и анализ (изложение взглядов) и обязательная критика (часто – навешивание ярлыков и негативных оценок).

Однако, несмотря на идеологическое давление, серьезные принципиальные ученые с различных сторон пытались подойти к исследованию проблемы агрессии. Раньше других это начали делать психологи спорта, сталкивавшиеся постоянно с этим явлением в групповых и связанных с парным соперничеством видах спорта. Правда, долгое время им приходилось заменять табуированный термин разными эвфемизмами: «воля к победе», «напористость», «боевитость», «бойцовский характер», «активность» и т.п.

Изучая агрессивность, психологи, однако, стремились учитывать и внутренние и внешние причины ее происхождения, роль биологических и социальных факторов. В лаборатории формирования личности Института общей и возрастной психологии АПН СССР под руководством Л.И. Божович принято было считать, что агрессивность как черта личности формируется под влиянием «аффекта неадекватности», представляющего собой защитную реакцию, помогающую ребенку оградить себя от нежелательных воздействий действительности и как-то сохранить удовлетворительное отношение к себе. Предполагалось, что «аффект неадекватности» возникает ради сохранения самооценки в такой ситуации, которая требует пересмотра этого отношения. Поведение и деятельность ребенка, возникновение «аффекта неадекватности» в зависимости от мотивационной сферы М.С. Неймарк и Л.И. Божович связывали с различной направленностью личности: личной, коллективистической, деловой.

Огромный вклад в знакомство широкой научной, аспирантской и студенческой общественности с состоянием изучения агрессивности за рубежом, «за железным занавесом», внес крупный отечественный психолог профессор Н.Д. Левитов серией своих публикаций в единственном тогда на всю страну журнале «Вопросы психологии». В серию входили статьи о социально

и личностно значимых психических состояниях фрустрации, агрессии, тревоги, депрессии и ригидности [Левитов, 1972]. Н.Д. Левитов указывает одновременно на односторонность в объяснении агрессивности как фрейдистской, так и другой распространенной теории – бихевиористской. Он не игнорирует роли динамических особенностей психики, обусловленных общими свойствами нервной системы, влияющих на эмоциональность, агрессивность, тревожность. В противовес бихевиоризму Н.Д. Левитов считает, что нельзя только по внешнему поведению судить об агрессивности человека. Необходимо знать мотивы и то, как они переживаются. Диагностика агрессии должна включать в себя оценочный момент, т.е. оценку мотива, рассматривать его как поведение и психическое состояние, знать его феноменологию, мотивационный, познавательный и эмоциональный компоненты.

Глубокое понимание принципов социально-экономической детерминации в применении в психологии находим в книге С.Л. Рубинштейна «Бытие и сознание»: «Все в психологии формирующейся личности так или иначе обусловлено внешне, но ничто в ее развитии не выводимо непосредственно из внешних воздействий» [Рубинштейн, 2023]. Любые стороны личности в процессе своего формирования, помимо влияния общества в целом, отдельных его институтов, ближайшего окружения – малой группы, требуют определенной избирательности, самостоятельности, активности внутренней жизни личности. Таким образом, нельзя не согласиться с предложением Б.Г. Ананьева рассматривать человека не только как «открытую систему», но и как систему относительно «закрытую», замкнутую вследствие внутренней взаимосвязанности ее свойств. Отсюда вытекает необходимость изучения собственных закономерностей человека как личности, индивидуума и организма, а также связей их с характеристиками коллектива, социальной группы [Ананьев, 2001].

Знакомство с различными, по сути редуccionистскими, часто взаимоисключающими зарубежными концепциями агрессивности укрепили передовых представителей отечественной науки Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, В.С. Мерлина, А.И. Немова в необходимости и неизбежности опоры на принципы системно-структурного подхода. А.В. Петровский рассматривал стратометрическую концепцию личности из двух уровней, личностного и ценностно-ориентационного, традиционно исключая свойства темперамента и нервной системы, отрицая какое бы то ни было влияние их на личность, ее отношения и поведение. Общеизвестна схема структуры личности по К.К. Платонову, включающая в себя и свойства темперамента. Руководителем Ленинградской психологической школы Б.Г. Ананьевым были сформулированы принципы большой системы «Человек» (как субъект познания, общения, труда).

Основатель Пермской психологической школы В.С. Мерлин создал концепцию интегральной индивидуальности с входящими в нее подсистемами свойств, связанными сложными много-многозначными отношениями [Мерлин, 1986].



Рис. Профессор Вольф Соломонович Мерлин

Впервые с опорой на эту концепцию агрессивность была экспериментально исследована в диссертационной работе Л.П. Колчиной «Исследование индивидуальных особенностей экстрапунитивной реакции в связи с разноразноуровневыми характеристиками интегральной индивидуальности», хотя термин «агрессивность» в силу указанных выше причин в названии работы не звучал. Работа была представлена ученому совету Института психологии АН СССР, которым после бурной дискуссии была отклонена ввиду несоответствия тематике совета. Защита стала возможной в ЛГУ лишь через 6 лет после написания – в 1981 г.

С точки зрения теории интегральной индивидуальности свойства темперамента и свойства личности относятся к разным иерархическим уровням и подчиняются разным закономерностям, и поэтому связь между ними должна быть не непосредственной, а опосредованной. В работе Л.П. Колчиной личностная поведенческая экстрапунитивность (склонность к нападению, наказанию, угрозе) оказалась связанной с психодинамической экстратенсивностью при фрустрации (мышечной активностью, направленной вовне) через вербальный показатель контроля агрессии вследствие тревожности. Иными словами, склонные к реакциям вовне испытуемые проявляли поведенческую агрессивность только при низком контроле агрессии, т.е. были опосредованы механизмами самооценки, самоконтроля, аттитюдов – взглядов и убеждений, выражающих нормы поведения. В этом отражается целостный характер личности, тесная взаимосвязь и взаимозависимость разных ее сторон и проявлений [Колчина, 1981].

Поведенческая агрессивность связана со всей структурой личности и не может рассматриваться ни как ситуативная реакция на внешний стимул, ни как реакция на фрустрацию, ни как прямое проявление свойств нервной системы и темперамента, что является экспериментальным аргументом против разных вариантов редукционизма в объяснении агрессивного поведения человека.

В дальнейшем эта концептуальная экспериментальная схема последовательно осуществлялась под руководством профессора В.С. Мерлина в дипломных и диссертационных исследованиях агрессивности и тревожности дошкольников Л.А. Волкодаевой, Г.С. Пьянковой, Г.С. Васильевой, П.М. Гордцевой, Л.П. Демидовой. На взрослых испытуемых – у А.А. Ерошенко, В.В. Люкина, А.А. Коротаева, И.Х. Пикалова. Анализ этих и других экспериментальных работ лег в основу последней книги со скромным тиражом «Очерк интегрального исследования индивидуальности», которую Вольф Соломонович закончил буквально с последним своим вздохом. Опубликована она посмертно в Москве в 1986 г.

Возникает соблазн назвать ее НОВОЙ, для окружающих – да, но не для В.С. Мерлина, который несколько десятилетий упорно шел и вел свою научную школу к раскрытию тайн человеческой личности и индивидуальности. Ученики и последователи его работают не только в Перми уже в четырех центрах, изучающих законы индивидуальности, а также в Удмуртии и многих регионах России и СНГ.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2001. 288 с.
2. Колчина Л.П. Исследование индивидуальных особенностей экстрапунитивной реакции в связи с разноуровневыми характеристиками интегральной индивидуальности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1981. 191 с.
3. Левитов Н.Д. Психическое состояние агрессии // Вопросы психологии. 1972. № 6. С. 168–174.
4. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М. : Педагогика, 1986. 253 с.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М. : Прогресс, 2023. 590 с.

V.S. MERLIN IS A PIONEER OF EXPERIMENTAL STUDY OF AGGRESSIVENESS IN RUSSIAN PSYCHOLOGY

Kolchina L.P.

Abstract. Human aggressiveness in sports, politics, interpersonal relationships, and violations of the law in theories of biological or sociological reductionism; system-structural approach of different authors; the first experimental studies based on the concept of integral individuality by Professor V.S. Merlin at the Perm Scientific Psychological School.

Key words: personality; aggressiveness; conflict; integral individuality.

К ПРОБЛЕМЕ ПОСТРОЕНИЯ СЕТЕВОЙ МОДЕЛИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

Леонов И.Н.

Аннотация. Представлены результаты эксплораторного исследования по построению модели конфликтологической компетентности руководителя, представляющей собой сеть из узлов, отражающих когнитивные, мотивационные, эмоционально-регулятивные и поведенческие характеристики, определяющие целесообразное поведение личности в конфликтной ситуации. Было выявлено три связанных между собой кластера: «Самоконтроль эмоционального состояния», «Принятие конфликта» и «Анализ, планирование и прогнозирование конфликта», которые могут быть рассмотрены в качестве ядра исследуемого феномена. При этом центральным в нем является способность сохранять контроль над своими эмоциями. Результаты исследования могут быть использованы для дальнейшей разработки психодиагностического инструментария.

Ключевые слова: конфликт; конфликтологическая компетентность; руководитель; анализ сети; сетевой анализ.

Введение

Организационные/управленческие конфликты являются одной из разновидностей конфликтов и определяются Н.И. Леоновым как «форма проявления противоречия, не разрешенного в прошлом или разрешаемого в настоящем, возникающего в ситуации непосредственного взаимодействия субъектов (между членами управляющей организации, руководителями и исполнителями, между первичными группами и различными подразделениями) и обусловленного противоположно выбранными целями, представлениями, образом конфликтной ситуации, осознаваемыми или неосознаваемыми действиями, направленными на разрешение или снятие противоречия» [Леонов, 2019].

Последствия таких конфликтов неизбежно оказывают влияние на деятельность организации, что предъявляет серьезные требования к руководителю с точки зрения их регулирования и управления. Отмечается, что руководители от 25 до 60 % своего рабочего времени проводят, занимаясь конфликтами и ссорами.

Д. Борманн, Л. Воротина и Р. Федерманн (2004) в деятельности руководителя выделяют три основных аспекта:

- институциональный аспект – описывает как самих управляющих, так и тех, на кого направлены их управленческие воздействия;
- процессуальный аспект – отражает сам ход решения управленческих задач, процесс реализации функций управления, особенности стиля управления;

– инструментальный аспект – характеризует организационные формы управления, которыми пользуются менеджеры для достижения поставленных целей (различные совещания, приказы, распоряжения, планы и графики, заслушивание отчетов, личные беседы и т.п.).

Разрешение конфликтов руководителем может быть рассмотрено в трех указанных выше аспектах и отражаться в ролевом функционале руководителя, его личностных особенностях, особенностях стиля управления и способах управленческих воздействий, обуславливающих специфику работы с конфликтами – от активного включения в разрешение конфликта в качестве посредника до дистанцирования и игнорирования.

Проблема изучения деятельности руководителя, связанной с разрешением конфликтов, была операционализирована Н.И. Леоновым в понятии конфликтологической компетентности руководителя как разновидности коммуникативной компетентности. Конфликтологическая компетентность – это «системное, многокомпонентное образование профессионально важных, социально-психологических, операциональных и поведенческих особенностей посредника, способствующие конструктивному разрешению конфликтов между субъектами конфликтного взаимодействия» [Леонов, 2010]. Она представляет собой сложное интегральное образование, являясь многоуровневым и иерархически организованным образованием взаимосвязанных между собой когнитивных, мотивационных, эмоционально-регулятивных и поведенческих характеристик, определяющих целесообразное поведение личности по разрешению конфликта [Леонов, 2017а].

Конфликтологическая компетентность рассматривается как важнейшая черта профессионализма руководителя и позволяет ему точно разбираться в истинных причинах и движущих силах конфликтного противоборства, личностных особенностях конфликтующих сторон, их эмоциональных состояниях, планируемых стратегиях конфликтной деятельности и возможных приемах воздействия. Конфликтологическая компетентность позволяет успешно управлять конфликтом и разрешать его, оказывать влияние на участников конфликта, снижать уровень конфликтности обстановки [Леонов, 2017б].

Изучение данного феномена обладает как теоретической, так практической значимостью. Как отмечает Н.И. Леонов (2010), специфичным для руководителей ряда предприятий России является преобладающая авторитарность поведения как следствие отсутствия умения вести переговоры в условиях равноправия сторон, откровенная грубость как нормативная форма общения. Подобное поведение руководителя может приводить к появлению конфликтов, усилению их деструктивных последствий как для организации, так и для участников.

Целью данной работы является построение сетевой модели конфликтологической компетентности руководителя.

Гипотеза: конфликтологическая компетентность выступает сетевой структурой узлов, отражающих когнитивные, мотивационные, эмоционально-регулятивные и поведенческие характеристики, определяющие целесообразное поведение личности в конфликтной ситуации.

Метод

Участники исследования

Выборка исследования составила 529 руководителей разного уровня организаций Удмуртской Республики (гг. Ижевск, Воткинск, Сарапул) и Казахстана (г. Астана): 338 мужчин, 191 женщина. Возраст респондентов составил 35 ± 8 лет. Сбор данных проведен в период с 2017 по 2019 г., анализ – в 2023 г.

Психодиагностический инструментарий

В исследовании была применена авторская анкета «Конфликтологическая компетентность руководителя». На основе теоретического содержания авторского конструкта конфликтологической компетентности и анализа рекомендаций по разрешению конфликтов были сформулированы 43 пары полярных утверждений, оценивающих свое поведение в конфликте, отношение к конфликту и индивидуальные особенности, проявляющиеся в конфликтом взаимодействии и деятельности по их урегулированию (например: «Я заранее готовлюсь к предстоящей встрече (собирая относящиеся к делу факты и информацию) / Я никогда заранее не готовлюсь к предстоящей встрече»). Ответы респондентов фиксировались при помощи шкалы Ликерта из семи пунктов: от –3 до 3.

Методы анализа данных

В исследовании был применен анализ сети (network analysis). Для построения сети использовалась Гауссова графическая модель (GGM). В качестве узлов сети были включены оцениваемые признаки. Грани, связывающие узлы сети, отражают тесноту связей, количественно оцененную с помощью частного коэффициента корреляции. Для получения более разреженной модели была применена регуляризация EBICglasso, позволившая исключить из модели недостоверные и слабые связи. Выявление наиболее важных узлов сети осуществлено на основе индекса центральности «сила», отражающего тесноту данного узла с другими в сети. Визуализация сети выполнена в виде графа, где размещение узлов в пространстве реализовано на основе алгоритма spring. Идентификация кластеров выполнена при помощи алгоритма walktrap. Анализ данных осуществлен в среде RStudio на основе языка для статистических исследований R с применением пакетов bootnet и qgraph.

Результаты

В сеть были включены 43 узла. Из 903 возможных граней после регуляризации было оставлено 27 (плотность – 2,99 %). Граф представлен на рисунке.

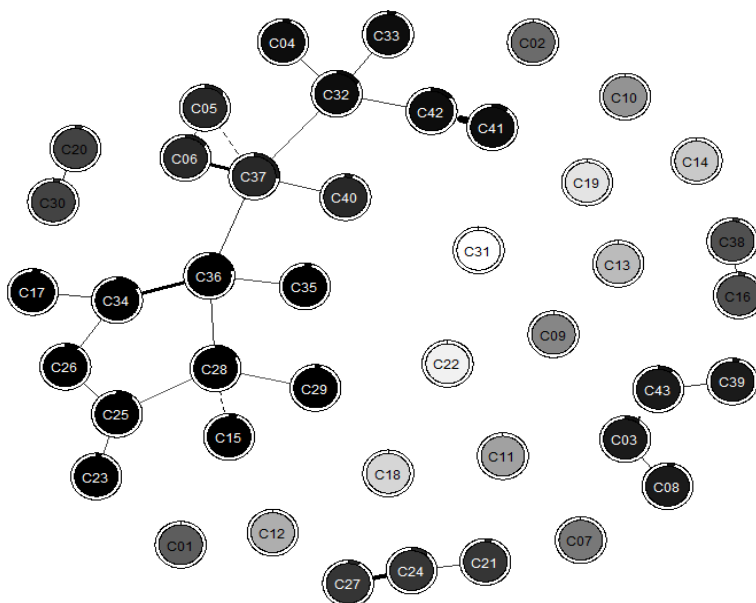


Рис. Сеть узлов конфликтологической компетентности

Центральными по индексу «сила» узлами в сети оказались: С37 («Я могу контролировать свое эмоциональное состояние при разрешении конфликта»; $s = 1,04$; $R^2 = 0,26$); С36 («Я склонен первоначально продумывать свои действия в разрешении конфликта, чтобы достичь поставленной цели»; $s = 0,86$; $R^2 = 0,21$); С32 («Для меня не характерно в конфликтной ситуации переходить на личности оппонентов»; $s = 0,79$; $R^2 = 0,17$); С28 («В конфликтной ситуации я умею предвидеть последствия своего поведения и других людей»; $s = 0,77$; $R^2 = 0,16$). Данные узлы формируют три связанных между собой кластера.

В первый кластер, названный «Самоконтроль эмоционального состояния», вошли следующие узлы: С37 («Я могу контролировать свое эмоциональное состояние при разрешении конфликта»), С06 («Я никогда не теряю самообладания»); С05 («Когда я отстаиваю свою точку зрения, могу сорваться на повышенный тон, крик», обратная связь с узлами С37 и С06); С40 («Я испытываю удовлетворение, если мне удастся успешно разрешить конфликт между сотрудниками в организации»).

Во второй кластер, названный «Принятие конфликта», вошли: С32 («Для меня не характерно в конфликтной ситуации переходить на личности оппонентов»); С04 («Выслушивая собеседников, я не выражаю своего отношения к ним (положительного/отрицательного)»); С33 («При разрешении конфликтной ситуации я умею не разбрасываться по мелочам, а стараюсь сосредоточиться на главном»); С42 («Я думаю, что конфликты в организации

являются естественным явлением, но ими необходимо управлять»); C41 («Я убежден, что конфликты в организации только мешают делу, отнимают время и силы»), обратная связь с узлом C42).

В третий кластер, названный «Анализ, планирование и прогнозирование конфликта», вошли: C36 («Я склонен первоначально продумывать свои действия в разрешении конфликта, чтобы достичь поставленной цели»), C34 («Прежде чем разрешать какую-либо конфликтную ситуацию, я собираю необходимую информацию об ее участниках»), C35 («После разрешения конфликта между сотрудниками я мысленно возвращаюсь к ней, перепроверяю предпринятые действия и результаты»), C17 («Я заранее готовлюсь к предстоящей встрече (собирая относящиеся к делу факты и информацию)»), C26 («Я склонен принять другую позицию во время спора, если меня в этом убедят»), C28 («В конфликтной ситуации я умею предвидеть последствия своего поведения и других людей»), C29 («При разрешении конфликтных ситуаций я способен правильно оценивать людей по их невербальным проявлениям»), C15 («Я никогда заранее не могу предположить, как закончится та или иная конфликтная ситуация между сотрудниками»), обратная связь с C28).

Связь между кластерами «Самоконтроль эмоционального состояния» и «Ориентация на решение конфликта» осуществляется через узлы C37 («Я могу контролировать свое эмоциональное состояние при разрешении конфликта») и C32 («Для меня не характерно в конфликтной ситуации переходить на личности оппонентов») – $pr = 0,18$.

Связи между кластерами «Самоконтроль эмоционального состояния» и «Анализ, планирование и прогнозирование конфликта» – через узлы C37 («Я могу контролировать свое эмоциональное состояние при разрешении конфликта») и C36 («Я склонен первоначально продумывать свои действия в разрешении конфликта, чтобы достичь поставленной цели») – $pr = 0,21$.

Обсуждение

В ходе исследования в сетевой структуре конфликтологической компетентности было выявлено три кластера. Первый связан со способностью контролировать свое эмоциональное состояние, сохранять самообладание, не срываться на крик при обсуждении спорных вопросов. Второй кластер связан принятием неизбежности конфликтов и ориентацией на их решение без перехода на личности, занятием нейтральной позиции. Третий кластер содержит утверждения, отражающие способности к анализу конфликта – готовностью планировать свои действия, прогнозировать действия участников конфликта, разрабатывать сценарии дальнейшего развития. При этом обнаружено, что способность контролировать свое эмоциональное состояние является центральным качеством в исследуемой структуре – больший самоконтроль способствует как принятию неизбежности конфликта, так и большей способности к анализу конфликта.

Закключение

Проведенное эксплораторное эмпирическое исследование позволило уточнить ключевые элементы в сложной структуре конфликтологической компетентности. Дальнейшие исследования могут быть направлены на уточнение содержания каждого выделенного кластера, формулирование дополнительных индикаторов, которые позволят разработать надежный и валидный психодиагностический инструмент для оценки конфликтологической компетентности руководителя.

Библиографический список

1. Борманн Д., Воротина Л., Федерманн Р. Менеджмент. Предпринимательская деятельность в рыночной экономике. М. : ИНФРА-М, 2004. 238 с.
2. Леонов Н.И. Конфликтологическая компетентность руководителей государственного и муниципального управления // Публичное управление. 2017а. № 3–4. С. 162–166.
3. Леонов Н.И. Конфликтология: общая и прикладная. М. : Юрайт, 2019. 395 с.
4. Леонов Н.И. Модель компетентностного подхода в медиации // Медиация: теория, практика, перспективы развития : сб. материалов науч.-практ. конф. (13–14 апреля 2017 г.). М. : ФИМ, 2017б. С. 90–95.
5. Леонов Н.И. Соотношение конфликтной и конфликтологической компетентности // Социальный мир человека. Вып. 3 : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России» (24–25 июня 2010 г.). Ч. 2. / под ред. Н.И. Леонова. Ижевск : ERGO, 2010. С. 7–9.

TO THE PROBLEM OF BUILDING A NETWORK MODEL OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF A MANAGER

Leonov I.N.

Abstract. The paper presents the results of an exploratory research on the construction of a model of conflictological competence of a manager, which is a network of nodes reflecting cognitive, motivational, emotional-regulatory and behavioral characteristics that determine the appropriate behavior of a person in a conflict situation. Three interconnected clusters were identified: "Self-control of emotional state", "Acceptance of conflict" and "Analysis, planning and predicting of conflict", which can be considered as the core of the phenomenon under study. At the same time, the central node is the ability to maintain control over emotions. The results of the study can be used for further development of psychodiagnostic tools.

Key words: conflict; conflictological competence; manager; network analysis.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКА

Ротманова Н.В., Федченко О.В.

Аннотация. Обозначены подходы к определению этнического самосознания как феномена, а также обоснована важность изучения данного феномена именно в современной России и именно в подростковом возрасте. Обозначена необходимость и обоснованность изучения этнического самосознания и его компонентов в связи с эмоциональным интеллектом. Описаны результаты и выводы эмпирического исследования, в частности, показаны результаты исследования взаимосвязи этнической идентичности и эмоционального интеллекта в подростковом возрасте в связи с полом.

Ключевые слова: этническая принадлежность; этническое самосознание; этническая идентичность; эмоциональный интеллект; подросток.

Введение

В современной России проблема этнической идентичности особенно актуальна в силу ее многонационального состава. Актуальность проблем этнической идентичности возросла в последнее время в связи с обострением межнациональных отношений.

Сегодня практически все ученые отмечают общемировую тенденцию роста этнического самосознания, которая в свою очередь активизировала интенсивное развитие теоретических и эмпирических исследований данного явления.

Обращение к проблемам развития и функционирования этнической идентичности представляется актуальным в теоретическом отношении. Данная проблематика находится на стыке интересов истории, социологии, этнической, возрастной и социальной психологии. Вопрос о возрастных изменениях в осознании своей этнической принадлежности является важным и в то же время малоизученным в отечественной психологии.

По мнению В.Ю. Хотинец, этническое самосознание представляет собой относительно устойчивую систему осознанных представлений и оценок, реально существующих этнодифференцирующих и этноинтегрирующих компонентов жизнедеятельности этноса [Хотинец, 2002].

Как отмечает М.В. Крюков, характер этнического самосознания не остается неизменным на протяжении всей истории человечества. Следовательно, меняется не сам характер этнического самосознания, а элементы в его структуре, точнее, меняется роль и значение того или иного элемента в зависимости от этапа, на котором находится этническая общность [Крюков, 1976].

Развитие этнического самосознания в онтогенезе проходит несколько этапов, которые соотносятся с основными периодами психического развития и стадиями развития психосоциальной/этнической идентичности. В подрост-

ковом возрасте происходит интенсивное развитие самосознания и всех его компонентов – когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Анализ научных работ по проблеме формирования этнической идентичности в детском и подростковом возрасте показывает, что в большей мере исследовались особенности влияния социально-психологических условий (макро- и микросреды) на ее формирование (А.М. Грачева, Л.М. Дробижеева, Н.Н. Корж, Л.Д. Кузмицкайте, Н.М. Лебедева, В.П. Левкович, В.Н. Павленко, О.Л. Романова, С.В. Рыжова, В.С. Собкин, М.Т. Уталиева и др.); педагогические условия (А.Н. Джуринский, Г.Д. Дмитриев, И.В. Жуковский, В.П. Комаров, В.В. Макаев, М.Г. Тайчинов, Ф.Ф. Харисов).

Так, например, П.В. Павликова показала, что у мальчиков старших классов в полтора-два раза больше, чем у девочек, выражены этноэгоизм, этноизоляционизм и национальный фанатизм [Павликова, 2001]. Это значит, что девочки более толерантно относятся к другим этническим группам: у них менее выражены неприятие к другим народам, стремление обособиться на своей национальной территории, чувство превосходства своего народа над другими.

Теоретический анализ по изучаемой проблеме позволил заключить, что особенности развития этнической идентичности личности должны рассматриваться в общем контексте развития представлений ребенка о социальной действительности, о взаимоотношениях с окружающими, становления его эмоциональной сферы.

Актуальность и новизна нашего исследования определяются тем, что особенности этнического самосознания подростков будут рассматриваться во взаимосвязи с эмоциональным интеллектом.

Цель исследования: выявление взаимосвязи этнического самосознания и эмоционального интеллекта у подростков в возрасте 15–16 лет.

Объект исследования: этническое самосознание и эмоциональный интеллект подростков.

Предмет исследования: взаимосвязь между этническим самосознанием и эмоциональным интеллектом подростков.

Гипотеза:

Существует взаимосвязь этнического самосознания и эмоционального интеллекта у подростков:

- 1) позитивная этническая идентичность положительно связана с эмоциональным интеллектом;
- 2) выраженность негативных типов этнической идентичности отрицательно связана с эмоциональным интеллектом.

Метод

Участники исследования

В рамках эмпирического исследования было опрошено 70 человек в возрасте 15–16 лет. В выборку подростков женского пола вошли 35 человек,

средний возраст испытуемых составил 15,5 лет. В выборку подростков мужского пола вошли 35 человек, средний возраст – 15,5 лет.

Психодиагностический инструментарий

1. Методика диагностики уровня развития этнического самосознания (ЭСС) В.Ю. Хотинец.

2. Методика «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой.

3. Опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В. Люсина.

Методы анализа данных

Для обработки данных были использованы методы математической статистики: одновыборочный критерий Колмогорова – Смирнова, *U*-критерий Манна – Уитни для двух независимых выборок, корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Спирмена. Статистические процедуры были проведены при помощи программы IBM SPSS Staticstics ver. 23.

Результаты

Значимые различия между юношами и девушками отмечаются по типам этнической идентичности, а также по компонентам эмоционального интеллекта.

Так, группе юношей в большей степени присущи проявления крайних типов этнической идентичности: от этнонигилизма, подразумевающего под собой равнодушное отношение к этническим нормам и неприятие культуры своего народа, до этноэгоизма, этноизоляции и этнофанатизма, которые подразумевают под собой нерациональное преувеличение собственной этнической идентичности и различные формы нетерпимости по отношению к иным этническим группам. Полученные результаты могут говорить о том, что юноши находятся в поиске наиболее комфортной социально-психологической «ниши», обладают убежденностью личности в превосходстве своего народа над другими народами и проявляют вербальную агрессию и напряженность во взаимодействии с другими национальностями, готовы к действиям во имя этнических интересов.

Данные различия согласуются с результатами исследований П.В. Павликовой, в которых она показала, что у мальчиков старших классов в полтора-два раза больше, чем у девочек, выражены этноэгоизм, этноизоляционизм и национальный фанатизм [Павликова, 2001].

В то же время среди девушек, по сравнению с юношами, наиболее выражена позитивная этническая идентификация, которая сочетает в себе позитивное отношение к своему этносу с позитивным отношением к другим этническим группам.

Различия между группами юношей и девушек наблюдаются также по такому компоненту эмоционального интеллекта, как «понимание своих эмоций»: девушки, в отличие от юношей, более склонны распознавать и идентифицировать свои эмоции, понимать причины их возникновения и давать им вербальное описание. Указанные различия могут быть обусловлены культу-

ральным влиянием, отражением которого служат особенности воспитания, определенные гендерные установки в отношении эмоциональных проявлений среди мужчин и женщин.

Эти различия согласуются с данными исследований Ю.В. Давыдовой о том, что практически все составляющие компоненты эмоционального интеллекта, определяющие фактор «понимание эмоций», у девочек выше, чем у мальчиков на протяжении всего подросткового возраста [Давыдова, 2011].

Заключение

В ходе эмпирического исследования у девушек была выявлена прямая взаимосвязь между показателями «управление чужими эмоциями» и «этнодифференциация на личностном уровне». Возможно, развитая способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность проявлений их нежелательных эмоций способствует более выраженному осознанию собственных этнопсихологических особенностей и, как следствие, обуславливает готовность девушек-подростков идти на какие-либо действия во имя собственных этнических интересов в противовес интересам иных этнических групп. Это может стать перспективой дальнейшего развития исследования.

В ходе эмпирического исследования была подтверждена гипотеза о том, что существует взаимосвязь этнического самосознания и эмоционального интеллекта в подростковом возрасте.

Данные результаты необходимо учитывать для практического применения в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных организаций для выстраивания системы работы по развитию этнического самосознания и эмоционального интеллекта учащихся подросткового возраста.

Библиографический список

1. Давыдова Ю.В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук. М., 2011.
2. Крюков М.В. Эволюция этнического самосознания и проблема этногенеза // Расы и народы. М., 1976. Вып. 6. С. 42–63.
3. Павликова П.В. Особенности этнической идентичности у старшеклассников. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2001. 132 с.
4. Хотинец В.Ю. Этническая идентичность и толерантность. Екатеринбург : Изд-во Уральск. ун-та, 2002.

THE STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ETHNIC SELF-AWARENESS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A TEENAGER

Rotmanova N.V., Fedchenko O.V.

Abstract. The article outlines approaches to the definition of ethnic identity as a phenomenon, and also substantiates the importance of studying this phenomenon in modern Russia and precisely in adolescence. The necessity and validity of

the study of ethnic identity and its components in connection with emotional intelligence is indicated. The results and conclusions of the empirical study are described, in particular, the results of the study of the relationship between ethnic identity and emotional intelligence in adolescence in relation to gender are shown.

Key words: ethnicity; ethnic identity; ethnic identity; emotional intelligence; teenager.

Раздел 2. Психология безопасной образовательной среды и психологическое благополучие субъектов образования

УСЛОВИЯ РАСШИРЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Булах И.П., Хорошилова О.Е.

Аннотация. Анализируется содержание категории «субъект учебной деятельности», представленной в школе развивающего обучения (система Эльконина – Давыдова – Репкина). Известные подходы к определению субъекта учебной деятельности дополняются результатами лонгитюдного исследования и практическим опытом авторов статьи. Выделено содержание этапов становления субъектности младших школьников в системе развивающего обучения. Показано, что в границах младшего школьного возраста формируется коллективный субъект учебной деятельности, внутри которого рождается индивидуальный субъект учебной деятельности. Внешне организованная учителем коллективно-распределенная деятельность рассматривается как важнейший фактор становления субъекта учебной деятельности.

Ключевые слова: субъект учебной деятельности; коллективный субъект учебной деятельности; развивающее обучение; учебная деятельность, коллективно-распределенная учебная деятельность, квазиисследовательская деятельность.

Введение

В середине прошлого столетия известный советский психолог Д.Б. Эльконин (1989) задался вопросом, как существующая на тот момент система обучения влияет на развитие младшего школьника. В результате проведенного масштабного исследования, одной из целей которого стала проверка гипотезы Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка, было обнаружено, что традиционная система (ТО) обучения ориентируется на зону актуального развития, т.е. на возрастные образования, сформированные в предыдущие возрастные периоды. Перед исследователями встала архисложная задача – создать такую систему обучения, содержание и методы которой целенаправленно управляли бы развитием ребенка. Такая система обучения, ориентированная на зону ближайшего развития младшего школьника, получила название «развивающее обучение» (РО). Участвовал в ее разработке целый ряд авторов, было создано несколько школ, среди них – система Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Это одна из немногих систем, которая проделала весь сложный путь от гипотезы к теории, от теории к практике и стала одной из немногих психологических концепций, реально действующей в системе школьного образования России.

Психическое развитие может осуществляться только в формах обучения и воспитания, следовательно, эти формы всегда имеют развивающий характер. Любое обучение и воспитание можно и нужно называть «развивающим». Однако эффекты развития существенно отличают разные системы обучения и не всегда могут приводить к положительному результату.

Известно, что основой системы РО, ее смысловым ядром является теория учебной деятельности. Автор данной теории Д.Б. Эльконин считал, что учебная деятельность (УД) – это деятельность по самоизменению субъекта, поэтому понятие субъекта учебной деятельности является центральным в теории развивающего обучения. Однако в рамках теории Эльконина – Давыдова существует несколько подходов к определению психологического содержания субъекта учебной деятельности.

Если цель системы развивающего обучения – преобразование обучающегося из объекта учебной деятельности в субъекта, т.е. ребенка, способного учиться самостоятельно, то и содержание обучения развивающего типа будет определяться особым целеполаганием. В.В. Репкин настаивал, что эффективность учебной деятельности обеспечивают учебные задачи, которые решает младший школьник в процессе ее становления. Им было разработано содержание трех типов учебных задач – учебно-практической, исследовательской и теоретической.

Согласно взглядам основателей теории развивающего обучения (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, Д.Б. Эльконин), формирование субъекта учебной деятельности происходит в процессе усвоения младшими школьниками теоретических знаний, посредством выполнения содержательного анализа, планирования, рефлексии [Булах, 2008; Репкин, Репкина, 1997].

По мнению Г.А. Цукерман и ее учеников, существует определенная динамика формирования субъекта учебной деятельности [Цукерман, 2000]. Сначала в младшем школьном возрасте он формируется в своих коллективных формах (коллективный субъект учебной деятельности) в условиях систематически организованной совместно-распределенной деятельности и только к концу младшего школьного возраста начинает индивидуализироваться. Основными психологическими показателями становления субъекта учебной деятельности, с точки зрения автора, являются учебные действия оценки и познавательная активность ученика [Давыдов, 1996].

Исследования Н.В. Репкиной показывают, что субъект учения характеризуется целостной системой интегративных процессов: определяющей рефлексией, пониманием, мотивацией и целеполаганием [Репкина, 2007]. Для него характерен содержательный собственно учебный интерес, побуждающий ученика поставить перед собой учебную задачу, а потом решать ее самостоятельно или с помощью другого человека.

Что объединяет все подходы? Общей является идея развития самостоятельности школьника в учебном процессе. Все авторы и их последователи обосновывают необходимость самостоятельности в учебном процессе для развития обучающегося как субъекта учебной деятельности.

Длительное лонгитюдное исследование, проведенное на базе классов развивающего обучения, позволило авторам этой статьи (И.П. Булах, О.Е. Хорошилова) представить свое понимание психологического содержания субъекта учебной деятельности.

Метод

Характеристика экспериментальной выборки: выборку составили два класса детей, обучавшиеся по программе развивающего обучения. Обучение в классах строилось в соответствии с принципами развивающего обучения Эльконина – Давыдова. Учитель, работающий в этих классах, – учитель высшей категории О.Е. Хорошилова, прошла подготовку в Харьковском центре ННМЦРО под руководством В.В. Репкина и реализует систему РО в школе более двадцати лет. Продолжительность исследования – восемь лет.

Особое внимание уделялось методам исследования, так как проблема исследования динамических показателей психологического феномена «структура учебной деятельности» требует специального методического обеспечения и особого подхода. Нами был выбран метод, соответствующий методу продольных срезов (лонгитюдное исследование) – мониторинг учебной деятельности. Технология мониторинга опирается на базовые дидактические положения практики развивающего обучения. Логика разворачивания предметного содержания в рамках учебной деятельности определила последовательность этапов мониторинга. Разработанная нами технология мониторинга учебной деятельности позволила использовать ее как особую форму диагностической и коррекционной практики, что реализуется в традициях гуманитарной парадигмы, где основной способ познания – *понимание*.

Используемый нами диагностический инструментарий был органично вплетен в структуру учебной деятельности – диагностические вопросы, диагностические задания, диагностические ситуации связаны с реальным учебным процессом. Результаты получены с помощью *метода анализа результатов деятельности* и его варианта *контент-анализа*, который исходит из общей предпосылки о связи внутренних психических процессов и внешних форм поведения и деятельности.

Обсуждение результатов

Под субъектом УД мы понимаем ученика, который способен в ходе решения конкретной учебной задачи, осознав дефицит способа учебного действия, самостоятельно определить цель и поставить задачи по поиску нового способа.

Наши многолетние исследования и практический опыт позволяют выделить несколько важнейших признаков субъектности индивида в учебной деятельности в границах младшего школьного возраста:

- умение адекватно принять цель, намеченную в ходе коллективно-распределенной учебной деятельности по решению учебной задачи;
- способность контролировать и оценивать свои действия по освоению нового способа УД;
- по результатам контроля и оценки корректировать их.

Сам же процесс становления субъекта учебной деятельности нами определяется как сложный, нелинейный, гетерогенный и гетерохронный процесс расширяющейся субъектности. Другими словами, формирование субъекта УД происходит в процессе интериоризации внешне организованной

УД во внутренние структуры психики младшего школьника. Доказано, что становление структуры учебной деятельности детерминировано как внешне (организация коллективно-распределенной деятельности), так и внутренне – индивидуальная когнитивная и личностная готовность [Булах, 2008].

Анализ данных лонгитюда и их интерпретация с использованием методов математической статистики позволил выявить и описать четыре этапа становления психологической структуры учебной деятельности, психологическое содержание которых обеспечивается последовательностью введения учебных задач.

Первый этап – это этап адаптации, когда первоклассники включаются в коллективно-распределенную учебную деятельность при решении учебных задач букварного периода. Именно на этом этапе внимание ребенка направляется на предметное содержание, а учебные мотивы начинают доминировать над игровыми.

Следующий этап связан с разрушением старого, привычного, характерного для эмпирического мышления способа деятельности ребенка и формированием осознанных учебных действий, психологическое содержание которых определяет учебно-практическая задача. Решение учебно-практических задач формирует обобщенные способы осуществления практического действия. На этом этапе практические действия школьника становятся целенаправленными и осознанными.

Третий этап – этап интеграции внешне организованной УД во внутренние структуры сознания обучающихся, где психологическое содержание обеспечивается за счет решения учебно-исследовательской задачи. Начинают формироваться две системы учебных действий: контрольно-оценочная и система действий по поиску способа решения учебной задачи исследовательского типа. Правда, на этом этапе эти две системы слабо связаны между собой.

Четвертый (и последний) – этап интеллектуализации, реализуется на базе решения теоретической задачи. Он завершается формированием коллективного субъекта учебной деятельности, когда учебная деятельность приобретает целостную структуру, где все ее компоненты тесно связаны между собой. Эта целостность обеспечивается активностью коллективного субъекта УД.

Как правило, коллективный субъект неоднороден. По характеру включения в коллективно-распределенную деятельность в нем выделяются группы: «теоретики», «исследователи», «практики», «формалисты» и дети «с уходом от деятельности». Первые три группы с прогрессивной динамикой становления субъектности: «теоретики», «исследователи» и «практики» и две группы со слабой динамикой: дети с «уходом от деятельности» и «формалисты». Доказано, что у детей, которые не преодолевают детскую эгоцентрическую позицию допонятийного мышления, не формируется целостная психологическая структура учебной деятельности.

Внутри коллективного субъекта вызревает индивидуальный субъект учебной деятельности, а сам коллективный субъект можно определить как зону ближайшего развития индивидуального субъекта. Окончательную самостоятельность индивидуальный субъект учебной деятельности приобретает

за пределами начальной школы, но процесс перехода из зоны ближайшего развития в зону актуального наиболее вероятен только в том случае, если будут созданы условия для проявления его способности учиться самостоятельно.

Таким важнейшим условием становления субъектности в учебном процессе, на наш взгляд, является организация учителем коллективно-распределенной учебной деятельности.

Это подтвердили и результаты факторного анализа (статистический анализ, Статистика 7). С помощью факторного анализа нами была выделена группа показателей (переменных), которые имели самые большие весовые значения в факторных структурах. Ими оказались учебные действия на всех этапах *внешне* организованной учителем коллективно-распределенной учебной деятельности, а также показатели *направленность на учебное содержание и* показатели *мышления*, которые мы связываем с *внутренним планом* учебной деятельности. Показатели *формальная направленность, уход от деятельности* чаще всего противостояли по знаку вышеперечисленным показателям. В факторной матрице в первом факторе с высокими нагрузками оказались показатели, которые описывают осознание школьниками системы учебных действий, на всех этапах *внешне* организованной учителем коллективно-распределенной учебной деятельности. Именно правильно организованная коллективно-распределенная деятельность обеспечивает направленность обучающегося на учебное содержание и развитие теоретических форм мышления.

Итак, главным фактором формирования субъекта УД мы определяем внешне организованную учителем коллективно-распределенную учебную деятельность.

Идея интериоризации, противопоставления двух форм детерминации деятельности – внешней и внутренней, которые признаны большинством авторов, позволяет предположить гетерогенный и гетерохронный характер становления ее целостности. *Внешне организованная* учителем коллективно-распределенная учебная деятельность в условиях решения учебных задач задает структуру учебной деятельности учащегося, а внутренняя готовность младшего школьника к обучению обеспечивает ее связь с когнитивными и мотивационно-потребностными смысловыми структурами индивидуального сознания. *Интериоризация* внешне организованной коллективно-распределенной деятельности в индивидуальную психическую структуру рассматривается нами как основной процесс становления психологической структуры учебной деятельности.

В рамках данной статьи выделим некоторые, на наш взгляд, крайне важные требования к коллективно-распределенной учебной деятельности.

Прежде всего это само содержание учебных задач. Следует отметить, что учебная задача в системе РО – это особый вид задачи. В теории развивающего обучения в понимании учебной задачи пройден определенный эволюционный путь: от отрицания необходимости учебной задачи (Л.В. Занков), когда для достижения развивающих эффектов обучения не требуется органи-

зация каких-либо особых целенаправленных действий, до особого понимания учебной задачи как деятельности квазиисследовательского типа (В.В. Давыдов), направленной на развитие теоретического мышления.

Для нас учебная задача – это цель для поиска нового способа учебного действия в измененных условиях, когда старый способ действия, присвоенный ранее, не работает. Именно поэтому учебная задача не декларируется, а возникает при поиске ответа на вопрос, почему старый способ действия не работает. В поиске противоречий и нового способа действия и проявляется субъектность ребенка. Задача учителя – выстроить так учебный диалог, чтобы дать возможность ученику озвучить свою версию, включить остальных детей в анализ и сделать правильный вывод. В таком диалоге учитель только направляет движение мысли, а делают вывод сами ученики.

Из сказанного следует, что диалог, который приобретает характер квазиисследования, – это единственно возможная форма поисковой учебной деятельности. Не навязать правильное решение, не «продать» его, а дать возможность включиться в поиск наибольшему количеству участников диалога и при этом поддержать накал поиска, интерес к нему, не потерять цель – это задача учителя.

Заключение

Центральным понятием в теории развивающего обучения Эльконина – Давыдова является учебная деятельность. Д.Б. Эльконин, характеризуя развивающие эффекты учебной деятельности, исходил из того, что ее целью и результатом является изменение самого ученика как субъекта деятельности. Поэтому деятельность, которая обеспечивает развитие способности учиться самостоятельно, предполагает и особое целеполагание. Решение этих задач предъявляет особые требования к самому учителю системы РО, где становление школьника как субъекта учебной деятельности во многом определяется его способностью вовлечь ребенка в содержательный диалог, дать ученикам возможность самостоятельно оценивать, корректировать возможные цели и способы их достижения в возникшей учебной ситуации.

Обратим внимание, что организация учебного сотрудничества поисково-исследовательского типа представляет проблему методологического и методического уровня, так как это совершенно новый вид педагогической деятельности. К сожалению, методики осуществления поисковой коллективной деятельности обучающихся системно как технология не описаны.

Библиографический список

1. Булах И.П. Становление учебной деятельности в младшем школьном возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Харьков, 2008. 23 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М. : Интор, 1996. 544 с.
3. Репкина Н.В. О возможности формирования учебной деятельности младших школьников в разных системах обучения // Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. Академіка С.Д. Максименка. Київ : Нора-друк, 2007. Вип. 26. С. 163–173.

4. Репкин В.В., Репкина Н.В. Типы учебной активности и методы обучения // Развивающее обучение. Теория и практика. Томск : Пеленг, 1997. С. 3–47.
5. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться. М. : Эксперимент, 2000. 224 с.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.

CONDITIONS FOR EXPANDING THE SUBJECTIVITY OF STUDENTS OF THE DEVELOPMENTAL LEARNING SYSTEM

Bulah I.P., Khoroshilova O.E.

Abstract. The content of the category "subject of educational activity" presented in the school of developmental learning (Elkonin – Davydov – Repkin) is analyzed. The well-known approaches to the definition of the subject of UD are supplemented by the results of longitudinal research and the practical experience of the authors of the article. The content of the stages of the formation of subjectivity of younger schoolchildren in the RO system is highlighted. It is shown that within the boundaries of primary school age, a collective subject of UD is formed, within which an individual subject of UD is born. Externally organized by the teacher, the collectively distributed activity is considered as the main factor in the formation of the subject of UD.

Key words: subject of educational activity; collective subject of educational activity; subjectivity; developmental learning; educational activity.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ТИПОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С УЧЕТОМ ОТНОШЕНИЯ К СУИЦИДУ

Ежова Л.Х.

Аннотация. Приводятся значимые характеристики старших подростков по уровню психологического благополучия и типу эмоционального реагирования во взаимосвязи с разным отношением к суициду. Подростки с отрицательным отношением к суициду имеют высокий уровень психологического благополучия, психологическую гибкость и адаптированность, умение компенсировать негативные личные переживания, использовать методы снятия психической напряженности. Подростки группы риска имеют низкий уровень психологического благополучия, в процессе аффективных переживаний используют деструктивные когнитивные и эмоциональные стратегии совладания со стрессом, такие как катастрофизация, постоянные переживания, обвинение других.

Ключевые слова: подростки; аффективные реакции; психологическое благополучие; профилактика суицидального поведения.

Введение

Психологический смысл суицида чаще всего заключается в отреагировании аффекта, снятии эмоционального напряжения, ухода от той ситуации, в которой человек оказывается. Своевременная профилактика суицидального поведения заключается в компетентной психологической поддержке, внимательном и чутком участии, оказанном подростку в трудной жизненной ситуации [Особенности суицидального поведения подростков..., 2019].

Антисуицидальные факторы личности – это сформированные положительные жизненные установки, психологические особенности человека, а также душевные переживания, препятствующие осуществлению суицидальных намерений. Чем большим количеством антисуицидальных, жизнеутверждающих факторов обладает человек, в частности, подросток, чем сильнее его «психологическая защита», антисуицидальный барьер [Ежова, 2021].

Практически все психологи сходятся в том, что подростковый возраст является совершенно особым этапом развития личности. Анализ переживаний подростков показал, что переживания их связаны с отношением к себе, к собственной личности. Во многом этот процесс закладывается с детства, поэтому очень важно научить подростка не только видеть свои недостатки – он и так во всем винит себя (в учебе, в конфликтах), но и понимать, видеть, опираться на свои достоинства, на сильные стороны своей личности, характера. Мощным фактором саморазвития в подростковом возрасте становится возникновение интереса к тому, какой станет их личность в будущем. Это означает, что если по каким-то причинам перспектива на будущее не будет сформирована или будет сформирована неправильно, то это будет иметь самые серьезные последствия для развития личности. Л.С. Выготский обращает

внимание на одну особенность старшекласников: все они размышляют о будущем и строят всевозможные планы, но лишь немногие отдают себе отчет в том, что реальное будущее – это определенным образом построенное настоящее [Выготский, 2000].

Подростки ведут активную жизнь, даже если это проявляется в негативном поведении. У подростка формируется новый спектр эмоций. Через свои переживания он формирует и обогащает сферу своих чувств. Уже испытываются не только предметные чувства, но и чувства обобщенного. Так, у подростка формируется глубокая эмоциональная привязанность к друзьям и близким. Эмоции и чувства становятся более стойкими, возрастает склонность к аффектации, т.е. сильному эмоциональному выражению своих чувств. Л.С. Выготский подчеркивает, что эмоциональная сторона личности имеет огромное значение, так как «эмоцию следует понимать как реакцию в критические и катастрофические минуты поведения, как точки неравновесия, как итог и результат поведения, во всякую минуту непосредственно диктующий формы дальнейшего поведения» [Выготский, 2000].

Эмоционально-волевая сфера является основой для правильного развития личности: такие подростки открыты для общения и обсуждения установленных правил поведения; допускают изменения своих требований в разумных пределах; они превосходно адаптированы: уверены в себе, у них развиты самоконтроль и социальные навыки, они хорошо учатся в школе и обладают высокой самооценкой. Следовательно, условия социальной ситуации развития, ценности и интересы не вступают в противоречия с его эмоциональным благополучием (низкий уровень тревожности, депрессивности), которое является основным индикатором психологического благополучия [Идובהва, 2013].

По мнению ряда исследователей (например, [Моросанова, Фомина, 2019]), с одной стороны, накоплен ряд фактов, однозначно свидетельствующих о влиянии осознанной эмоциональной регуляции на психологическое благополучие учащихся. А с другой стороны, эти вопросы мало изучены на выборках школьников разного возраста. Социальная значимость проблемы психологического благополучия как индикатора состояния человеческого капитала вызывает необходимость понять, какие механизмы лежат в основе психологического благополучия, каким образом они участвуют в регуляции поведения, как это отражается на отношениях с окружающими и на выборе адекватных жизненных стратегий. Это дает основание говорить о том, что дополнительные исследования позволят выявить специфические связи между регуляторными особенностями школьников и уровнем их психологического благополучия.

Проблема исследования. Проблема исследования определяется ведущим противоречием между важностью, государственной значимостью проблемы профилактики суицидального поведения подростков и неспособностью реальной педагогической практики решить эту проблему. Практически отсутствуют исследования, посвященные систематической проработке психолого-педагогических вопросов формирования психологического благопо-

лучия [Гурова, Ежова, 2022]. Образовательная среда наиболее перспективна и в плане превенции суицидальной активности подростков, так как менее латентна, обладает большей информативностью, открытостью для превентивного вмешательства. Специфическая задача школы в сфере профилактики суицидального поведения несовершеннолетних заключается в проведении именно ранней профилактики, так как ни одна другая структура не в состоянии решить данную задачу [Банников, Вихристюк, 2018]. Основой ранней профилактики являются: создание условий, обеспечивающих возможность нормального развития подростков; своевременное выявление типичных кризисных ситуаций, возникающих у учащихся определенного возраста [Моросанова, Фомина, 2019].

Цель и задачи исследования: выявить особенности типов эмоционального реагирования как фактора формирования психологического благополучия. Исследование проводилось с целью выявления группы риска – учащихся с положительным отношением к суициду.

Гипотезы:

- 1) существуют различия при субъективном отношении к суициду по психологическому благополучию и типу эмоционального реагирования;
- 2) существует специфическая связь между особенностями психологического благополучия и типом эмоционального реагирования.

Теоретико-методологической основой исследования послужили: теории развития личности в подростковом возрасте (Л.С. Выготского, И.С. Кона и др.), исследования антисуицидальных факторов, проблемы совладающего поведения (в работах В.И. Моросановой, О.В. Гуровой, Л.Х. Ежовой), исследования психологического благополучия в трудах зарубежных и отечественных психологов (Н. Брэдберн, Э. Динер, К. Рифф, Л.В. Куликов, О.А. Идובהва и др.).

Практическая значимость: полученные данные могут быть использованы в деятельности педагогов-психологов при осуществлении сопровождения учащихся с риском суицидального поведения.

Метод

Участники исследования

Выборка составила 152 учащихся 9–11-х классов МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 47» г. Перми. Возраст участников – 14–18 лет, соотношение полов примерно одинаковое. Исследование организовано с первого по пятнадцатое ноября 2022 г. в школе, участие – анонимное.

Психодиагностический инструментарий

В исследовании использовались следующие методики:

- 1) опросник проявлений психологического благополучия (ППБМ) В.И. Моросановой, И.Н. Бондаренко, Т.Г. Фоминой;
- 2) опросник когнитивной регуляции эмоций (ОКРЭ) Е.И. Рассказовой, А.Б. Леоновой, И.В. Плужникова;
- 3) анкета на отношение к суициду Ю.А. Рамазановой.

Анализ данных

Методы математической обработки данных: описательная статистика, сравнительный анализ, корреляционный анализ с применением критерия Спирмена. Использовалось программное обеспечение Statistica.

Результаты

По результатам сравнительного анализа у подростков с разным отношением к суициду обнаружены значимые различия по уровню психологического благополучия и негативным стратегиям эмоционального реагирования: руминация, катастрофизация, обвинение других. Подростки с отрицательным отношением к суициду имеют высокий уровень психологического благополучия, они умеют переключаться на приятные события, находят позитивные моменты в любом опыте, не занимаются самобичеванием, не думают долго, нет катастрофических мыслей, они общительные, контактные, эмоционально уравновешены, контролируют нагрузки, их личная и школьная жизнь сбалансированы. При мысли о суициде у них снижается самооценка, особенно при мысли о последствиях, чем дольше они думают, тем больше они начинают переживать, тем больше загонять себя в эмоциональный тупик. Потому они используют позитивные стратегии эмоционального реагирования, чтобы не утратить контроль над своими эмоциями и поведением.

По результатам корреляционного анализа были выявлены статистически значимые взаимосвязи у подростков с разным отношением к суициду. Подростки с положительным отношением к суициду используют негативные эмоциональные стратегии реагирования в сложных жизненных ситуациях, таких как катастрофизация, постоянные переживания, обвинение других. Вследствие этого они эмоционально разбалансированы и теряют контроль над своей жизнью.

Таким образом, первая гипотеза о существовании различий при субъективном отношении к суициду по психологическому благополучию и типу эмоционального реагирования подтвердилась. Вторая гипотеза о существовании специфической связи между особенностями психологического благополучия и типом эмоционального реагирования также была подтверждена.

Обсуждение

В нашей работе исследуется структура специфической связи между особенностями психологического благополучия и типом эмоционального реагирования, что позволяет выявить характер этих связей в контексте формирования психологического барьера к суицидальному риску. Нами изучены и описаны механизмы формирования психологического благополучия, имеющие значение при организации профилактической работы в образовательном учреждении. Результаты исследования показали, что для подростков группы риска характерны: низкий уровень психологического благополучия, они используют негативные или деструктивные когнитивные стратегии в процессе

аффективных переживаний в сложных жизненных ситуациях. Подростки с отрицательным отношением к суициду также переживают в стрессовых ситуациях, но пытаются сбалансировать свое психическое состояние, используя навыки позитивного эмоционального реагирования, что является эффективным средством для повышения психологического благополучия.

Кроме того, нами изучалась деятельность школьных специалистов, разработаны и организованы профилактические мероприятия в виде рефлексивного занятия, рекомендаций для психологов, педагогов и родителей.

Особую важность имеют различные формы психологического обучения, направленные на повышение жизнестойкости подростка – развитие личностных ресурсов, способствующих формированию высокоэффективного поведения: формирование самопринятия, позитивного отношения к себе, критической самооценки и позитивного отношения к возможностям своего развития, возможностям не только совершать ошибки, но и исправлять их; формирования умения адекватно оценивать проблемные ситуации, управлять собой и изменять себя; формирование умения осознавать, что со мной происходит и почему, в результате анализа собственного состояния; формирование умения сопереживать окружающим и понимать их, формирование навыков эмпатии, аффилиации, слушания, диалога, выражения чувств, формирования умения принимать и оказывать психологическую и социальную поддержку окружающим.

Результаты исследования дают основания полагать, что развитие навыков позитивного эмоционального реагирования является эффективным направлением для выработки стратегий повышения психологического благополучия учащихся в современной школе, профилактики психологических проблем в период становления и развития личности.

Заключение

Практика показывает, что благоприятная атмосфера в школе, которая является одним из существенных факторов учебного процесса и напрямую зависит от слаженной работы педагогического коллектива, требует постоянного профессионального сотрудничества, совершенствования психолого-педагогических компетенций специалистов, способных обеспечить поддержку и психологическое сопровождение категорий детей, нуждающихся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости, преодоление дефицитов обучающихся, испытывающих трудности в обучении [Баева, Гаязова, 2012]. Своевременное оказание необходимой помощи является залогом успеха дальнейшего обучения, необходимым условием профилактики психологических отклонений, социальной дезадаптации и психических расстройств, в том числе суицидального поведения [Ефимова, 2016].

Стратегической целью превентивной работы является развитие личности подростка, включающее осознание собственных ценностей и смысла существования; развитие уверенности в себе; развитие навыков успешного взаимодействия с окружающими; развитие навыков постановки и умений, необходимых для достижения поставленных целей. Школа, являясь основной социализирующей средой (совместно с семьей), в которой находится ребенок в течение 11 лет, имеет возможность организовывать планомерную целенаправленную работу по формированию жизнестойкости ребенка, раскрытию его потенциала, освоению способов преодоления проблем [Бескровный, 2022].

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке различных форм психологического обучения, направленных на развитие личности подростка, включающих осознание собственных ценностей и смысла существования, жизненных перспектив, всего последующего развития, которое завершает структуру характера, обеспечивает целостность личности.

Библиографический список

1. Бескровный Д.В. «Круг сообщества» как психолого-педагогический инструмент формирования психологической безопасности образовательной среды школы // Науки об образовании в меняющемся мире: перспективы исследований для решения глобальных и локальных проблем : тез. XXI Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей образования. М. : Изд-во МГППУ, 2022. 20 с.
2. Банников Г.С., Вихристюк О.В. Раннее выявление актуальных и потенциальных факторов риска суицидального поведения среди несовершеннолетних // Психическое здоровье и образование : сб. науч. ст. по материалам II Конгр. «Психическое здоровье человека XXI века». М., 2018. С. 237–240.
3. Баева И.А., Гаязова Л.А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2012. № 3. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n3/55542.shtml (дата обращения: 12.01.2021).
4. Выготский Л.С. Психология. М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
5. Гурова О.В., Ежова Л.Х. Особенности ценностных ориентаций учащихся старшего подросткового возраста, способствующие формированию антисуицидальных барьеров // Системное исследование индивидуальности растущего человека как субъекта образования : материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. «XXXVI Мерлинские чтения – 2021» (16 декабря 2021 г., Пермь) / ред. кол. А.Ю. Калугин, Д.О. Смирнов, А.Н. Дресвянкина; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Пермь, 2022. 55 с.
6. Ежова Л.Х. К вопросу о детерминации суицидального поведения подростков // Сб. материалов VIII Междунар. науч.-спорт. фестиваля курсантов и студентов образовательных организаций «Пермский период» / сост. А.И. Согрина. Пермь : ФКОУ ВО ПИ ФСИН России, 2021. С. 25–26.
7. Ефимова О.И., Сероштанова Н.В., Березина В.А. Инновационный опыт работы по профилактике суицидального поведения детей и подростков в образовательных организациях : метод. рекомендации // Профилактика зависимостей. 2016. № 3 (7). С. 59–112.
8. Идобаева О.А. К вопросу о психолого-педагогической модели формирования психологического благополучия личности // Вестник МГЛУ. 2013. Вып. 7 (667). С. 93–101.

9. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция учебной деятельности как ресурс субъективного благополучия школьников при изменении условий обучения // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 62–74.

10. Особенности суицидального поведения подростков: в помощь работнику образовательной организации : метод. рекомендации / М.А. Бебчук, А.Я. Басова, Ю.В. Северина и др. М. : ГБУЗ НПЦ ПЗДП им. Г.Е. Сухаревой ДЗМ, 2019.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND TYPES OF EMOTIONAL RESPONSE OF HIGH SCHOOL STUDENTS, TAKING INTO ACCOUNT THE ATTITUDE TO SUICIDE

Yezhova L.H.

Abstract. The article presents significant characteristics of adolescents with different attitudes towards suicide in terms of psychological well-being and emotional response. Adolescents with a negative attitude towards suicide have a high level of psychological well-being, psychological flexibility and adaptation, the ability to compensate for negative personal experiences, and use methods to relieve mental tension. Adolescents of the “risk group” have a low level of psychological well-being; in the process of affective experiences, they use destructive cognitive and emotional strategies for coping with stress, such as catastrophization, constant worries, and blaming others.

Key words: adolescents; affective reactions; psychological well-being; prevention of suicidal behavior.

НЕГАТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРА НА ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА

Ермолаева В.В.

Аннотация. Психологическая зависимость от компьютерных игр и социальных сетей негативно влияет на личность подростка. В некоторых случаях происходят нарушения или отклонения в эмоциональной сфере личности, выражающиеся в изменении психического состояния детей: снижении настроения, активности, ухудшении самочувствия. Представленное исследование направлено на выявление влияния продолжительного нахождения за компьютером на психическое состояние подростков в возрасте 14–16 лет. Гипотеза о негативном влиянии полностью подтвердилась.

Ключевые слова: компьютерная зависимость; самочувствие; настроение подростка; режим работы за компьютером.

Введение

Компьютеризация всех сфер общественной деятельности и повседневной жизни человека – одно из самых впечатляющих событий последней четверти XX в. Роль персональных компьютеров сопоставима с ролью бумаги, книг, ручек в процессе обучения. Однако влияние информационных технологий неоднозначно характеризуется в различных теориях. Введение компьютера наряду с пользой порождает и ряд проблем, одна из которых – изучение позитивных и негативных последствий взаимодействия человека с компьютером.

Информационная эпоха, в которой мы живем, требует от наших учеников новых навыков: получать, оценивать и интерпретировать большое количество данных. Ученик должен идти в ногу со временем, понимать и принимать требования современной жизни, легко в них ориентироваться. Но в некоторых случаях есть повод для беспокойства, особенно когда речь идет о компьютерной зависимости.

Термин «компьютерная зависимость» появился в 1990 г. Психологи ее классифицируют как разновидность эмоциональной наркомании, вызванной техническими средствами [Яманова, 2004]. Основная причина возникновения компьютерной зависимости, с точки зрения психологов, – недостаток общения и взаимопонимания с родителями, сверстниками и педагогами. Психологическая компьютерная зависимость негативно влияет на личность подростка. В некоторых случаях происходят нарушения или отклонения в эмоциональной сфере личности, выражающиеся в изменении психического состояния детей: снижении настроения, активности, ухудшении самочувствия [Панов, 2007].

Психологи выделяют четыре типа развития компьютерной зависимости.

Тип 1. Стадия легкой увлеченности.

Игры не являются значимой ценностью для человека, компьютерные игры носят скорее ситуационный, нежели системный характер. Некоторые люди этого типа далеки от компьютерных технологий, не имеют Интернета.

Тип 2. Стадия увлеченности.

Игра на этом этапе принимает систематический характер. Длительные прогулки по Интернету могут мешать в обычной жизни. Работая за компьютером, человек слишком увлекается, а между тем это не всегда приносит результаты.

Тип 3. Стадия психологической зависимости.

Эта стадия характеризуется серьезными изменениями в ценностно-смысловой сфере личности. Эти люди часто подолгу играют в одиночку, потребность в игре находится у них на одном уровне с базовыми физиологическими потребностями. Для них компьютерная игра – это своего рода наркотик.

Тип 4. Стадия привязанности.

Отношения человека с компьютером на этой стадии можно сравнить с не плотно, но крепко пришитой пуговицей. То есть человек «держит дистанцию» с компьютером, однако полностью оторваться от психологической привязанности к компьютерным играм не может. Человек слишком много времени проводит за компьютером [Иванов, 1999].

Психологическая зависимость от компьютерных игр и социальных сетей негативно влияет на личность подростка. В некоторых случаях происходят нарушения или отклонения в эмоциональной сфере личности, выражающиеся в изменении психического состояния детей: снижении настроения, активности, ухудшении самочувствия, дисфории вплоть до депрессии.

Цель исследования: выявление влияния продолжительного нахождения за компьютером на психическое состояние подростков в возрасте 14–16 лет.

Объект исследования: эмоциональная сфера подростков.

Предмет исследования: влияние продолжительного нахождения за компьютером на психическое состояние подростка.

Гипотеза: продолжительное нахождение за компьютером негативно влияет на психическое состояние подростка.

Метод

Эмпирическая часть исследования осуществлялась на базе ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края» в феврале 2020 г. В качестве респондентов выступили подростки с 8-го по 10-й класс. Общее число испытуемых составило 30 подростков в возрасте от 14 до 16 лет.

Для изучения особенностей влияния компьютера на самочувствие и настроение подростка применялись следующие методики:

1. Методика Ю.О. Прибыловой «Диагностика компьютерной зависимости».

2. Оценка психического состояния самочувствия, активности, настроения САН (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников).

3. Методика «Шкала социально-ситуационной тревоги» Кондаша.
4. Шкала тревожности Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе исследования учащимся был предложен тест на выявление компьютерной зависимости, по результатам было получено распределение учащихся по типам компьютерной зависимости, перечисленных выше. В стадии легкой увлеченности – 33 % учащихся, в стадии увлеченности – 50 %, в стадии психологической зависимости – 17 %, в стадии привязанности – 0 % (рис. 1).

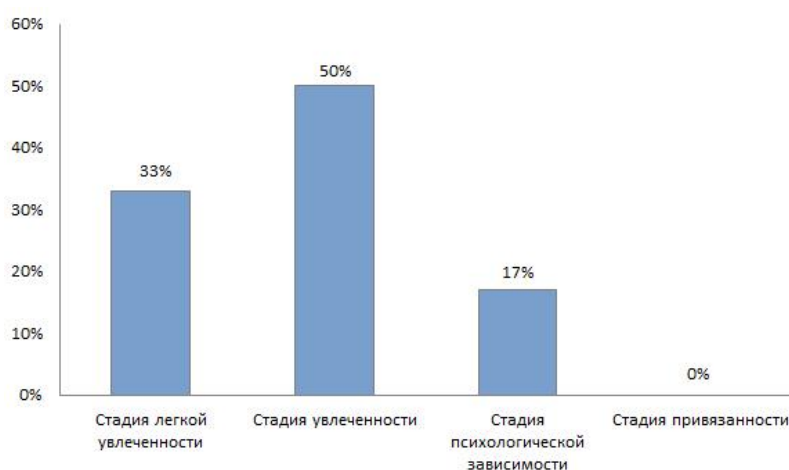


Рис. 1. Распределение учащихся по типам компьютерной зависимости

На втором этапе были выбраны две группы учащихся. Одни с выявленной стадией психологической зависимости (тип 3) составили экспериментальную группу. Учащиеся со стадией легкой увлеченности (тип 1) составили контрольную группу (рис. 2).



Рис. 2. Распределение учащихся по типам компьютерной зависимости
Контрольная и экспериментальная группа

В группах проводили диагностику самочувствия, активности, настроения и сравнивали результаты экспериментальной и контрольной групп (рис. 3).

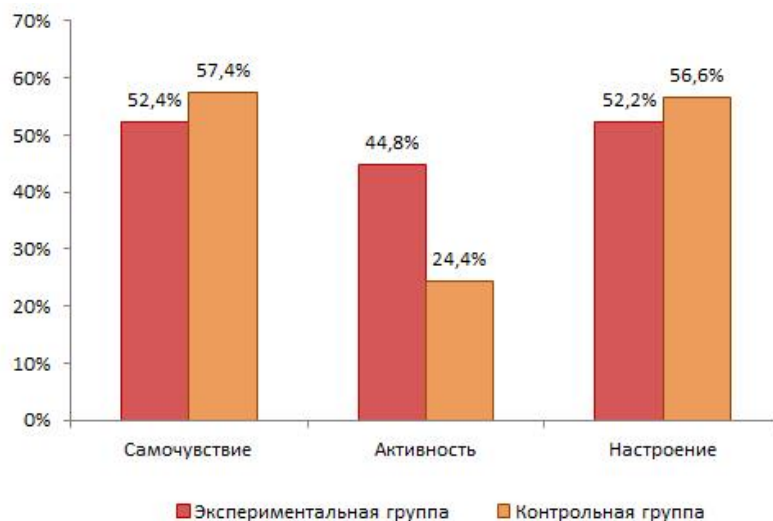


Рис. 3. Результаты исследования психических состояний в группах

Вывод: у подростков, находящихся в стадии психологической зависимости (тип 3), самочувствие и настроение хуже, чем у подростков, находящихся в стадии легкой увлеченности.

На третьем этапе в группах провели диагностику личностной тревожности и сравнили средние значения экспериментальной и контрольной групп (рис. 4).

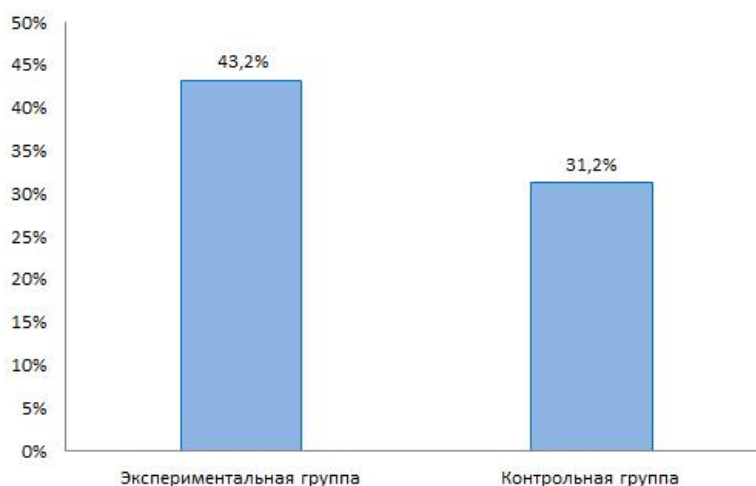


Рис. 4. Результаты исследования уровня личностной тревожности в группах

Результат: уровень общей тревожности подростков экспериментальной группы оказался выше, чем контрольной группы.

Вывод: наша гипотеза о том, что продолжительное нахождение за компьютером негативно влияет на психическое состояние подростка, полностью подтвердилась.

Заключение

На основании проведенных исследований о влиянии продолжительного нахождения за компьютером на психическое состояние подростков можно сделать следующие выводы:

1) проблема компьютерной зависимости в настоящее время имеет место у 17 % подростков-школьников;

2) у подростков с компьютерной зависимостью отмечены ухудшения в психическом состоянии (самочувствие, настроение) и повышенный, по отношению к нормальному, уровень личностной тревожности.

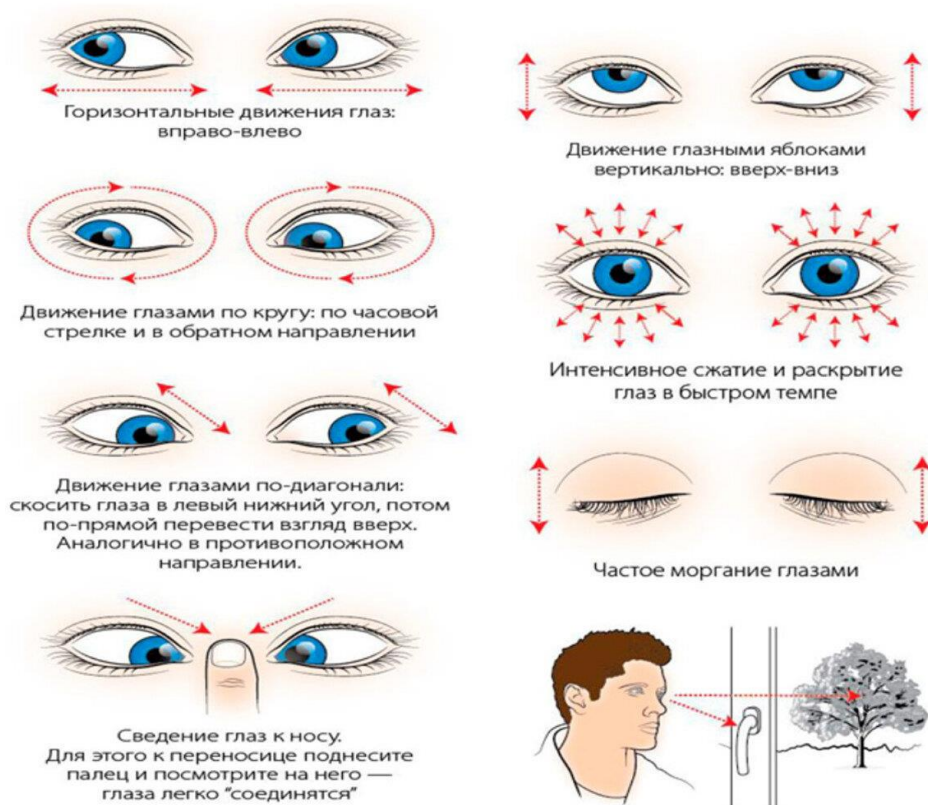


Рис. 5. Гимнастика для глаз

Практические рекомендации

Исходя из сделанных выводов, можно дать следующие *рекомендации* учащимся, педагогам, воспитателям школы, родителям:

– беседы с родителями об организации досуга детей, поскольку ввиду занятости родителей дети часто предоставлены самим себе, и заполнение свободного времени осуществляется с помощью компьютерных игр, посещения социальных сетей;

- родителям желательно участвовать в подборе игр подростков, контролировать общение в социальных сетях;
- в школьной практике могут применяться тренинги для снятия депрессивного эмоционального психологического состояния и личностной тревожности подростков;
- проводить разъяснительную работу с людьми, попавшими в психологическую зависимость от своего увлечения;
- родителям, педагогам, учащимся знакомиться с правилами интернет-безопасности;
- соблюдать режим работы за компьютером (компьютер требует не меньшей сосредоточенности, чем вождение автомобиля. Поэтому каждые 30 минут старшеклассникам следует делать перерыв на 15 минут);
- проводить гимнастику для глаз (рис. 5);



Рис. 6. Правильная посадка за компьютером

- делать зарядку, двигаться или делать что-то по дому;
- контролировать время, проводимое в Интернете и за компьютером в целом. Важно следить за приемами пищи, внешним видом и обязательно соблюдать режим сна;
- очень важна для здоровья правильная посадка за компьютером (рис. 6).

Библиографический список

1. Иванов М.С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека // Психологический журнал. 1999. Т. 20, № 1. С. 94–102.

2. Панов С. Интернет-зависимость: причины и последствия // Учитель. 2007. № 12. С. 12–16.
3. Яманова Т. Новый вид наркомании // Аргументы и факты. Семейный совет. 2004. № 17 (234).

THE NEGATIVE IMPACT OF THE COMPUTER ON THE PERSONALITY OF A TEENAGER

Ermolaeva V.V.

Abstract. Psychological dependence on computer games and social networks negatively affects the personality of a teenager. In some cases, there are violations or deviations in the emotional sphere of the personality, expressed in a change in the mental state of children: a decrease in mood, activity, deterioration of well-being. The presented study is aimed at identifying the impact of prolonged computer use on the mental state of adolescents aged 14–16 years. The hypothesis of a negative influence has been fully confirmed.

Key words: computer addiction; well-being; mood of a teenager; working mode at the computer.

КОММУНИКАТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ И ЛИЧНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ВРЕМЕНИ

Камалетдинов Д.С.

Аннотация. Описана сущность коммуникативной активности, показана актуальность психологических исследований этого вида активности. Рассмотрены проявления коммуникативной активности и подходы к ее изучению: мотивационный, поведенческий, прагматический, собирательный. Описана личная организация времени в русле теории самоорганизации. Личностная организация времени понимается как способ управлять личным временем и мобилизовать ресурсы для достижения целей. Обсуждаются детерминанты самоорганизации: самонаблюдение, самоидентификация, самоанализ, саморегуляция и самомотивация. Высказано предположение о взаимосвязи коммуникативной активности и личной организации времени.

Ключевые слова: коммуникативная активность; личная организация времени; коммуникативные навыки; самоорганизация; личность.

В настоящее время в психологической науке отсутствует единое понимание коммуникативной активности человека, что делает ее изучение теоретически разобобщенным. Однако в свете современных изменений в мире исследование данной активности является актуальным и необходимым для понимания механизмов становления личности, межличностного взаимодействия и успешного функционирования в обществе. Коммуникативная активность реализуется в пространстве и времени.

Личностная организация времени играет одну из ключевых ролей в формировании индивидуальных психологических особенностей, во взаимоотношениях с окружающими людьми. Быстрый темп жизни и необходимость выполнять множество ролей одновременно требуют значительных усилий от человека, и его возможности не всегда достаточны для успешного достижения личных целей. Умение рационально расходовать время и эффективно организовывать свою деятельность становятся важнейшими качествами для человека, который должен быть готов к реализации своей активности в коммуникативной сфере и управлению своим временем.

Исследование этой проблемы может помочь практическим психологам разработать эффективные методы развития коммуникативной компетентности и управления временем, что в свою очередь способствует повышению личной эффективности и успешной реализации в учебной и профессиональной деятельности. Целесообразно учитывать различия непосредственной и онлайн-коммуникации [Vasyura, Kuzmina, Maletova, 2020].

Эффективная коммуникация является ключевым навыком в жизни каждого человека. Она представляет собой процесс передачи информации между людьми, независимо от того, является ли она устной, письменной, визуальной или невербальной. Качество коммуникации определяется тем, насколько точно и ясно информация передается и принимается. Несмотря на

то, что значение коммуникации постоянно растет, многие люди все еще испытывают трудности в этом навыке и не могут эффективно выражать свои мысли и идеи. Это относится как к устному, так и к письменному общению. Эта неспособность может стать препятствием для карьерного роста и конкуренции на рабочем месте.

Коммуникативные навыки включают в себя умение эффективно общаться, слушать, выражать свои мысли и идеи, убеждать других, решать конфликты и т.д. Они могут быть полезны в различных сферах жизни, таких как работа, личные отношения, образование и т.д. Хотя эффективная коммуникация может быть приобретенным навыком, она более эффективна, когда происходит естественно, а не по шаблону. Развитие коммуникативных навыков требует времени и усилий, но может помочь во всех сферах жизни, от профессиональной деятельности до личных отношений и общественных мероприятий. Развитие коммуникативных навыков может быть связано с личностной организацией времени. Способность передавать информацию точно, ясно и целенаправленно является жизненно важным навыком, который необходимо развивать на протяжении всей жизни.

Коммуникативная активность является самостоятельным феноменом, она изучается в рамках общей и социальной психологии. Потребность в осмыслении этого феномена, в четком определении понятия «коммуникативная активность» обусловлена, с одной стороны, углубленным исследованием человека как личности, как целостной индивидуальности, как субъекта бытия, субъекта общения. С другой стороны, определяется современным состоянием проблемы общения в психологии на методологическом, теоретическом и эмпирическом уровнях изучения [Васюра, 2002].

Коммуникативная активность реализуется в процессе взаимодействия между людьми. В этом процессе люди используют язык и другие средства общения для передачи информации и создания смысла. Каждый участник коммуникации имеет свои цели и мотивы, которые могут влиять на процесс коммуникации [Забугина, 2022].

История является частью социальной реальности, которая развивается благодаря действиям субъектов. История создает неопределенность, открывая возможности для будущего. Она может быть использована для изучения прошлого, понимания настоящего и прогнозирования будущего [Корниенко, 2023].

Коммуникативная активность – это сложное явление, которое рассматривается с разных подходов в психологии. Так, мотивационный подход к изучению коммуникативной активности уделяет внимание мотивам, которые стоят за желанием человека общаться. Он предполагает, что люди общаются, чтобы удовлетворить свои потребности и достичь своих целей.

Поведенческий подход к изучению коммуникативной активности сосредоточен на наблюдении за конкретными проявлениями общения, такими как жесты, мимика, тон голоса и др. Прагматический подход к изучению коммуникативной активности связан с тем, как люди используют язык для достижения своих целей. Он учитывает контекст общения, цели и задачи, которые стоят перед участниками коммуникации.

Собираательный подход к изучению коммуникативной активности предполагает, что активность в общении – это сложный процесс, включающий в себя множество элементов, таких как культура, социальный статус, эмоции и др.

Развитие коммуникативных навыков важно во всех сферах жизни, от профессиональной деятельности до общественных мероприятий. Коммуникация включает в себя поглощение внешней информации, интерпретацию и анализ этой информации, а также реакцию на нее через физические способы коммуникации. Реакции являются результатом объективного и субъективного процессов. Развитие коммуникативных навыков может зависеть от личной организации времени, которая соотносится с теорией самоорганизации.

Теория самоорганизации в социальной сфере служит одной из возможных парадигм, которая может быть использована для объяснения различных явлений в области психологии. Р.Дж. Стернберг – один из основоположников теории самоорганизации в психологии. Важной задачей психологии является определение динамики коммуникативной активности в терминах функциональной дифференциации, рефлексивности и самоорганизации [Сухова, 2001]. В индивидуальном акте коммуникативной активности важно также учитывать как индивидуальные, так и социальные факторы, влияющие на поведение человека.

Анализ самоорганизации в психологии является важным аспектом изучения личности и ее способности управлять своим временем и ресурсами для достижения целей. Для этого используются системный и субъектный подходы. Субъектный подход уделяет внимание личности как источнику активности и свойствам самоопределения, индивидуального развития, личной деятельности, общения, отношений и переживаний. Он позволяет более глубоко понять мотивы и ценности человека, которые влияют на его способность к самоорганизации. Самоорганизация определяется как способность управлять личным временем и мобилизовать ресурсы для достижения целей. Это процесс мобилизации и структурирования ресурсов человека для выполнения целенаправленных действий.

Ключевыми детерминантами самоорганизации являются самонаблюдение, самоидентификация, самоанализ, саморегуляция и самомотивация. Они позволяют человеку осознать свои потребности и цели, проанализировать свои действия и принять необходимые меры для их достижения.

Интегративный подход к изучению самоорганизации представляет ее как индивидуальную активность и способность, проявляющиеся в целеустремленности, активности, обоснованности, мотивации, способности планировать, быстром принятии решений и ответственности за действия. Этот подход помогает понять, как личностные характеристики влияют на способность к самоорганизации.

Самоорганизация выступает показателем личностной зрелости и требует перестройки личной активности, использования волевого регулирования и расстановки приоритетов. Она помогает человеку достигать поставленных целей и повышать свою эффективность в различных сферах жизни.

Личностная организация времени и способность к самоорганизации – это ключевые факторы, влияющие на коммуникативную активность человека. Человек, который умеет планировать свое время и эффективно организовывать свою деятельность, обладает большей уверенностью в себе и более успешно выступает в общении с другими людьми. Такой человек может лучше контролировать свои эмоции и реагировать на различные ситуации в социальной среде.

Способность к самоорганизации также позволяет человеку лучше понимать свои цели и задачи, что помогает ему более эффективно использовать свое время и достигать желаемых результатов. Это, в свою очередь, повышает уверенность в себе и способствует развитию коммуникативных навыков.

Коммуникативная активность может способствовать развитию самоорганизации личности. Общение с другими людьми помогает расширять кругозор, учиться новому и развиваться как личность. Человек, который умеет эффективно общаться, может лучше понимать свои потребности и желания, а также учитывать мнения и интересы других людей. Это помогает ему лучше организовывать свою деятельность и достигать поставленных целей.

Таким образом, коммуникативная активность и самоорганизация являются взаимосвязанными и важными аспектами для успешной адаптации человека в обществе, для совладания с трудными жизненными ситуациями. Человек с выраженной коммуникативной активностью и личностной организацией времени способен лучше понимать себя и других людей, эффективно использовать свое время и достигать поставленных целей.

Библиографический список

1. Васюра С.А. Коммуникативная активность школьников подросткового возраста и ее развитие // Психологическая наука и образование. 2002. № 3. С. 35–44.
2. Забугина К.В., Коновалова К.А. Особенности самоорганизации работающих студентов-очников // Студенческий. 2022. № 22-5 (192). С. 30–31.
3. Корниенко Д.С. Коммуникативная активность в структуре интегральной индивидуальности: генетический и онтогенетический аспекты : дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2003. 198 с.
4. Сухова М.В. Трансформация рынка и коммуникативная активность в сфере профессионального образования. СПб. : Новый век, 2001. 124 с.
5. Vasyura S.A., Kuzmina O.V., Maletova M.L. Internet communications time phenomenon in online activity // Education and Self-Development. 2020. Vol. 15 (4). P. 71–79.

COMMUNICATIVE ACTIVITY AND PERSONAL ORGANIZATION OF TIME

Kamaletdinov D.S.

Abstract. The article describes the essence of communicative activity, shows the relevance of psychological studies of this type of activity. The manifestations of communicative activity and approaches to its study are considered: motivational; behavioral; pragmatic; collective. The personal organization of time is described in line with the theory of self-organization. Personal time management is understood as a way to manage personal time and mobilize resources to achieve goals. The article discusses the determinants of self-organization: self-observation; self-identification; introspection; self-regulation and self-motivation. An assumption is made about the relationship between communicative activity and personal organization of time.

Key words: communicative activity; personal organization of time; communication skills; self-organization; personality.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Малютин А.Д., Спектор Л.А.

Аннотация. Представлен анализ педагогических умений по обеспечению психологической безопасности обучающихся. Актуальность данной темы подтверждается результатами современных исследований психики взрослых людей, имеющих опыт психологического насилия в детстве. В настоящее время мы все чаще стали задумываться о психологической безопасности наших детей. И ключевую позицию в процессе реализации идей обеспечения психологической безопасности традиционно занимает школа. Именно в школе человек приобретает свой первый ценный опыт социального взаимодействия, и от педагогов напрямую зависит, как будет формироваться новая, находящаяся на пути своего становления личность. Все чаще мы слышим некогда незнакомое нашему слуху слово «буллинг».

Ключевые слова: психологическая безопасность; образование; буллинг; травля; социум; формирование; межличностные отношения.

В последнее десятилетие педагоги и психологи всерьез обеспокоились проблемой школьной «травли». Это во многом связано с реализацией идеи уважения и признания прав и свобод личности ребенка как полноценного члена социума. К сожалению, не один десяток поколений вырос с привычкой «не замечать» школьную «травлю». Ситуация усугубляется тем, что, пройдя через опыт «травли» в школе с той или иной стороны (будь то участник «травли» или ее жертва), люди начинают относиться к ней как к чему-то неизбежному и почти нормальному.

Однако «травля» – это абсолютно неприемлемое развитие событий в цивилизованном обществе. Травмированный человек вырастает озлобленным на весь мир, часто склоняется к агрессии и мести. Опыт унижения другого человека порождает циников и диктаторов. Привычка игнорировать проблему проходит с человеком на протяжении всей жизни и делает его жестоким и безразличным. Общество злобы, ненависти и безразличия не может полноценно существовать и развиваться. Для формирования совершенного мироустройства в обществе, для обеспечения успеха страны на международном поприще необходимо формирование у подрастающего поколения национального самосознания, основанного на идеях гуманизма и уважения прав личности, основы которого закладываются в школе. Поэтому образовательное учреждение (школа, а затем высшее учебное заведение) должно являться тем местом, где люди приобретают опыт психологической безопасности и навыки правильного, здорового социального взаимодействия.

Психологическое здоровье – это состояние душевного благополучия, адекватное отношение к окружающему миру, отсутствие болезненных психологических состояний, таких как фобии и неврозы. Отличие психологиче-

ского и психического здоровья состоит в том, что психическое здоровье имеет отношение к частным процессам психики, а психологическое относится к целостной личности и дает возможность выявить собственно психологический портрет проблемы психического здоровья. Психологическую безопасность личности можно определить как защищенность психики субъекта, которая обеспечивает ее целостность и перспективы комфортного взаимодействия с окружающим миром.

Поскольку обучающиеся проводят ощутимую долю своего времени в образовательном учреждении, сохранение и укрепление психологического здоровья является одной из задач их социализации в образовательной среде. Психологическое здоровье – это основной модуль жизнеспособности обучающегося, которому на протяжении всего периода детства, отрочества и юности предстоит решать сложные жизненные задачи, а именно: регулировать собственное поведение, научиться жить, работать и нести ответственность перед другими людьми, осваивать систему социальных навыков, развивать свои задатки и формировать образ своего «я». Психологическое здоровье – это основное условие жизненной успешности и гарантия благополучия личности, поэтому педагогам и психологам недопустимо пренебрегать формированием психологического здоровья обучающихся. В современном обществе педагог в первую очередь обязан уделять внимание основным факторам, которые определяют психологическую безопасность образовательного процесса [Баева, 2010].

И.А. Баева рассматривает понятие «психологическая безопасность» со следующих сторон:

- как систему межличностных отношений, в которых у каждого участника рождается чувство принадлежности;
- как состояние образовательной среды, в которой отсутствует психологическое насилие и которая способствует удовлетворению потребностей в общении личностно-доверительного плана и создает референтную значимость среды, а также обеспечивает психическое здоровье всех участников;
- как комплекс мер, целью которых является недопущение угроз для благополучного развития личности.

Следовательно, источником психологического комфорта служит организация межличностных взаимоотношений субъектов образовательного процесса, что является одной из основных задач, решаемых педагогом. Целесообразно рассмотреть риски последствий неправильно организованного группового взаимодействия. Главной опасностью при этом является получение психологической травмы и нанесение ущерба позитивному развитию и психическому здоровью индивида. Источник психотравмы в большинстве случаев – это психическое насилие в процессе взаимодействия. Психологическое насилие может проявляться через публичное унижение, оскорбление, высмеивание, угрозы, обидное обзывание, принуждение сделать что-то против своего желания, игнорирование, неуважительное отношение, недоброжелательное отношение и другие формы. При этом параметром отсутствия психологической угрозы является защищенность от психологического насилия всех

участников группы. Угрозой психологической безопасности следует признавать непризнание референтной значимости образовательной среды ее участниками и формирование намерений покинуть среду либо отрицание ее норм и ценностей [Безопасность образовательной среды..., 2013].

К показателям психологической безопасности образовательной среды отнесены следующие факторы: качество межличностных отношений в группе; комфортность образовательной среды; удовлетворенность средой ее участниками; защита от психологического насилия. Качество межличностных отношений в группе выявляется при соотнесении позитивных и негативных ее факторов. Прежде всего психологически благополучными принято считать такие сообщества, в рамках которых ощущается чувство принадлежности к группе у каждого субъекта. Защищенность образовательной среды проявляется как отсутствие психологического насилия во всех его видах и проявлениях в данной группе. Комфортность образовательной среды выявляется через оценку эмоций и чувств ее субъектов.

Удовлетворенность образовательной средой можно раскрыть через возможности удовлетворения базовых потребностей обучающегося: в помощи и поддержке, в сохранении и повышении его самооценки, в познании и в преобразующей деятельности, а также в развитии способностей. Принципы формирования психологической безопасности образовательной среды заключаются в следующей совокупности: опора на развивающее воспитание; принцип психологической защиты личности; помощь в формировании социально-психологической умелости. Методическими компонентами обеспечения психологического благополучия и психологической безопасности являются: тренинги и занятия по формированию психологической безопасности всех участников образовательного учреждения; программа психологического сопровождения, включающая групповые дискуссии; отработка диалогических умений, партнерского взаимодействия; имитационно-ролевые события, деловые игры и другие нетрадиционные формы работы с обучающимися.

Для того чтобы обеспечить психологическую поддержку обучающихся в процессе формирования психологически безопасной образовательной среды, необходимо ответить на вопрос: какие педагогические умения необходимы для создания безопасного психологического развития обучающихся в образовательной среде. Умение – владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками. Педагогические умения – это, в свою очередь, совокупность последовательно разворачивающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий (часть из которых может быть автоматизирована, это навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях.

Такое понимание сущности педагогических умений имеет прямой выход в практику подготовки педагога. Для формирования психологически благополучной и безопасной образовательной среды необходимы следующие педагогические умения. Во-первых, это организационные умения, которые

необходимы педагогу для того, чтобы правильно организовать работу в классе. Правильная организация учебного процесса является профилактической мерой для снижения конфликтов в группе. Задача педагога – так организовать учебно-воспитательный процесс, чтобы в результате него не произошло побочных явлений, таких как унижение, оскорбление, что является началом травли. Учитель должен уметь организовывать работу в команде, обучать своих подопечных правилам взаимодействия.

Во-вторых – эмпатия, т.е. умение слушать и слышать собеседника, видеть мир через призму его восприятия – это то умение, которым каждый педагог обязан владеть сам и научить этому своих учеников. Эмпатия крайне важна для обеспечения психологического благополучия группы. Умение поставить себя на место другого человека позволяет понять его мотивы и избавиться от несправедливых обвинений. Человек, владеющий навыком эмпатии, не станет унижать своего одноклассника (одногогруппника), потому что умеет ставить себя на место другого. Основным ведущим методом обучения детей и подростков навыкам эмпатии является личный пример педагога.

Педагогический такт – это умение строить учебно-воспитательный процесс на взаимном уважении участников такого процесса. Порой неправильно и не вовремя сказанное замечание может стать отправной точкой «травли» обучающегося. Педагог обязательно должен обладать навыками толерантного отношения к обучающимся и формировать у них такое же отношение друг к другу. Важно отметить значимость использования в педагогике юмора.

Чувство юмора в педагогике признается положительным качеством педагога, а практика подтверждает, что без юмора педагогика вообще не может существовать. Однако важно понимать значение фразы «чувство юмора» и его тесной взаимосвязи с чувством такта. Юмор в педагогике уместен лишь при условии, если с его помощью не допускается оскорбление и унижение личности обучающегося. Это сложное умение, которым владеют далеко не все педагоги. Нередко для акцентирования внимания обучающихся или для разрядки напряженности педагог использует шутку.

Однако необходимо спрогнозировать, как отразится отпущенная шутка на воспитанниках. Не станет ли она поводом для психологического неблагополучия в группе? Иногда легче отказаться от юмористического подхода, чем устранять создавшиеся негативные последствия неудавшейся шутки.

Толерантность – это умение терпимо относиться к любым особенностям другого индивида. Так же как и в случае с педагогическим тактом, толерантность не всегда возможно привить воспитанникам без личного примера учителя. Именно педагог служит примером и образцом социального взаимодействия, так как является организатором и вдохновителем учебно-воспитательного процесса. Для этого педагогу необходимы глубокие знания в области возрастной и дифференциальной психологии. Представление о личности и индивиде, личном выборе и правах также способствует лучшему пониманию различий в представлениях молодых людей о мире [Дрозд, 2020].

Владение методами эмоциональной регуляции и саморегуляции также необходимо педагогу для повышения уровня психологического благополучия в группе. В процессе решения любого неизбежно возникающего конфликта важно дифференцировать эмоциональную и рациональную его составляющие и принимать во внимание исключительно последнее. Этому качеству педагог также должен обучать своих воспитанников.

В состоянии покоя и сосредоточенности человек лучше управляет своими мыслями и справляется с разрешением проблемных ситуаций. В целях эмоциональной регуляции часто используются психокинетические упражнения, заимствованные из восточных духовных практик, а также дыхательные и двигательные упражнения, арт-терапия, групповая психотерапия и др.

Умение цивилизованно разрешать конфликты требует от педагога знаний конфликтологии и психологии различий. Любой человек, знакомый с психологией, осознает, что конфликт – это неотъемлемая часть социализации. Умение разрешать конфликт в сторону компромисса – одно из важнейших умений, способствующих обеспечению психологической безопасности обучающихся [Кисляков, 2019].

Все перечисленные педагогические умения не существуют изолированно, а взаимно дополняют друг друга. Важным вспомогательным умением также является целеполагание. Педагог должен уметь ставить перед собой приоритетные цели и достигать их. Например, поставить целью урока повысить уровень психологической безопасности обучающихся и достичь этой цели, минуя другие, менее актуальные в данный момент. Тогда достижение учебных задач не будет осуществляться в конфликте с психологическим благополучием образовательной среды. Например, педагог с целью развития навыков быстрого выполнения задания планировал организовать среди обучающихся соревнование. Однако, столкнувшись с воспитанниками, находящимися в группе риска по показателям психологического благополучия, он отказывается от использования соревновательного метода и обоснованно отдает приоритет в пользу групповой работы. Таким образом, совокупность педагогических умений, необходимых для обеспечения психологической безопасности обучающихся, формирует педагогическую гибкость, т.е. вариативность действий педагога при возникновении рисков психологического неблагополучия в тех или иных ситуациях. Обеспечение психологической безопасности в сфере образования является предпосылкой формирования психологически здорового толерантного общества.

Библиографический список

1. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Основные подходы к раскрытию понятия «образовательная среда», типология и структура образовательной среды // Педагогическая психология / под ред. Л. Регуш, А. Орловой. СПб. : Питер, 2010. 416 с.
2. Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение : сб. науч. ст. / под ред. И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой. М. : МГППУ, 2013. 304 с.

3. Дрозд К.В., Плаксина И.В. Проектирование образовательной среды [Электронный ресурс]. М. : Юрайт, 2020. URL: <http://www.biblio-online.ru/bcode/455351> (дата обращения: 30.08.2023).

4. Кисляков П.А. Безопасность образовательной среды. Социальная безопасность [Электронный ресурс]. М. : Юрайт, 2019. URL: <http://www.biblioonline.ru/bcode/456941> (дата обращения: 30.08.2023).

ENSURING THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF STUDENTS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Malutin A.D., Spektor L.A.

Abstract. The article contains an analysis of pedagogical skills to ensure the psychological safety of students. The relevance of this topic is confirmed by the results of modern studies of the psyche of adults who have experience of psychological violence in childhood. Nowadays, we have increasingly begun to think about the psychological safety of our children. And the key position in the process of implementing the ideas of ensuring psychological security is traditionally occupied by the school. It is at school that a person acquires his first valuable experience of social interaction, and it directly depends on teachers how a new personality that is on the path of its formation will be formed. More and more often we hear the word “bullying” that was once unfamiliar to our ears.

Key words: psychological safety; education; bullying; bullying; society; formation; interpersonal relations.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В КОНТЕКСТЕ УПРАВЛЕНИЯ МОТИВАЦИЕЙ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Норина Е.Э., Черданцева Н.В.

Аннотация. В современном мире управление мотивацией педагогов необходимо при создании психологически безопасных взаимоотношений со всеми субъектами образовательного пространства. Психологическое благополучие личности педагога во многом определяет комфортную атмосферу образовательного процесса. Исследование психологического благополучия личности педагога в контексте управления мотивацией педагогов в образовательных организациях позволяет определить направления психологической поддержки и сопровождения педагогов с целью профилактики эмоционального выгорания и оптимизации психологического благополучия личности педагога. Проанализирована проблема психологического благополучия в контексте управления мотивацией педагогов в образовательных организациях, что позволило подчеркнуть роль комфортной среды в развитии внутренней позиции учителя как профессионала и как субъекта профессионального и личностного саморазвития.

Ключевые слова: психологическое благополучие; мотивация педагогов; управление мотивацией педагогов.

Введение

Сегодня, в Год педагога и наставника, успех современного образования зависит прежде всего от ключевой фигуры образования – учителя и в значительной степени от его психологического благополучия, понимаемого в контексте управления мотивацией педагогов в образовательных организациях. В своем исследовании мы придерживаемся позиции, что управление мотивацией педагогов рассматривается как процесс целенаправленного воздействия на мотивационную сферу и поведение педагогов в профессиональной деятельности посредством влияния на систему мотивов и условия их профессиональной деятельности с использованием определенных стимулов, представленных комплексом мероприятий, осуществляемых руководством учреждения образования. При этом психологически безопасную образовательную среду способны создать педагоги, имеющие позитивный опыт преобразования себя и собственной личности.

Современные программы развития образования фокусируют внимание на вопросах престижа профессии, заработной платы педагогов и их профессионального развития (национальный проект «Образование»; федеральные проекты «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого» и др.).

В то же время исследования условий труда и отношения педагогов к работе, своему положению в целом выявляют целый ряд проблем, такие как:

1) рост административной нагрузки, бюрократического контроля, увеличение количества отчетности, высокая часовая нагрузка;

2) ухудшение социального и профессионального самочувствия: средняя и низкая удовлетворенность здоровьем, социальным благополучием и престижем профессии;

3) молодые кадры не стремятся идти в профессию. По статистике, работать по специальности идут от 10 до 30 % выпускников педагогических вузов, в зависимости от региона. На 2021 г., по оценке экспертов, нехватка учителей достигла 250 тыс. человек.

Многие аспекты, составляющие благополучие сотрудников, остаются без должного внимания со стороны регулирующих органов и локального управления на рабочем месте. При этом именно педагоги являются основной движущей силой любой образовательной организации, а их благополучие влияет на мотивацию, результативность, вовлеченность, лояльность, а значит, и на успех деятельности школы в целом.

Поэтому цель нашего исследования – изучить компоненты, влияющие на благополучие педагогического персонала, выявить дефицитные элементы и разработать на основе полученного материала предложения по внедрению инструментов управления мотивацией педагогического персонала образовательных организаций.

Объект исследования – педагогический персонал образовательных организаций. Предмет исследования – психологическое благополучие педагогов как инструмент управления мотивацией педагогического персонала образовательных организаций.

Теоретический конструкт «психологическое благополучие» стал активно разрабатываться в психологической науке с 60-х гг. XX в. Впервые об этой проблеме заговорили американские психологи М. Яхода, Х. Кентрил и др. Дальнейшее развитие зарубежных исследований психологического благополучия личности осуществлялось в двух направлениях: гедонистическом и эвдемонистическом, различие которых состояло в том, что первый подход был сосредоточен на позитивных переживаниях (Д. Кайнемен, Н. Брэдбурн, Э. Динер, Н. Шварц, М. Аргайл), а второй основан на понимании психологического благополучия как результата развития и саморазвития личности (А. Вотермен, К. Рифф, Р. Райан, Э. Диси [Diener, 1996]).

Отмечая ограниченность гедонистического подхода в изучении психологического благополучия личности, К. Рифф создала свою теорию на основе анализа концепций, связанных с позитивным функционированием личности (А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, К.Г. Юнга, Э. Эриксона, Ш. Бюлера, Б. Ньюгартена, Д. Биррена). Она содержит шесть показателей позитивного функционирования личности: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление средой, цели в жизни и личностный рост, которыми должен обладать психологически здоровый и благополучный человек [Ермолаева, Охотенко, 2019].

В дальнейшем на основании результатов собственных исследований К. Рифф создал оригинальный метод психотерапии (well-being therapy) и опросник «Шкалы психологического благополучия», который применяется во многих исследованиях [Ryff, 2016]. Еще из зарубежных исследований в

связи с рассматриваемой нами проблемой заслуживает внимания теория самодетерминации Р. Райана и Э. Диси, в которой ученые также касаются проблемы личностного благополучия и его уровень связывают с реализацией базовых психологических потребностей личности: потребность в автономии, компетентности и связи с другими.

Как отмечает И.А. Баева, психологическое благополучие является одним из ключевых свойств образовательной среды, определяет ее комфортность и способствует развитию личности учащегося. Образовательную среду можно считать психологически благополучной, если большинство участников образовательного процесса положительно относятся к своему окружению, удовлетворены характеристиками школьной среды и чувствуют себя защищенными от психологического насилия в межличностном взаимодействии [Куликов, 2020].

Психологическое благополучие личности – это переживание чувства удовлетворенности собственной жизнью как результата позитивного функционирования, достигнутого посредством личностного саморазвития.

Согласно исследованиям М. Руан и Е.Л. Деси, люди с высоким уровнем психологического благополучия действуют более просоциально и способствуют укреплению общества. Так, педагоги, обладающие данным уровнем психологического благополучия, поддерживают нравственные устои общества, воспитывают ответственных граждан, создают интеллектуальный капитал страны.

В отечественной психологии первые исследования психологического благополучия личности появились в середине 90-х годов прошлого века (М.В. Соколова, Л.В. Куликов). Большинство исследований, посвященных проблеме психологического благополучия личности, относится к последнему десятилетию. Исследование внутриличностных детерминант социализации личности осуществил Р.М. Шамянов. Изучалось психологическое благополучие различных социальных категорий: школьников (А.В. Воронина), студентов (А.Е. Созонтов), работающих женщин (М.В. Бучацкая), социальных педагогов и учащихся с отклонениями в развитии (В.Н. Феофанов), мигрантов (З.Х. Лепшкова).

Психологическое благополучие в связи с различными аспектами личности и личностного развития исследовали Г.Л. Пучкова, Н.К. Бахарева, П.П. Фесенко, Е.Н. Панина.

Особенности психологического благополучия личности в экстремальных условиях жизнедеятельности исследовала О.С. Ширяева. Л.В. Жуковская изучала психологическое благополучие женщин в связи с их родительскими установками. На основании анализа приведенных исследований можно констатировать большое разнообразие подходов к определению понятия, структуры, факторов, детерминант и предпосылок психологического благополучия личности. Так, психологическое благополучие личности рассматривают как: позитивную оценку себя и собственной жизни (Э. Динер, Р.М. Шамянов, Г.Л. Пучкова, М.В. Соколова); доминирующее психическое состояние (Л.В. Куликов); совокупность необходимых личностных ресурсов, обес-

печивающих субъективную и объективную успешность личности в системе «субъект – среда» (О.С. Ширяева); направленность личности на позитивное функционирование и результат этой направленности, выражающийся в переживании счастья и удовлетворенности собственной жизнью (Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко). Сходство можно отметить лишь в том, что в каждом определении, представленном исследователями, имплицитно присутствует психологическая категория «отношение» [Kahneman, 2019].

На основании теоретического анализа представлений отечественных и зарубежных авторов можно говорить о том, что структура психологического благополучия личности предполагает наличие следующих компонентов:

- эмоциональный (ровное настроение с преобладанием позитивных эмоций);
- социальный (доверительные отношения с окружающими);
- смысловой (осознание человеком целей своей жизни, стремление к личностному росту и саморазвитию).

Под мотивацией в целом понимается комплекс мотивов, определяющих состояние личности, а именно ее расположенность или нерасположенность к тем или иным поступкам, действиям и оценкам. Мотивация представляет собой систему стимулов, ориентирующих человека на выбор определенных паттернов поведения и профессиональной деятельности, необходимых для достижения целей образовательной организации [Волков, 2016].

Поэтому управление мотивацией важно рассматривать с двух позиций:

1) со стороны «человека работающего», мотивационная система которого обладает следующими свойствами:

- сложность;
- иерархическое строение;
- полимотивированность;
- компенсаторность (недостаточная реализация одних мотивов может компенсироваться или уравновешиваться силой других);
- динамичность, изменчивость;

2) с позиции организации, одной из задач которой является обеспечение мотивации:

- привлечения;
- удержания;
- развития.

Управление мотивацией персонала (мотивирование) – процесс активизации мотивов поведения при помощи различных стимулов (комплекса организационных, экономических и социальных мер) с целью побудить работника к определенному действию, добиться от него определенного поведения [Тамбовцева, 2015].

Главной целью управления мотивацией является получение высоких результатов деятельности сотрудников. Принципиальное отличие организации как социальной системы состоит в том, что управление в ней дополняется самоуправлением – действиями работников, ставящих себе определенные цели, имеющих ценностные ориентиры и руководствующихся мотивами своего поведения.

Метод

Целью констатирующего этапа нашего исследования являлось соотнесение мотивационного профиля педагогов и стратегии администрации в области стимулирования.

В исследовании были применены такие методы диагностики, как тест «Определение ведущего мотива у сотрудников», разработанный консалтинговой группой «Руна»; анкетирование по оценке мотивации сотрудников образовательного учреждения и полуструктурированное интервью, которое проводилось с директорами образовательных организаций с целью получения практической, экспертной информации об управлении мотивацией педагогов и созданием их психологического благополучия.

При планировании интервью учитывался временной аспект, так как это дефицитный ресурс. На общение было отведено 30–40 минут. Были составлены опорные вопросы, их последовательность предъявления могла варьироваться. Полуструктурированный формат беседы позволял следовать за респондентом, выдвигать новые предположения. Так процесс общения идет естественно, а интервьюируемый ощущает себя комфортнее.

Результаты и обсуждение

На основе теста «Определение ведущего мотива у сотрудников» мы выявили, какой из пяти мотивационных типов характерен для исследуемой выборки педагогов:

- мотив вознаграждения;
- социальный мотив;
- процессный мотив;
- мотив достижений;
- идейный мотив.

Исходя из анализа результатов теста, у 45 % педагогов доминирует мотив вознаграждения.

Доминирование социального мотива выявлено у 19 % респондентов. Для таких педагогов первостепенное значение имеет потребность в одобрении руководства и педагогического коллектива. Им важно общественное признание их незаменимости в образовательной организации.

Большое значение для педагогов имеет и процессный мотив (18 %), означающий их увлеченность самим процессом работы, от которого они получают непосредственное удовольствие.

В свою очередь, в исследуемой выборке педагогов мотив достижения (11 %) и идейный мотив (9 %) выражены не столь ярко. На наш взгляд, это свидетельствует о низком уровне стремления к самоутверждению и самореализации, а также о низкой значимости достижения совместных с образовательной организацией высоких целей для самого педагога.

Для выявления ключевых факторов, оказывающих влияние на изменение качества и результативности труда педагогов, было проведено анкетирование по оценке мотивации сотрудников образовательного учреждения.

Анализ результатов показал, что у педагогов экспериментальной и контрольной групп на первом месте стоит возможность получать более высокую заработную плату в зависимости от результатов труда. Кроме того, для педагогов экспериментальной группы большое значение имеет возможность карьерного роста и разумность требований руководства. Для педагогов контрольной группы значимы такие факторы, как возможность карьерного роста и хорошие условия на работе.

Стоит отметить показатель, оказавшийся на последнем месте в рейтинге, – это социальные гарантии. В настоящее время на фоне большого количества альтернативных образовательных учреждений со своими правилами в области социальных гарантий, сотрудник может тяготеть к более высокому уровню оплаты в ущерб дальнейшим выплатам, таким как пенсионное пособие и прочие государственные гарантии.

Информация, полученная в интервью, позволила сформулировать примеры компонентов благополучия персонала, основываясь на практике управления школой в российской действительности. Так, например, понятие «благополучие сотрудников» руководители образовательных организаций ассоциируют с такими состояниями сотрудников, как: well-being, успех, счастье, благополучие; благосостояние, психологический комфорт, икигаи, социальное самочувствие и т.п.

Обратим внимание, что понятие «икигаи», которое использует один из респондентов, по своей структуре оказалось наиболее близким к концепции благополучия Т. Рата и Д. Хартера. Икигаи – удовольствие и смысл жизни, состоит из «ики» – «жить», и «гай» – «причина».

Анализ интервью на предмет субъективной оценки управленцев в отношении роли благополучия сотрудников в образовательной организации показал, что руководители держат в фокусе внимания такие процессы, как настроение, физическое состояние, самочувствие сотрудников, общая атмосфера в коллективе, что так или иначе связано с благополучием.

Всеми респондентами отмечалось, что благополучие сотрудников во многом зависит от руководителя, как его управленческие решения влияют на благополучие, как это отражается на культуре организации, поддерживается ли со стороны руководства культура благополучия или нет.

На данный момент забота о благополучии сотрудников основана на интуиции и опыте. Отсутствует системность, деятельность не планируется, результаты и эффекты не отслеживаются.

Основная зона влияния директора – нагрузка педагога, финансовое благополучие, бюрократическая отчетность и контроль. Другие элементы благополучия уже зависят от директора частично и включают в себя ответственность самого сотрудника за его благополучие, а также должны стать частью культуры организации, чтобы реализовываться и поддерживаться за счет общих вложений коллектива.

Заключение

Таким образом, важнейшее условие успеха любой образовательной организации – высокая мотивация педагогического коллектива, которая создается за счет психологического благополучия сотрудников. Устойчивые высокие рабочие результаты недостижимы, когда педагог не заинтересован в результатах своей профессиональной деятельности. Для того чтобы работать хорошо, педагог должен захотеть этого и испытывать удовольствие от своей деятельности. В связи с этим умение построить эффективную систему мотивации, основанной на психологическом благополучии сотрудников, является одной из ключевых черт успешного руководителя образовательной организации, поскольку такая система не только приведет к стабильному и саморазвивающемуся педагогическому коллективу, но и обеспечит положительную динамику работы и комфортное взаимодействие управляющей и управляемой систем.

Библиографический список

1. Волков И.В., Шаманин Е.В. Эволюция понятия мотивация в трактовках зарубежных и отечественных ученых // Карельский научный журнал. 2016. № 4 (17). С. 206–209.
2. Ермолаева М.В., Охотенко Р.В. Удовлетворенность трудом как обобщенное переживание качества самореализации субъекта в пространстве его саморазвития // Мир психологии. 2019. № 1. С. 249–256.
3. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика: современные исследования, поиск концепций : сб. / под ред. В.Ю. Большакова. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2020. С. 476–510.
4. Тамбовцева Е.В. Проблема профессиональной мотивации педагогов // Вестник экспериментального образования. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-professionalnoy-motivatsii-pedagogov> (дата обращения: 11.08.2023).
5. Diener E., Diener C. Most People are Happy // Psychological Science. 1996. Vol. 7. P. 181–185.
6. Kahneman D., Diener E., Schwarz N. Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology. N.-Y. : Russell Sage Found, 2019. P. 3–25.
7. Ryff C.D. Psychological Well-Being // Encyclopedia of Gerontology. 2016. Vol. 2. P. 365–369.

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN THE CONTEXT OF TEACHER MOTIVATION MANAGEMENT IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Norina E.E., Cherdantseva N.V.

Abstract. In the modern world, managing the motivation of teachers is certainly necessary when creating psychologically safe relationships with all subjects of the educational space. The psychological well-being of the teacher's personality largely determines the comfortable atmosphere of the educational process. The study of the psychological well-being of the teacher's personality in the context of managing the motivation of teachers in educational organizations allows us to de-

termine the directions of psychological support and accompaniment of teachers in order to prevent emotional burnout and optimize the psychological well-being of the teacher's personality. The problem of psychological well-being is analyzed in the context of managing the motivation of teachers in educational organizations, which makes it possible to emphasize the role of a comfortable environment in the development of the internal position of a teacher as a professional and as a subject of professional and personal self-development.

Key words: psychological wellbeing; motivation of teachers; management of teachers' motivation.

АГРЕССИВНОСТЬ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Самосадова Е.В., Карюхина М.Н.

Аннотация. Изучена проблема агрессивности у детей младшего школьного возраста. Представленные результаты эмпирического исследования свидетельствуют о преобладании низких значений проявления агрессии у учащихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: агрессия; агрессивность; учащиеся младшего школьного возраста.

Введение

Проблема агрессивного поведения стала насущной в современном мире. Специалисты отмечают, что количество агрессивных детей пропорционально растет с каждым годом, с ними трудно работать, а порой взрослые элементарно не справляются с поведением своих подопечных. Это происходит вследствие следующих обстоятельств: трудное материальное положение и семейные проблемы. Гиперопека также может стать причиной такого поведения детей, особенно вне дома. Сначала ребенка безмерно обожают, не объясняя отношение к проявляющейся агрессии, а позже строго наказывают, если он совершает агрессивный акт. Экспертами отмечены случаи проявления необоснованной агрессии ребенка к сиблингам чаще, чем ко всем остальным детям, с которыми он взаимодействует. Единственное педагогическое воздействие, которое временно является эффективным, – это наказание. После такой процедуры ребенок на какое-то время становится сдержаннее, что соответствует требованиям родителей. Однако подобный способ является недолговременным и низкоэффективным.

Данное явление было объектом исследований многих отечественных и зарубежных специалистов в сфере психологии и педагогики, среди которых Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.Б. Дмитриева, А.В. Запорожец, А. Адлер, А. Бандура, А. Басс, Л. Беркович, Р. Бэрон, Д. Ричардсон, Л.М. Семенюк, З. Фрейд, Э. Эриксон.

В психолого-педагогической литературе можно найти ряд определений агрессии, например, А. Басс понимает ее как любое поведение, включающее опасность или наносящее вред другим.

Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова трактует агрессию как открытую неприязнь, вызывающую враждебность [Ожегов, 2018]. Как правило, агрессивное поведение ассоциируют с действиями, причиняющими вред другому человеку и имеющими враждебный характер.

Л. Беркович считает, что обязательными элементами агрессии являются намерения нанесения обиды или оскорбления. Д. Зильманн подмечает

особенность агрессии в попытках нанесения физических или телесных увечий окружающим.

Л.М. Семенюк дает следующее определение понятия «агрессивность»: «это состояние, соединяющее прямое нападение и желание напасть». В основе агрессивного поведения присутствует многообразие направленности личностной мотивации: желание показать себя и быть услышанным, прийти к достижению своих практических целей, подавление и унижение другого человека. Несмотря на эти различия, общим в поведении всех агрессивных является невнимательность и неспособность понимать другого человека [Магомедшарипова, 2020].

Агрессивность – свойство личности, сводящееся к готовности и предпочтению в применении насильственных средств для достижения своих целей. Под агрессивным поведением чаще всего рассматриваются мотивированные внешние действия с нарушением норм и правил сосуществования, причинением боли и страдания людям. Однако следует помнить и о других возможных способах проявления агрессии. Эмоциональным компонентом данного состояния являются чувства, а точнее, гнев. Важно научить детей осознавать и регулировать свои эмоции, которые приводят к агрессивному поведению [Булдакова, Горячкина, 2019].

Анализ исследований агрессии в работах Е.С. Шамухаметовой демонстрирует наличие взаимосвязи эмпатии и агрессивности у детей младшего школьного возраста [Шамухаметова, 2016]. Результаты показали, что среди испытуемых преобладают такие категории, как агрессивность, директивность, аффектация, коммуникация, а также имеют место активные безразличные ответы. Ответы первых двух категорий «агрессия» (14,6 %) и «директивность» (18 %) повышают вероятность проявления агрессии в открытом поведении. Исследование Е.В. Коваленко выявило среди детей младшего школьного возраста наличие всех трех групп проявления агрессии, где самые большие значения представлены средним уровнем проявления агрессии (45,7 %). У Н.В. Булдаковой и Е.В. Горячкиной были получены схожие результаты [Булдакова, Горячкина, 2019].

Метод

Нами была поставлена цель – исследование агрессивности детей младшего школьного возраста. Базой для эмпирического исследования являлась МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3» г. Саранска Республики Мордовия. Выборку составили учащиеся 2-го класса в возрасте 7–8 лет в количестве 28 человек.

Для диагностики агрессивности нами был использован тест-опросник Л.Г. Почебут и проективная методика «Несуществующее животное» (автор – М.З. Дукаревич). Результаты изучения агрессивности по тест-опроснику Л.Г. Почебут представлены на рис. 1.

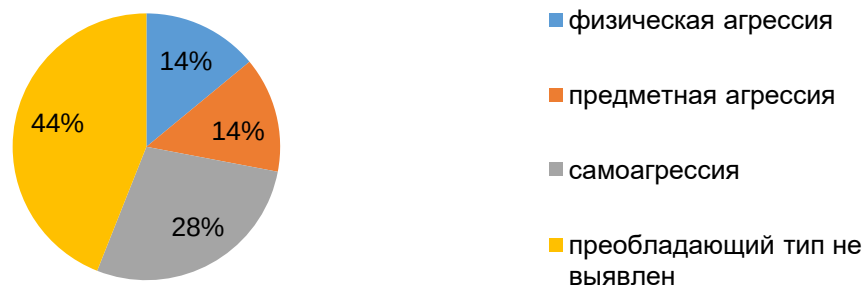


Рис. 1. Результаты исследования агрессивности учащихся (опросник Л.Г. Почебут)

Результаты

Из рис. 1 следует, что самоагрессия превалирует у 4 человек (28 %), физическая – у 2 (14 %) и предметная – у 2 (14 %). Преобладающий вид вербальной и эмоциональной агрессии не выявлен.

Самоагрессия связана с дисбалансом ребенка в мире и гармонии с собой; отсутствием или ослаблением механизмов психологической защиты, т.е. он оказывается беззащитным в агрессивной окружающей среде, где теряется, падает духом или наносит вред себе. Физическая агрессия связана с применением физической силы. Предметная агрессия направлена на вымещение ее на окружающих предметах. Вербальная агрессия проявляется в том, что свое агрессивное отношение участник переносит на другого человека, используя словесные оскорбления. Эмоциональная агрессия является результатом возникновения эмоционального отчуждения у ребенка при общении с другими детьми, включающем в себя подозрительность, враждебность, неприязнь и недоброжелательность, идущие по отношению к нему.

Теперь рассмотрим данные выявления агрессивности детей, полученные с помощью методики «Несуществующее животное» (автор – М.З. Дукаревич) (рис. 2).



Рис. 2. Результаты показателя агрессивности по методике «Несуществующее животное» (М.З. Дукаревич)

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у 6 учеников (21 %) степень агрессивности повышенная. Это может быть связано с семьей, влиянием учителя, характерологическими особенностями младшего школьника. Показатели остальных 22 учеников (79 %) низкие.

В заключение отметим, что по результатам исследования агрессивности у детей младшего школьного возраста можно констатировать: наиболее высокие результаты у испытуемых выявлены по показателям «низкий уровень агрессивности» и «самоагрессия».

Библиографический список

1. Бачинин В.А. Энциклопедический словарь. СПб. : Изд-во В.А. Михайлова, 2005. 427 с.
2. Бисалиев Р.В., Кубекова А.С., Сарафрази Т.Т. Психологические аспекты агрессии и агрессивного поведения: современное состояние проблемы // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 591.
3. Булдакова Н.В., Горячкина Е.В. Изучение агрессивности младших школьников [Электронный ресурс] // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. 2019. URL: <http://e-koncept.ru/2019/0.htm> (дата обращения: 23.08.2023).
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1982–1984. Т. 3. 239 с.
5. Магомедшарипова Е.Д. Агрессия и измерение агрессивности по методике Бассарки // Мировая наука. 2020. № 3 (36). С. 322–325.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М. : АСТ, 2018. 736 с.
7. Прокопенко Н.П. Теоретические подходы к пониманию агрессии // Актуальные проблемы социальной истории и социальной работы : сб. науч. ст. / под ред. П.Я. Циткилова. Новочеркасск : Лик, 2018. Вып. 2. С. 169–173.
8. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 81–88.
9. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции : учеб. пособие. М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1998. 96 с.
10. Шамухаметова Е.С. Соотношение эмпатии и агрессивности у младших школьников // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 8 мая 2016 г.) : в 2 т. / ред. кол. О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары : Интерактив плюс, 2016. Т. 1. № 2 (8). С. 154–155.

AGGRESSIVENESS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Samosadova E.V., Karyukhina M.N.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of aggressiveness in children of primary school age. The results of an empirical study are presented, which indicate the predominance of low values of the manifestation of aggressiveness in primary school students.

Key words: aggression; aggressiveness; pupils of primary school age.

СУБЪЕКТНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ

Скорынин А.А.

Аннотация. Рассматривается проблема соотношения психологического благополучия педагогов и их субъектной позиции. Субъектная позиция педагога представляет собой интегративную систему, включающую в себя мотивационные, деятельностные, личностные и смысловые компоненты. Среди различных факторов психологического благополучия педагогов особо выделяются личностные особенности педагога, отражающие его роль как субъекта своей жизни и профессиональной деятельности. Обосновывается актуальность формирования субъектной позиции педагогов и студентов педагогических вузов как одного из ключевых условий их профессиональной успешности и психологического благополучия.

Ключевые слова: педагог; субъектная позиция; активность; психологическое благополучие.

2023 г. был объявлен в Российской Федерации Годом педагога и наставника. Профессия педагога, несомненно, является одной из наиболее значимых для общества и в то же время относится к числу наиболее стрессогенных профессий с повышенным риском развития эмоционального выгорания. Поэтому изучение психологических аспектов педагогической деятельности является одним из наиболее актуальных и практически значимых направлений психологической науки. Важно отметить, что в современном обществе педагог выступает не просто в качестве «транслятора» готовых знаний. Его роль, скорее, заключается в том, чтобы стимулировать познавательную активность обучающихся и побуждать их к самообразованию и саморазвитию. Но это возможно только при условии, если педагог сам является активным субъектом своего бытия и профессиональной деятельности. Способность быть субъектом своей жизни означает способность человека быть автором своей судьбы, делать осмысленный выбор, мобилизуя для этого собственные психологические ресурсы [Ермолаева, Лубовский, 2017].

Субъектный подход, сложившийся в отечественной психологии, заключается в признании человека не пассивным существом, реагирующим на воздействия внешней среды, а активным деятелем, созидаящим свою жизнь и развивающим себя. Идея субъектности разрабатывалась в трудах А.Ф. Лазурского, С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского и оказалась во многом близка позиции гуманистической психологии (А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерс). В своих работах А.В. Брушлинский подчеркивал: «Гуманистическая трактовка человека как субъекта противостоит пониманию его как пассивного существа, отвечающего на внешние воздействия лишь системой реакций, являющегося “винтиком” государственно-производственной машины, продуктом развития общества» [Брушлинский, 2003]. О.О. Полякова от-

мечает такие характерные черты субъектного подхода, как: представление о целостности субъекта, активность субъекта и развитие субъектности в онтогенезе [Полякова, 2014].

Следует отметить, что субъектный подход является одной из характерных особенностей Пермской психологической школы. В трудах А.А. Волочкова развивается идея целостной активности субъекта деятельности. Активность человека представляет единый поток взаимодействий, обеспечивающий его целостность и постоянное развитие. При этом активность понимается как мера субъектности во взаимодействии человека с миром [Волочков, 2010].

Проблемы формирования субъектности педагога рассматривались в работах А.В. Брушлинского, А.А. Волочкова, Е.И. Исаева, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова и др. Подчеркивается, что субъектная позиция является основой профессионализма педагога, выступая одновременно и условием профессионального развития, и его результатом [Фадеева, 2015]. При этом можно говорить, что субъектность педагога проявляется в нескольких планах. В первую очередь педагог является субъектом своей деятельности, направленной на обучение и воспитание детей. Но в то же время педагог – это также субъект взаимодействия с родителями обучающихся, с коллегами по педагогической деятельности и, наконец, субъект собственного профессионального и личностного развития [Григорьева, 1999]. Субъектная позиция педагога тесно связана с его профессиональной компетентностью, которая понимается как теоретическая и практическая готовность к творческому решению профессиональных задач [Сальникова, 2016].

В работах О.В. Щербаковой профессионально-субъектная позиция будущего педагога определяется как интегративная система осознанных отношений личности к себе, профессиональной деятельности и к другим субъектам образовательного процесса, основанная на совокупности знаний, умений, практического опыта и проявляющаяся в профессиональном поведении. В структуре профессионально-субъектной позиции можно выделить следующие компоненты:

- мотивационно-поведенческий (подсистема профессиональных мотивов, профессиональных ценностей, профессиональных отношений будущего педагога);
- познавательный-информационный (подсистема знаний по предметам профессиональной образовательной программы, а также подсистема знаний о профессиональной деятельности педагога);
- деятельностно-регулятивный (подсистема профессиональных умений, подсистема профессиональной саморегуляции, профессиональной рефлексии и активности будущего специалиста).

Указанные компоненты профессионально-субъектной позиции находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную динамическую систему [Щербакова, 2017].

Безусловно, субъектная позиция педагога является условием его профессиональной успешности и способствует раскрытию потенциала как самого учителя, так и его учеников. В то же время представляется актуальным

поиск ответа на вопрос о соотношении субъектной позиции и психологического благополучия педагога. В связи с этим необходимо обратиться к понятию и структуре психологического благополучия личности.

С середины 1960-х гг., когда идея психологического благополучия личности впервые сформировалась в западной гуманистической психологии, в отечественной и зарубежной науке было проведено немало теоретических и эмпирических изысканий по данной проблеме. Изучением психологического благополучия и различных его аспектов занимались N. Bradburn, E. Diener, C. Ryff, И.А. Джидарьян, И.В. Дубровина и другие отечественные и зарубежные исследователи. Не обошла вниманием вопросы психологического благополучия личности и Пермская психологическая школа: тема психологического здоровья и благополучия раскрывается в работах А.А. Волочкова, А.Ю. Попова, Д.Г. Орловой. Одно из наиболее кратких и в то же время емких определений психологического благополучия сформулировано С.А. Минюровой и И.В. Заусенко: психологическое благополучие личности – это переживание чувства удовлетворенности собственной жизнью как результата позитивного функционирования, достигнутого посредством личностного саморазвития [Минюрова, Заусенко, 2013]. Однако следует отметить, что на сегодняшний день единого определения психологического благополучия не существует. Наряду с понятием «психологическое благополучие» используются термины «психологическое здоровье», «эмоциональное благополучие» и др.

В последние десятилетия немало исследователей в области психологии образования обращаются к проблеме изучения психологического благополучия участников образовательного процесса. При этом особую актуальность приобретают работы, в которых рассматривается психологическое благополучие педагога и факторы, влияющие на него.

В ряде отечественных и зарубежных исследований были выявлены объективные факторы, которые оказывают влияние на уровень психологического благополучия педагогов: его взаимоотношения с обучающимися [Spilt, Koomen, Thijs, 2011], рабочая обстановка и взаимоотношения с администрацией [Jeon, Buettner, Grant, 2018], психологическая безопасность образовательной среды [Baeva, Bordovskaia, 2015], уровень образования педагога [Жданова, Мухлынина, 2019] и пр. Однако помимо объективных факторов важно обратить внимание на субъективные моменты, влияющие на особенности психологического благополучия педагогов.

По результатам исследования М.А. Тихомировой, Н.В. Бордовской и Е.А. Кошкиной (2022) можно сказать, что общий уровень психологического благополучия педагогов положительно связан в первую очередь с внутренними мотивами профессиональной деятельности, активности и самореализации. При этом выявлена отрицательная корреляция психологического благополучия с внешними мотивами взаимодействия. Также у педагогов с высоким уровнем психологического благополучия, в отличие от педагогов с низким уровнем, более выражены внутренние мотивы профессиональной дея-

тельности, выше уровень рефлексии и направленности на задачу. В меньшей степени у психологически благополучных педагогов выражена направленность на взаимодействие и прагматический стиль мышления.

Таким образом, можно говорить, что для педагогов с высоким уровнем психологического благополучия наиболее значимыми в профессии являются возможности самореализации, профессионального развития путем расширения знаний и умений, ориентация на будущие перспективы повышения своей профессиональной компетентности. Педагоги с низким уровнем психологического благополучия менее активны и инициативны, в большей степени ориентированы на внешнюю оценку результата своей деятельности и зависимы от одобрения со стороны коллег и учеников.

Может ли стаж педагогической деятельности влиять на психологическое благополучие или неблагополучие педагога? Данный вопрос является дискуссионным. Принято считать, что возрастные педагоги в большей степени проявляют «усталость» от работы, более подвержены стрессам и, следовательно, в меньшей степени психологически благополучны, чем их молодые коллеги. Однако, как свидетельствуют результаты исследований, это не всегда подтверждается. По данным белорусских авторов С.Е. Покровской и П.С. Суравьевой, наиболее часто синдром эмоционального выгорания проявляется у педагогов общеобразовательных школ со стажем работы от 11 до 15 лет, чей средний паспортный возраст составляет примерно 37 лет. Исследователи объясняют данный факт кризисом профессионального развития, который «накладывается» на возрастной кризис «середины жизни». Наиболее устойчивыми к профессиональному выгоранию оказались учителя, имеющие стаж от 16 до 20 лет [Покровская, Суравьева, 2021].

Аналогичные данные приводит М.М. Проничева: по результатам ее исследований, наибольший уровень профессионального стресса и выраженные симптомы эмоционального выгорания, вплоть до психосоматических, проявляются у педагогов в возрасте до 40 лет. Также к группе риска можно отнести педагогов-стажистов в возрасте старше 55 лет, у которых наиболее выражен симптом истощения [Проничева, 2018].

Е.А. Воюшина и М.И. Постникова, исследовавшие особенности психологического благополучия профессорско-преподавательского состава вузов, отмечают, что наиболее высокие значения общего показателя психологического благополучия по методике К. Рифф имеют преподаватели со стажем более 30 лет [Воюшина, Постникова, 2019]. Для них характерно позитивное отношение к окружающим, четко выработанные стратегии взаимодействия с субъектами образовательных отношений. Возможно, это связано с наличием четко выработанных поведенческих установок и умением реалистично оценивать свои личностные особенности и управлять ими. То есть, другими словами, опытные педагоги обнаруживают сложившуюся и устойчивую профес-

сиональную субъектную позицию. Молодые же педагоги только начинают свой профессиональный путь, и их субъектная позиция находится только в начале формирования.

В ходе исследований психологического благополучия педагогов школ Пермского края была выявлена положительная корреляция между педагогическим стажем и показателями психологического благополучия [Скорынин, 2021]. Также установлено, что благоприятное эмоциональное состояние педагога в значительной степени определяется его опытом взаимодействия с обучающимися. Кроме того, большое значение имеет установление конструктивных, доверительных отношений с детьми. Признание ребенка как приоритетной ценности тесно взаимосвязано с психоэмоциональным состоянием и самооценкой педагога.

Формирование субъектной позиции педагога выражается в ряде свойств личности, определяющих ее отношение к жизни, к профессии, к обучающимся и т.д. По данным С.А. Минюровой и И.В. Заусенко, существует ряд личностных особенностей, влияющих на психологическое благополучие или неблагополучие педагога, таких как: адекватная самооценка, открытость, самоценность, аутосимпатия, а также честность по отношению к самому себе [Минюрова, Заусенко, 2013]. Помимо этого, авторы выделяют свойства личности, которые зависят от уровня психологического благополучия, – уверенность в себе, конфликтность, жизнестойкость, принятие риска, ориентация на служение людям, ролевая позиция «взрослого» (по Э. Берну) в межличностных отношениях. Как отмечает И.В. Заусенко, педагоги с высоким уровнем психологического благополучия в первую очередь переживают чувство осмысленности жизни, осознают свои жизненные цели, в основании которых лежат их личностные убеждения. На втором месте по значимости – показатель «личностный рост», который отражает в целом самоощущение непрерывности саморазвития и самосовершенствования с течением времени. Наименьшие значения выявлены по шкалам «Управление средой» и «Автономия». Можно предположить, что смысл жизни педагогов находится в сфере очевидной полезности окружающим, ценности их профессиональной деятельности для других. При этом отмечается высокая степень зависимости от социального окружения и чувство бессилия изменить что-то в своей профессиональной карьере [Заусенко, 2011].

Обеспечение психологического благополучия педагогов – актуальная проблема не только психологической науки, но и практики. В настоящее время в образовательных организациях общего и среднего профессионального образования (школах, колледжах) реализуются различные формы работы с педагогами, направленные на профилактику эмоционального выгорания, формирование навыков стресс-менеджмента и т.д. Все это, безусловно, необходимо для обеспечения психологического благополучия педагогов. Но это только лишь одна сторона медали. С другой стороны, на наш взгляд, важно содействовать развитию субъектной профессиональной позиции пе-

дагога. Это означает формирование мотивации к профессиональному развитию, осознание целей своей деятельности, принятие ответственности за свой личностный и профессиональный рост.

В то же время, как показывает практика, деятельность школьных психологических служб сосредоточена главным образом на психологическом сопровождении обучающихся. При этом работа школьных психологов с педагогами, по причине высокой загруженности тех и других, ведется не столь систематично и основательно. Исходя из этого, можно предполагать, что будет наиболее оптимальным начинать работу по развитию субъектной позиции уже у студентов в ходе их обучения в педагогическом вузе. По мнению И.В. Заусенко (2011), психологическое сопровождение с целью оптимизации психологического благополучия должно представлять собой помощь в достижении большей психологической независимости через переосмысление собственных достижений, рост самоуважения и самооценности. А также помощь в осознании и принятии собственной ответственности за выбор профессиональной деятельности и психологическую поддержку в поиске личностных ресурсов. В целом формирование внутренней позиции субъекта непрерывного образования представляется основой для психологического благополучия педагогов, поскольку такая позиция выступает внутренней опорой самоизменения и постоянного созидания себя [Ермолаева, Лубовский, 2017].

Таким образом, психологическое благополучие педагога определяется множеством факторов как внешних (объективных), так и внутренних (субъективных). Приведенные нами данные отечественных и зарубежных исследований свидетельствуют, что определяющее значение для сохранения психологического благополучия имеют не столько объективные, сколько субъективные предикторы – цели в жизни, стремление к саморазвитию, личностные особенности (креативность, любознательность, коммуникабельность и др.). При этом весьма значимую роль в психологическом благополучии педагога играет его профессиональная субъектная позиция, предполагающая принятие на себя ответственности за свое профессиональное и личностное развитие, «созидание» самого себя как профессионала.

Библиографический список

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта / отв. ред. проф. В.В. Знаков. М. : Ин-т психологии РАН, 2003. 272 с.
2. Волочков А.А. Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7, № 1. С. 19–54.
3. Воюшина Е.А., Постникова М.И. Психологическое благополучие педагогов с разным стажем педагогической деятельности (поколенческий аспект) // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. Вып. 2. С. 842–850. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2019-2-105
4. Григорьева А.И. Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы. Тула : ИПКиППРО, 1999. 144 с.

5. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Психологическое благополучие учителя в контексте его психологической культуры // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2017. № 3. С. 92–97.
6. Жданова Н.Е., Мухлынина О.В. Исследование психологического благополучия педагогов // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 2. С. 14–17.
7. Заусенко И.В. Особенности самоотношения педагогов с разными показателями психологического благополучия // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 10. С. 191–197.
8. Минюрова С.А., Заусенко И.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 94–101.
9. Покровская С.Е., Суравьева П.С. Синдром эмоционального выгорания педагогов с разным стажем профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov-s-raznym-stazhem-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 10.09.2023).
10. Полякова О.О. Психология субъекта: новая методология изучения личности [Электронный ресурс] // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2014. № 3 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-subekta-novaya-metodologiya-izucheniya-lichnosti> (дата обращения: 10.09.2023).
11. Проницева М.М. Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов (возрастной аспект) [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov-vozrastnoy-aspekt> (дата обращения: 10.09.2023).
12. Сальникова Ю.Н. Модель развития профессиональной компетентности бакалавров педагогики в сфере гендерной социализации детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-professionalnoy-kompetentnosti-bakalavrov-pedagogiki-v-sfere-gendernoy-sotsializatsii-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 10.09.2023).
13. Скорынин А.А. Взаимосвязь психологического благополучия, особенностей личности и удовлетворенности различными аспектами профессиональной деятельности педагогов школ Пермского края // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды в сельской школе». Ярославль : Изд-во ЯрГПУ им. К.Д. Ушинского, 2021. С. 373–380.
14. Тихомирова М.А., Бордовская Н.В., Кошкина Е.А. Профессионально-личностные детерминанты психологического благополучия педагогов // Образование и саморазвитие. 2022. Т. 17, № 2. С. 188–202. DOI: 10.26907/esd.17.2.15
15. Фадеева С.А. Субъектная позиция педагога как традиция [Электронный ресурс] // Национальная ассоциация ученых. 2015. № 6–1 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnaya-pozitsiya-pedagoga-kak-traditsiya> (дата обращения: 10.09.2023).
16. Щербакова О.В. Формирование профессионально-субъектной позиции будущих педагогов в условиях гуманитарного колледжа : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2017. 250 с.
17. Baeva I.A., Bordovskaia N.V. The Psychological Safety of the Educational Environment and the Psychological Well-Being of Russian Secondary School Pupils and Teachers // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. Vol. 8 (1). P. 86–99.
18. Jeon L., Buettner C.K., Grant A.A. Early Childhood Teachers' Psychological Well-Being: Exploring Potential Predictors of Depression, Stress, and Emotional Exhaustion // Early Education and Development. 2018. Vol. 29 (1). P. 53–69. DOI: 10.1080/10409289.2017.1341806
19. Spilt J.L., Koomen H.M.Y., Thijs J.T. Teacher Wellbeing: the Importance of Teacher –student relationships // Educational Psychology Review. 2011. Vol. 23 (4). P. 457–477. DOI: 10.1007/s10648-011-9170-y

SUBJECTIVE PROFESSIONAL POSITION AS A FACTOR IN THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF TEACHERS

Skorynin A.A.

Abstract. The article is concerned with the problem of the relationship between the psychological well-being of teachers and their subjective position. The subjective position of a teacher is an integrative system that includes motivational, activity-based, personal and semantic components. Among the various factors of psychological well-being of teachers, the personal characteristics of the teacher, reflecting his role as the subject of his life and professional activity, stand out. The relevance of the formation of the subjective position of teachers and students of pedagogical universities is substantiated as one of the most important conditions for their professional success and psychological well-being.

Key words: teacher; subjective position; activity; psychological well-being.

МИФЫ И ФАКТЫ О БУЛЛИНГЕ

Хакимова Н.Г.

Аннотация. Рассматриваются популярные мифы и опровергающие их факты о школьной травле. В последнее время термин «буллинг» часто стал рассматриваться как важная тема профессиональных сообществ и родительской общественности. Этой теме посвящено много рубрик и исследований. Это связано с тем, что учителям, школьной администрации и родителям важно совместно работать с проблемой школьной травли. Важным и эффективным методом считается разъяснительная работа и детальный анализ случаев буллинга и его влияние на эмоциональное и психическое состояние и жизнь жертвы издевательств и участников травли. Однако, несмотря на широкую дискуссию, существует огромное количество мифов, которые зачастую искажают школьное насилие, тем самым снимают остроту данной проблемы. В результате проведенного анализа научной литературы и школьной практики выделена проблема исследования, заключающаяся в необходимости формирования профессиональных компетенций у педагогов по устранению буллинга в школьной среде.

Ключевые слова: буллинг; виды буллинга; мифы и факты; ситуации травли; школьная травля; школьная атмосфера; профессиональная компетентность педагога.

Введение

Существующая на сегодняшний день статистика показывает, что все чаще и чаще учащиеся общеобразовательных школ становятся жертвами детской травли. На сложный характер школьной травли указывают исследования, проводимые А.А. Бочавер, И.А. Баевой (2006), И.С. Коном, Д.А. Кутузовой, С.В. Пазухиной (2018), В.Р. Петросянц (2011) и др. Особенности буллинга как социального феномена отражены в исследованиях Д.А. Лэйн (2001), Д. Олвеуса (1993), однако в прикладном аспекте осмысление и интерпретация феномена «буллинг» являются недостаточно проработанными.

Буллинг – агрессия одних детей по отношению к другим, когда существует неравенство сил между агрессором и жертвой, агрессия имеет тенденцию повторяться [Кон, 2006]. Такое проявление в основном является скрытым процессом для окружающих, но дети, подвергшиеся издевательствам, получают психологическую травму различной степени тяжести, которая приводит к серьезным последствиям и травмам. Дисбаланс сил, повторяемость и неоправданно высокая чувствительность жертвы – вот три основные черты издевательств.

Буллинг разнообразен, это не только физическая агрессия, но скорее и чаще всего – психологическая. Психологическое (эмоциональное) насилие – периодическое длительное или постоянное психическое воздействие на человека, вызывающее психическую травму, приводящее к формированию у него патологических свойств характера, или же тормозящее развитие личности [Ильин, 2013].

Буллер воздействует на жертву по-разному: хамит, высмеивает, оскорбляет, унижает, а порой даже манипулирует и шантажирует, чтобы использовать ее в собственных корыстных целях. Агрессору, который буллит другого, это кажется вполне забавным, свидетели агрессии, как правило, спокойно наблюдают, как их жертва мучается от постоянных нападок, скрываясь от чужого гнета и насилия в одиночестве, полная неуверенности и страданий. Действительно, каждый, кто хоть раз сталкивался с буллингом, не понаслышке знает, насколько серьезными и болезненными могут быть нанесенные травмы, последствия которых порой приходится преодолевать не один год [Дахин, 2015].

Однако стоит отметить, что, с точки зрения объекта насилия, психологическому воздействию жертвы подвергаются также и во время других видов буллинга. Это физическое насилие, связанное с побоями, физической изоляцией [Кутузова, 2007] или похищением вещей, сексуальное насилие, выражающееся в приставаниях на улице, побоях, а также наиболее распространенный ныне кибербуллинг – запугивание и травля человека в различных социальных сетях.

Испытывая на себя все вышеперечисленные виды насилия, человек напрочь теряет в страхе и тревожности. Угрозы, плевки и насмешки становятся для него ежедневной рутиной, от которой, как ему кажется, больше никогда не получится найти спасения, ощутив покой и радость привычной жизни. Так ли это и можно ли справиться с буллингом? Какие мифы крутятся вокруг этого страшного понятия и каким он предстает на самом деле?

Результаты и их обсуждение

Обзор теоретических и прикладных исследований [Хакимова, Гумерова, Садыкова, 2023] позволяет выделить следующие научные факты и мифы о буллинге.

Миф 1. Буллинг – явление, встречающееся исключительно среди подростков. Увы, травле и издевательствам со стороны сверстников учащиеся могут подвергаться в абсолютно любом возрасте. Зачастую на начальной ступени образования это списывают на детскую глупость, невоспитанность, в средней же школе, наоборот, объясняют кризисами, трудностями и проблемами, скрываясь от которых люди выплескивают свою агрессию на более слабых [Кривцова, 2015].

Миф 2. Буллинг является гораздо более частым явлением в стенах обычных образовательных организаций, нежели в гимназиях и лицеях. И этот миф приходится развеять, потому что, к сожалению, статус образовательной организации никак не влияет на его обучающихся. Да, возможно, своды строгих правил и систем, действующих внутри школы, значительно ограничивают недопустимые действия детей и подростков, воспитывая их, однако это не отменяет травли, которая все же может скрытно протекать в стенах образовательной организации.

Миф 3. Если не акцентировать внимание на ситуации, травля утихнет сама собой. К сожалению, это совсем не так. Пустить ситуацию на самотек не верно, потому что в данном случае буллинг будет лишь разрастаться, приобретая наиболее серьезные формы. Обидчик, видя, что на его действия нет никакой реакции со стороны родителей жертвы или педагогов, будет все хуже относиться к объекту своего гнета или даже начнет издеваться над другими детьми, чувствуя собственную власть, что, в свою очередь, может привести к по-настоящему серьезным и необратимым последствиям. Очень важно искоренять проблему с самого начала, проводить беседы с детьми и их родителями, при необходимости оказывая ребенку, подвергающемуся травле, психологическую помощь и поддержку [Бочавер, Женодарова, Хломов, 2014].

Миф 4. Издевательства, как и другие формы нарушения дисциплины, возможны только в классе у молодого педагога. Многие молодые учителя, столкнувшись с такой проблемой, могут в первую очередь винить себя за то, что они не в силах ничего предпринять. Логика рассуждений: «Раз это появилось в моем классе, значит, я плохой учитель». Это заблуждение приводит к тому, что многие начинающие учителя не хотят говорить о насилии в классе, им кажется, что таким образом они недостаточно справляются и не могут применить свои профессиональные педагогические компетенции на практике. В результате это может привести к полному игнорированию обстановки в классе и ухудшить ситуацию [Бочавер, Женодарова, Хломов, 2014].

Миф 5. С фактами насилия можно справиться эпизодически, от случая к случаю: лекцией, родительским собранием, вызовом к директору [Кравцова, 2005]. Если бы действительно можно было справиться с травлей краткосрочными мерами, жизнь детей и учителей намного бы упростилась, но буллинг – это длительные агрессивные действия, цель которых – запугивание или унижение жертвы, поэтому разовыми лекциями, родительским собранием и вызовом к директору проблему не решить. В случае если педагог столкнулся с фактами насилия в классе, необходимо срочно принять меры и двигаться поэтапно, чтобы правильно разрешить неприятную ситуацию. Если учителю своевременно не удастся ее разрешить, впоследствии это может привести к серьезным проблемам, выбраться из которых будет гораздо тяжелее.

Миф 6. Реагировать в первую очередь необходимо только на случаи физического насилия. Известно, что эмоциональное насилие не менее, а часто и более разрушительно для личности, чем физическое. Безусловно, не нужно сравнивать эти понятия, ведь любой вид насилия негативно сказывается на развитии личности [Дахин, 2015]. Недооценивать тот или иной вид насилия, все равно что игнорировать ситуацию в целом. Важно помнить, что любой вид агрессии наносит ребенку травму, которая в дальнейшем будет мешать здоровому восприятию мира [Кравцова, 2005].

Миф 7. Лучшая профилактика кибербуллинга – это не участвовать в потенциально конфликтных интернет-спорах. Жертвой может быть любой, не перечитывайте оскорбления, легче не станет. Зачастую учителя и родители

ли не в курсе кибербуллинга, что делает их беспомощными в данной ситуации. В борьбе с кибербуллингом важным является развитие цифровой грамотности у педагогов и родителей как основы профилактики и управления онлайн-рисками, осведомленности взрослых (родителей, учителей) о различных видах киберагрессии, о способах их профилактики и поддержки детей, развитие эмоционального и социального интеллектов у детей, формирование коммуникативной и конфликтной компетентности и культуры интернет-общения у подростков [Бочавер, Хломов, 2020; Солдатова, Рассказова, Чигарькова, 2020].

Почему же так важно бороться с буллингом? На самом деле ответ прост. Буллинг негативно сказывается на ребенке, разрушая его психику, здоровье и другие важнейшие составляющие жизни.

Что чувствует человек, подвергавшийся травле, описать сложно. Постоянная травля и унижение заставляют ребенка поверить в то, что он ничтожен, не достоин любви, заботы и доброжелательного отношения к себе. Зачастую в конечном итоге все это выливается в серьезные психологические заболевания и травмы, такие как чрезмерная агрессия, биполярные расстройства или депрессия. Жертвы буллинга постоянно копаются в себе, пытаются скрыться от угнетающей их реальности. Одни делают это с помощью алкоголя и наркотиков, а другие и вовсе пытаются перекрыть моральную боль физической, нанося себя телесные повреждения.

Постоянные стресс и тревожность, возникающие из-за непрерывных нападок, разрушают и физическое здоровье людей. Часто они подвержены бессонницам, головным болям, головокружениям и сердечно-сосудистым заболеваниям.

Буллинг буквально «съедает» человека изнутри, напрочь убивая в нем личность. Он становится марионеткой, которой управляют лишь вечные страхи, боль и страдания.

Учитель играет важную роль в создании позитивной атмосферы в классе. Важно не брать все в свои руки и пытаться самостоятельно справиться с проблемой, необходимо помочь ученикам в процессе улучшения жизни своего класса. Когда педагоги мотивируют детей на укрепление благополучия одноклассников и класса в целом, удается удовлетворить одну из базовых потребностей – быть нужным [Бочавер, Женодарова, Хломов, 2014].

Когда ученики стараются внести свой вклад в создание благоприятной обстановки в классе, они чувствуют свою причастность и включенность в жизнь классного коллектива, это является показателем в первую очередь личностного развития членов классного коллектива. Такой принцип развития классного коллектива помогает ученикам и учителю выстраивать отношения, которые основываются на уважении личного достоинства человека, равенстве и готовности прийти на помощь.

В рамках эмпирического исследования была проведена диагностика сформированности профессиональной компетентности педагогов, включающей знание видов и специфики проявлений буллинга в школьной среде; ос-

новых принципов работы с ситуацией буллинга в классе; методов и приемов предупреждения и профилактики буллинга в школе.

В диагностике профессиональных компетенций приняли участие 89 учителей Республики Татарстан. Оценочные средства были подобраны с учетом выявленных ранее в рамках реализации программ повышения квалификации профессиональных дефицитов.

В качестве одной из диагностических методик использовалось решение ситуационных задач. Оценка выполнения задания на поиск методов и способов решения проблем в заданной педагогической ситуации.

Анализ результатов диагностики позволил получить представление о проблемах и затруднениях учителей по широкому кругу вопросов, связанных с ситуацией буллинга в школе. Несомненно, основная ответственность за наличие издевательств в школе лежит на учителях, которые прямо или непреднамеренно дают разрешение и повод на такую форму отношений. Ведь именно учитель отвечает за безопасную психологическую обстановку в классе. Полученные результаты показывают сложности в работе педагогов, связанные с минимальными знаниями и пониманием механизмов и закономерностей буллинга, особенно кибербуллинга.

Анализ результатов диагностики позволил получить представление о сформированности профессиональных компетенций, в частности, в области работы с зачинщиками и свидетелями буллинга.

В блоке заданий, связанных с работой с агрессорами и группой преследователей жертвы травли, учителя показали положительные результаты (68,9 %).

В блоке заданий, связанных с предупреждением и профилактикой буллинга, затруднения были обнаружены при определении последовательности действий по оказанию адресной помощи жертве травли, успешность выполнения задания составила 37,14 %.

В блоке заданий на применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционную работу по предупреждению ситуации школьной травли, успешность выполнения ситуационных заданий составила 35,72 %. Среднее значение результатов составило 57,02 %.

Для преодоления этих трудностей необходима профессиональная компетентность учителя в вопросах, касающихся знаний личностных особенностей жертв травли, участников травли, свидетелей травли; причин травли; возможности предотвращения травли; методов борьбы с травлей; способов изменения психологического климата в классе; умения оказывать отпор агрессору; знания приемов и техник влияния на участников буллинга; умения разрешать возникающие проблемы в условиях агрессивности участников конфликта; умения изменить ситуацию, организовать диалог, гибко переключаться между ролями, не «застывать» в профессиональных деформациях, статусах; соблюдения этики и т.п.

Заключение

Результаты диагностики сформированности профессиональных компетенций позволяют определить содержание направлений и форм профессионального развития учителей как неотъемлемой части педагогических знаний, раскрывающих суть и специфику работы учителя с проявлениями буллинга в школе.

Библиографический список

1. Баева И.А. Психология безопасности как направление психологической науки и практики // Национальный психологический журнал. 2006. № 1 (1). С. 66–68.
2. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология : журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 11, № 3. С. 178–191.
3. Бочавер А.А., Женодарова Е.Д., Хломов К.Д. Методические рекомендации по снижению частоты ситуаций буллинга в школе для учителей и других специалистов, работающих в школах. М. : Перекресток, 2014. 20 с.
4. Дахин А.Н. Буллинг в школе и не только... // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 6. С. 208–214.
5. Ильин Е.П. Насилие как психологический феномен // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. № 1. С. 167–174.
6. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15–18.
7. Кравцова М.М. Дети-изгои: Психологическая работа с проблемой. М. : Генезис, 2005. 111 с.
8. Кривцова С.В. Травля (буллинг) в ученической среде: как понимать, противостоять и не бояться? // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2015. Т. 2, № 3. С. 52–59.
9. Кутузова Д.А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать // Журнал практического психолога. 2007. № 1. С. 72–80.
10. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия. СПб. : Питер, 2001. С. 240–276.
11. Олвеус Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать? М., 1993. 135 с.
12. Пазухина С.В. Социально-личностные ресурсы субъектов образовательной среды как основа профилактики буллинга среди подростков // Психолог. 2018. № 1. С. 49–56.
13. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде // Вестник ТГПУ. 2011. Вып. 6 (108). С. 151–153.
14. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Чигарькова С.В. Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи // Национальный психологический журнал. 2020. № 2 (38). С. 3–20. DOI: 10.11621/prj.2020.0201
15. Хакимова Н.Г., Гумерова М.М., Садыкова Л.Р. Развитие профессиональных компетенций педагогов по предупреждению и устранению буллинга // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 3. С. 58–67.

MYTHS AND FACTS ABOUT BULLYING

Khakimova N.G.

Abstract. The article examines popular myths and scientific facts refuting them about school violence among teenagers and their parents. Currently, this serious problem is receiving special attention around the world. Several large national and international servers are devoted entirely to bullying, such as Bullying org, Bullying Online, Stop bullying, Bullying.net and so on. There are many national public organizations for the fight against bullying, whose activities are addressed to children, teachers and parents. Problems related to bullying are actively discussed. However, despite the widespread awareness, even in modern society there are a huge number of myths that often explain school violence, thereby distorting the idea of the real picture of the world, which most teenagers and their parents often have to observe. As a result of the analysis of scientific literature and school practice, the research problem was identified, which consists in the need to form professional competencies among teachers to eliminate bullying in the school environment.

Key words: bullying; types of bullying; myths and facts; situations of bullying; school bullying; school atmosphere; teacher's professional competence.

Раздел 3. Практическая конфликтология: вызовы времени

КИБЕРБУЛЛИНГ: ТРАВЛЯ ЧЕРЕЗ СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ

Агафонова Т.С., Руденко А.М.

Аннотация. Рассматривается такая форма девиантного поведения, как кибербуллинг. Кибербуллинг в свою очередь – это один из видов агрессивного поведения, а точнее, это использование цифровых средств массовой информации с целью психологического преследования третьих лиц. Опасность такого вида агрессивного поведения заключается в необратимых последствиях. К последствиям можно отнести снижение самооценки, тревожность, недоверие к обществу и др. Чаще всего жертвами кибербуллинга становятся дети и подростки. Актуальность данной темы обусловлена бесконтрольностью социальных сетей. Были рассмотрены действия, которые относятся к кибербуллингу, его виды и причины. Отсутствие личного контакта при совершении агрессивного поведения позволяет обезличивать участников данных взаимоотношений, зачастую это приводит агрессора к ощущению безграничной свободы.

Ключевые слова: социальные сети; интернет-коммуникации; кибербуллинг; общество; психологические последствия; жертва.

Введение

В современном мире социальные сети, как и Интернет в целом, пользуются большой популярностью в обществе. Развитие Интернета оказывает как положительное влияние на общество (быстрый поиск информации, упрощенная связь, дистанционное обучение), так и отрицательное. При интернет-коммуникациях могут иметь место различные виды девиантных проявлений, которые негативно сказываются на психике так называемых жертв девиантного поведения. Обобщенно такие проявления отклоняющегося поведения в виртуальной среде сегодня принято определять с помощью относительно новых дефиниций «киберагрессия», «кибербуллинг» [Федоренко, 2016]. Исходя из определения, которое дает UNICEF (ЮНИСЕФ) – Международный чрезвычайный детский фонд Организации Объединенных Наций, кибербуллинг – это травля людей, которая идет через Интернет. Задача детского фонда заключается в защите прав и интересов материнства, детства и семьи.

Жертвами кибербуллинга чаще всего становятся дети и подростки, но и взрослые могут подвергнуться данному явлению [Бенгина, Гришаева, 2018]. Актуальность заключается в том, что вопрос о кибербуллинге на сегодняшний день является активно обсуждаемым, ведь с каждым днем увеличивается количество пользователей социальных сетей, и каждый из них может подвергнуться кибербуллингу.

Метод

Для нашего анализа были использованы методы теоретического научного исследования и научного познания, а именно: анализа и синтеза, сравнения, а также индукции и дедукции, которые во взаимосвязи позволяют сделать выводы и обобщения на основании изученного материала.

Результаты

Для того чтобы исследовать такое явление, как «кибербуллинг», нужно прежде всего раскрыть понятие «буллинг». Под буллингом понимается определенная форма насилия, которая применяется чаще всего в школьной среде [Арора, 1994]. Если буллинг происходит в обществе непосредственно, то при кибербуллинге совершаются все те же самые действия, только через сеть Интернет. Этому виду буллинга могут быть подвержены как взрослые, так и дети. Кибербуллинг в отношении детей и подростков может нанести психологический вред, в результате чего могут наступить необратимые последствия.

Кибербуллинг может происходить в социальных сетях через сообщения или выставления постов, в игровых приложениях, в мобильных телефонах через сеть. Цель кибербуллинга – испугать или опозорить субъекта, на которого направлены эти действия. К кибербуллингу относятся следующие действия:

- 1) распространение неправдивой информации или публикации конфиденциальных фотографий;
- 2) отправка оскорбляющих или угрожающих сообщений;
- 3) представление себя другим лицом и выполнение всех вышеперечисленных действий от его имени.

11 ноября отмечается День борьбы с кибербуллингом. В 2019 г. к этому дню было проведено исследование, сколько людей затронула травля в Интернете. Таким образом, около 58 % россиян столкнулось с этой проблемой и 76 % подростков не рассказали об этом родителям.

Мы проанализировали распространенность кибербуллинга среди школьников с помощью опросника. Опросник состоял из 12 вопросов. Подобранные вопросы позволяют отразить состояние переживания негативного влияния со стороны и жертвы, и обидчика, а также особенности отношения всех участников к ситуации кибербуллинга. Степень распространенности кибербуллинга оценивалась по результатам ответов учащихся на вопросы, в которых учитывалась частота переживания или совершения конкретных видов кибербуллинга. На основе данного опросника мы провели анализ о распространенности кибербуллинга среди подростков и сделали следующий вывод: около 69 % подростков участвовали в кибербуллинге в какой-либо роли. Из них: 31 % являются наблюдателями; 22 % – жертвами; 6,4 % – обидчиками; 9 % – обидчиками-жертвами (рисунок).

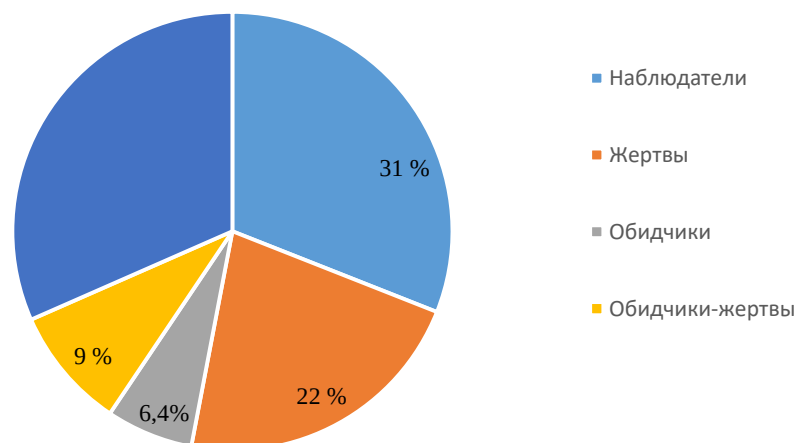


Рис. Распространенность кибербуллинга среди подростков

Ответственность за совершение действий, квалифицирующихся как кибербуллинг, наступает по ст. 5.61 КоАП РФ. Эта статья предусматривает такой вид наказания, как штраф за нанесение оскорбления с использованием информационно-телекоммуникационных сетей, включая сеть Интернет.

С 2021 г. в Российской Федерации действует Федеральный закон «О внесении изменений в ФЗ “Об информации, информационных технологиях и о защите информации”». Целью данного закона является недопущение распространения информации, порочащей честь и достоинство граждан. Данный закон обязывает администрацию социальных сетей отслеживать и блокировать информацию, которая содержит в себе буллинг и нецензурную лексику. Полезным нововведением является создание учеными Московского государственного технического университета им. Баумана специальной программы, которая автоматически выявляет травлю в сети Интернет.

Обсуждение

Кибербуллинг – это один из видов агрессивного поведения, а точнее, это использование цифровых средств массовой информации с целью психологического преследования третьих лиц [Гречкина, Таранова, 2014]. Впервые сам термин «кибербуллинг» был введен Биллом Белсеем, который определил его как использование информационных или коммуникационных технологий для преднамеренного, повторяющегося и враждебного поведения, намеревающегося нанести вред другим.

Выделяют следующие виды кибербуллинга:

1. Троллинг (или моббинг) – подразумевает издевательства и подстрекательства.
2. Хейтинг – оставление оскорбляющих комментариев.
3. Флейминг – открытая агрессивная ссора, впоследствии перерастающая в перепалку и включающая в себя многих людей.

4. Аутинг – это публикация личной информации без согласия владельца, прямые угрозы, очернение и сплетни.

5. Фрейпинг – когда тот, кто начинает травлю, получает контроль над аккаунтом человека в социальных сетях.

Ситуации, когда люди создают ложные аккаунты, поддельные профили, указывают чужие номера телефонов или адреса электронных почт, тоже считаются кибербуллингом [Бенгина, Гришаева, 2018]. Конечно, есть и другие виды кибербуллинга, но цель у подобного поведения одна – причинение вреда жертве.

Различают следующие причины кибербуллинга:

- стремление к превосходству – это основная потребность каждого человека. Возможно, за счет травли в Интернете подростки пытаются самоутвердиться и быть «выше» кого-то;
- субъективное чувство неполноценности – переживания, связанные с чувством слабости, ущербности;
- зависть – чувство раздражения от благополучия других людей;
- месть – плата за обиду, зло;
- развлечение – получение удовольствия с помощью осуществляемых действий;
- конформизм – изменение мнения человека под влиянием группы;
- проблемы в семейных отношениях;
- низкий уровень развития эмпатии – сосредоточение на себе и своих заботах.

Травля на просторах Интернета может привести к серьезным последствиям. Выделяют следующие последствия психологического характера у жертвы:

- снижение самооценки;
- депрессия;
- агрессивное поведение;
- тревожность;
- недоверие;
- частая смена настроения;
- пугливость;
- страх;
- суицидальные наклонности.

Заключение

Отсутствие личного контакта при совершении агрессивного поведения позволяет обезличивать участников данных взаимоотношений, зачастую это приводит агрессора к ощущению безграничной свободы своих действий, что негативно отражается на жертве. Данный факт указывает на необходимость разработки психологических программ, которые помогут скорректировать коммуникативные навыки подростков в роли пользователей социальных сетей.

Представляется очень важным, особенно в детской и подростковой аудитории, развивать осознанное и ценностное отношение к своему поведению в Интернете и транслировать последовательную систему мер предосторожности, чтобы снизить риск того, что ребенок или подросток окажется в роли жертвы или инициатора киберпреследования.

Библиографический список

1. Арора К.М.Дж. Измерение издевательств с помощью контрольного списка «Жизнь в школе» // Пастырская забота в образовании. 1994. № 12. С. 11–15.
2. Бенгина Е.А., Гришаева С.А. Кибербуллинг как новая форма угрозы психологическому здоровью личности подростка // Вестник Государственного университета управления. Современные тенденции в психологии. 2018. № 2. С. 153–156.
3. Гречкина А.А., Таранова Т.Н. Психолого-педагогическая характеристика буллинга в общеобразовательной школе // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сб. ст. по материалам XXVI междунар. студ. науч.-практ. конф. 2014. № 11 (25). С. 135–139.
4. Федоренко И.А. Исследование кибербуллинга в современном мире [Электронный ресурс]. 2016. URL: <https://scienceforum.ru> (дата обращения: 09.09.2023).

CYBERBULLYING: HARASSMENT THROUGH SOCIAL NETWORKS

Agafonova T.S., Rudenko A.M.

Abstract. In this article, such a form of deviant behavior as cyberbullying is considered. Cyberbullying, in turn, is one of the types of aggressive behavior, or rather, it is the use of digital media for the purpose of psychological harassment of third parties. The danger of this type of aggressive behavior lies in irreversible consequences. The consequences include a decrease in self-esteem, anxiety, distrust of society, etc. Most often, children and teenagers become victims of cyberbullying. The relevance of this topic is due to the lack of control of social networks. We have considered actions that relate to cyberbullying. We also examined the types and causes of cyberbullying. The lack of personal contact when committing aggressive behavior allows you to depersonalize the participants of these relationships, often this leads the aggressor to a feeling of boundless freedom. We have made conclusions, on the basis of which proposals were formed.

Key words: social networks; Internet communications; cyberbullying; society; psychological consequences; victim.

СТИЛЬ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ В СВЯЗИ С УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГОВ

Дементьева В.С., Таллибулина М.Т.

Аннотация. Образовательная среда предполагает непрерывное взаимодействие ее субъектов, вследствие чего в данной сфере между всеми ее участниками достаточно часто возникают разного рода конфликты. В этой связи для успешного осуществления профессиональной педагогической деятельности особое значение имеют такие способности педагогов, которые помогают им конструктивно взаимодействовать и грамотно решать конфликтные ситуации, находя наиболее продуктивные стратегии выхода из них. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей поведения педагогов в конфликте в зависимости от уровня развития у них эмоционального интеллекта. Обнаружены и описаны статистически значимые взаимосвязи между стилями поведения в конфликте и показателями эмоционального интеллекта педагогов.

Ключевые слова: конфликт; педагогический конфликт; стили поведения в конфликте; эмоциональный интеллект.

Введение

Конфликты свойственны любой сфере жизнедеятельности общества. Образовательная среда не является исключением. В основе конфликтов в образовательной среде могут быть самые разнообразные причины: разногласия в педагогических подходах, непонимание со стороны обучающихся и родителей, проблемы во взаимодействии с родителями и коллегами, организационные проблемы и т.д.

Изучению педагогических конфликтов посвящены работы С.С. Андреевой, С.В. Баныкиной, Е.А. Задорожной, Л.Г. Карповой, Р.В. Овчаровой, А.П. Панфиловой, С.Л. Фоменко и др. Педагогический конфликт, согласно С.В. Баныкиной, можно рассматривать как «возникающую в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъект-субъектных противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения, и предполагающую конструктивный перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин» [Баныкина, 2001].

Специфика труда учителя заключается в том, что он работает с классом один на один. При этом учитель постоянно испытывает сильное психическое напряжение, поскольку должен активно регулировать как свое поведение, так и поведение обучающихся в различных ситуациях. Такая изначально повышенная нервно-психическая нагрузка, отмечает Э.И. Киршбаум, способствует повышению вероятности дезадаптивной регуляции интеллектуальной и эмоциональной сферы [Клименских, Ершова, 2018].

С.М. Емельянов (2009), Н.А. Каримова и другие авторы в своих работах отмечали, что важными факторами разрешения конфликтов являются такие умения, как осознание, контроль эмоций и управление ими [Бережинская, 2022]. Таким образом, предпосылкой позитивного поведения в напряженных конфликтных ситуациях, а также оптимизации межличностных взаимодействий в целом, безусловно, является высоко развитый эмоциональный интеллект [Почебут, Чикер, 2000].

Современные теоретические и эмпирические основы исследования эмоционального интеллекта можно встретить в работах Д.В. Люсина, Д. Майера, Д. Карусо, Д. Голмана, Р. Купера, А.С. Петровской, И.Н. Андреевой и др. Если обобщить взгляды отечественных и зарубежных авторов на понятие «эмоциональный интеллект», данный феномен отражает способность человека понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений, т.е. способностью к пониманию и управлению своими эмоциями и воздействию на чужие [Кочетова, 2021].

Попытка установить взаимосвязь между уровнем развития эмоционального интеллекта и поведением в конфликте предпринималась М. Кукунарас-Лиагкис с соавторами. Авторы изучали эмоциональный интеллект и умение разрешать конфликты на рабочем месте у учителей в Греции. Было установлено, что эмоциональный интеллект напрямую связан со стилями разрешения конфликтов. Обнаружена также отрицательная взаимосвязь эмоционального интеллекта и частоты участия педагогов в конфликтах на рабочем месте [Emotional Intelligence..., 2020]. В исследовании С. Валенте и А. Лоуренсо показано, что учителя, которые имеют более высокий уровень эмоционального интеллекта, используют наиболее интегрирующие и компромиссные стратегии для управления конфликтами, вследствие чего конструктивно управляют конфликтом в классе [Valente, Lourenço, 2020]. В.В. Бережинская также установила, что уровень эмоционального интеллекта и конфликтность педагогов дошкольного профиля отрицательно сопряжены между собой [Бережинская, 2022].

Проблемой данного исследования стала необходимость уточнения характера взаимосвязи стилей поведения педагогов в конфликте и уровня развития у них показателей эмоционального интеллекта.

Цель исследования – изучить особенности взаимосвязи поведения педагогов в конфликте в зависимости от уровня развития эмоционального интеллекта.

Гипотезы исследования:

1) ожидаются статистически значимые различия в выраженности различных стилей поведения в конфликте у педагогов с высоким и низким уровнем развития эмоционального интеллекта;

2) ожидается наличие взаимосвязей между стилями поведения в конфликте и особенностями эмоционального интеллекта педагогов.

Метод

В исследовании приняли участие педагоги МАОУ СОШ № 7 г. Ишима, имеющие стаж работы в образовательном учреждении более 5 лет. Общая численность выборки – 30 человек.

В качестве психодиагностического инструментария выбраны следующие опросники:

- 1) «Самооценка конфликтности» В.Ф. Ряховского;
- 2) «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях» Томаса – Киллмена (в адаптации Н.В. Гришиной [Гришина, 2012]);
- 3) «Стратегии невербального поведения в конфликтно-напряженных ситуациях» Н.И. Леонова. Методика предназначена для определения стратегии невербального поведения субъекта в конфликтно-напряженных ситуациях;
- 4) «ЭмИн» Д.В. Люсина: психодиагностическая методика, основанная на самоотчете, предназначенная для измерения эмоционального интеллекта (EQ).

Для математико-статистического анализа полученных результатов использованы сравнительный анализ по *t*-критерию Стьюдента и корреляционный анализ Пирсона.

T-критерий Стьюдента был использован для выявления значимых различий между параметрами поведения в конфликте педагогов с высоким и низким уровнем эмоционального интеллекта. Корреляционный анализ Пирсона был использован с целью выявления значимых взаимосвязей конфликтного поведения и эмоционального интеллекта в общей выборке испытуемых.

Результаты

По результатам *t*-критерия не было выявлено статистически значимых различий в выраженности показателей поведения педагогов в конфликте в группах с разным уровнем эмоционального интеллекта. Анализ полученных данных показал лишь наличие статистически значимых различий между группами педагогов в выраженности показателей эмоционального интеллекта. Различия обнаружились по показателям «понимание эмоций», «понимание своих эмоций», «управление эмоциями», «управление своими эмоциями», «контроль экспрессии», «межличностный эмоциональный интеллект» и «внутриличностный эмоциональный интеллект».

Таким образом, гипотеза о том, что существуют статистически значимые различия между стилями поведения в конфликте у педагогов с высоким и низким уровнем развития эмоционального интеллекта, не подтвердилась.

Анализ результатов корреляционного анализа между параметрами поведения педагогов в конфликте и эмоционального интеллекта показал, что имеют место как положительные, так и отрицательные значимые корреляционные взаимосвязи.

Так, было обнаружено, что наиболее конструктивный стиль поведения в конфликте «сотрудничество» положительно взаимосвязан с параметром «межличностный эмоциональный интеллект» ($r = 0.45$). Соответственно, можно предположить, что педагоги с высоким уровнем межличностного

эмоционального интеллекта более чувствительны к эмоциональным потребностям всех участников образовательного процесса, понимают их точку зрения и могут найти с ними общий язык.

Стиль поведения в конфликте «уступчивость» положительно взаимосвязан с параметрами «внутриличностный эмоциональный интеллект» ($r = 0,46$), «управление своими эмоциями» ($r = 0,42$), «управление эмоциями других людей» ($r = 0,37$), «контроль экспрессии» ($r = 0,38$). Эти результаты могут указывать на то, что педагоги, которые более уступчивы в конфликтных ситуациях, обладают высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта, умеют управлять своими эмоциями и контролировать их выражение.

Параметр «партнерская стратегия поведения в конфликте» положительно взаимосвязан с параметром «контроль экспрессии» ($r = 0,39$). Это может указывать на то, что педагоги, которые предпочитают использовать партнерскую стратегию поведения при разрешении конфликтов, могут быть более осознанными и умеют контролировать выражение своих эмоций.

Стиль поведения в конфликте «соперничество» отрицательно взаимосвязан с параметрами «управление эмоциями» ($r = -0,40$), «понимание своих эмоций» ($r = -0,42$), «контроль экспрессии» ($r = -0,43$). Данные корреляционные связи могут указывать на то, что педагоги, которые склонны к соперничеству в конфликтных ситуациях, могут испытывать трудности в управлении, понимании своих эмоций и контроле своего эмоционального выражения.

Стиль поведения в конфликте «избегание» отрицательно взаимосвязан с параметрами «межличностный эмоциональный интеллект» ($r = -0,41$), «управление чужими эмоциями» ($r = -0,46$), «общий эмоциональный интеллект» ($r = -0,36$). Эти результаты могут указывать на то, что педагоги, склонные к избеганию конфликтных ситуаций, чаще всего имеют низкий уровень развития эмоционального интеллекта. Педагоги могут испытывать трудности в распознавании и понимании эмоций других людей, а также в выражении и управлении своими эмоциями.

Параметр «нейтрально-независимая стратегия поведения в конфликте» отрицательно взаимосвязан с параметрами «межличностный эмоциональный интеллект» ($r = -0,38$), «понимание чужих эмоций» ($r = -0,38$). Эти корреляционные связи могут указывать на то, что педагоги, склонные к нейтральности в конфликте, могут испытывать трудности в понимании эмоций других людей.

Параметр «конфликтная стратегия поведения в конфликте» отрицательно взаимосвязан с параметром «управление своими эмоциями» ($r = -0,37$). Это говорит о том, что педагоги, которые имеют тенденцию использовать неконструктивные стратегии поведения в конфликте, зачастую испытывают трудности в управлении своими эмоциями.

Таким образом, гипотеза о том, что существуют статистически значимые взаимосвязи между стратегиями поведения в конфликте и эмоциональным интеллектом педагогов получила эмпирическое подтверждение.

Заключение

Данное исследование было направлено на изучение особенностей поведения педагогов в конфликте в зависимости от уровня развития эмоционального интеллекта. В результате эмпирического исследования была подтверждена гипотеза о наличии статистически значимых взаимосвязей между стилями поведения в конфликте педагогов и уровнем развития у них показателей эмоционального интеллекта.

Проведенное исследование убедительно доказывает, что высокое развитие параметров эмоционального интеллекта делает педагога более успешным в осуществлении конструктивной коммуникации с другими участниками образовательного процесса и, как следствие, способствует профилактике эмоционального выгорания педагогов образовательных учреждений. На основании изложенного считаем, что детальное изучение характера взаимосвязи стилей поведения в конфликте и эмоционального интеллекта педагогов является актуальным и требует своей дальнейшей разработки.

Библиографический список

1. Баныкина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // Современная конфликтология в контексте культуры мира / под ред. Е.И. Степанова. М. : УРСС, 2001. 457 с.
2. Бережинская В.В. Эмпирическое исследование взаимосвязи между развитием эмоционального интеллекта и личностным качеством конфликтности у педагогов дошкольного образования // Цели и пути устойчивого экономического развития : сб. науч. ст. по материалам VIII Междунар. науч.-практ. конф. (г. Уфа, 19 апреля 2022 г.). Уфа : Изд-во НИЦ Вестник науки, 2022. С. 144–150.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта : хрестоматия. СПб. : Питер, 2012. 220 с.
4. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. СПб. : Питер, 2009. 167 с.
5. Клименских М.В., Ершова И.А. Педагогические конфликты в школе. Екатеринбург : Изд-во УрФУ, 2018. 76 с.
6. Кочетова Ю.А. Эмоциональный интеллект старших подростков [Электронный ресурс]. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/eioa2021/eioa2021.pdf>. (дата обращения: 17.04.2023).
7. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. СПб. : Речь, 2000. 298 с.
8. Emotional Intelligence and Workplace Conflict Resolution: The Case of Secondary Education Teachers in Greece / M. Koukounaras-Liagkis, M. Skordoulis, G. Sidiropoulos, D. Drosos // International Journal of Research in Education and Science (IJRES). 2020. Vol. 6(4). P. 521–533.
9. Valente S., Lourenço A.A. Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management // Frontiers in Education. 2020. Vol. 5. P. 5.

THE STYLE OF BEHAVIOR IN CONFLICT IN CONNECTION WITH THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TEACHERS

Dementeva V.S., Tallibulina M.T.

Abstract. The educational environment assumes continuous interaction of its subjects. As a result, various kinds of conflicts often arise in this area between all its participants. In this regard, for the successful implementation of professional pedagogical activity, such abilities of teachers are of particular importance, which help them to interact constructively and competently resolve conflict situations, finding the most productive exit strategies from them. This article presents the results of an empirical study aimed at identifying the characteristics of teachers' behavior in conflict, depending on their level of development of emotional intelligence. Statistically significant correlations between styles of behavior in conflict and indicators of emotional intelligence of teachers have been found and described.

Key words: conflict; pedagogical conflict; styles of behavior in conflict; emotional intelligence.

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СЕМЬИ И ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ В СВЯЗИ С АДАПТИРОВАННОСТЬЮ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Дресвянкина А.Н., Таллибулина М.Т.

Аннотация. Период студенчества – важный этап социализации и профессионализации человека, этап вхождения человека во взрослую самостоятельную жизнь. Насколько успешно он пройдет, во многом зависит от того, какие отношения сложились в родительской семье студента. Приводятся результаты психометрической проверки методики, созданной для изучения конфликтологической культуры семьи. Представлен анализ особенностей взаимоотношений студентов с родителями и показателей их адаптированности к обучению в вузе.

Ключевые слова: конфликтологическая культура семьи; взаимоотношения с родителями; адаптированность студентов к обучению в вузе.

Введение

Конфликты и конфликтные ситуации – неотъемлемая часть жизни каждого человека. В семейной системе они также присутствуют и выполняют полезные для развития данной системы функции.

Немецкий исследователь П. Хейгл различает культуру ведения спора и конфликтологическую культуру. Культура ведения спора (*Streitkultur*) отражает способность человека, обладающего необходимым объемом знаний, логично и последовательно приводить аргументы, отстаивать свое мнение в спорах и полемике. Конфликтологическая культура (*Konfliktkultur*) представляет собой более широкое понятие, так как искусное ведение спора не свидетельствует о конструктивном поведении в конфликтном противоборстве. Конфликтологическая культура выражается в способности человека адекватно реагировать и конструктивно действовать в ситуациях конфликта и включает в себя навыки эффективного слушания, способности к двустороннему обсуждению проблемы, творческому поиску решения конфликта и мудрому разрешению противоречий в межличностном взаимодействии [Кручинин, Шурыгина, 2015].

Существуют разнообразные психологические исследования на тему конфликтологической культуры в целом, однако исследований, изучающих конкретно конфликтологическую культуру семьи и ее взаимосвязь с адаптированностью к обучению в вузе, практически нет. При этом в современном обществе данная тема как никогда актуальна для изучения и дальнейшего применения полученных данных в практической деятельности.

Адаптированность студентов к вузу является важным аспектом в формировании профессиональных и личностных компетенций. Процесс адаптации начинается с самого начала обучения в вузе и включает в себя адаптацию студента к учебному процессу, учебной группе и к будущей профессии.

А.А. Гнездилова отмечает, что приспособление к новым условиям обучения требует от человека большого количества психических ресурсов и жизненных сил, сказываясь и на успешности образовательного процесса [Гнездилова, 2021]. А.Ю. Светонослова подчеркивает, что семейное воспитание оказывает влияние на формирование различных составляющих личности, среди них и направленность личности, и способности, и особенности поведения, и самосознание [Светонослова, Кукуляр, Волченко, 2022]. Все это обуславливает необходимость подробного изучения вопроса об особенностях семейного взаимодействия в связи с уровнем адаптированности к новым социальным ситуациям и порождает проблематику исследования.

Цель исследования – изучить особенности адаптированности студентов к вузу в связи с особенностями семейных взаимоотношений.

В работе проверялась *гипотеза* о том, что показатели конфликтологической культуры семьи и семейных взаимоотношений взаимосвязаны с компонентами адаптированности студентов к вузу.

Метод

Участники исследования

Эмпирическая часть исследования включала 2 этапа.

1. На этапе создания и апробации методики «Конфликтологическая культура семьи» в исследовании принимали участие студенты Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета очной формы обучения с 1-го по 4-й курс. Количество участников выборки – 70 человек, из них 19 юношей и 51 девушка. Возраст участников исследования – 18–24 года.

2. Для проверки гипотезы о взаимосвязи показателей конфликтологической культуры семьи и семейных взаимоотношений с компонентами адаптированности студентов к вузу была набрана выборка студентов-первокурсников Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета очной формы обучения. Количество участников выборки – 35 человек, из них 4 юноши и 31 девушка. Возраст участников исследования – 18–22 года.

Психодиагностический инструментарий

В исследовании использовались следующие психодиагностические методики:

1. Опросник «Конфликтологическая культура семьи» (А.Н. Дресвянкина, М.Т. Таллибулина).

2. Опросник «Адаптированность студентов в вузе» [Дубовицкая, Крылов, 2010].

3. Опросник «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП) (О.А. Карабанова, П.В. Трояновская).

Процедура создания и психометрические данные методики «Конфликтологическая культура семьи»

Для создания опросника «Конфликтологическая культура семьи» (ККС) был сформулирован банк вопросов, касающихся различных аспектов культуры семейных взаимоотношений в ситуации конфликта. Его апробация проходила в 2 этапа.

На первом этапе на основании изученной по данной проблеме литературы были составлены вопросы, которые прошли экспертизу после калибровки их с точки зрения соответствия содержания вопросов исследуемому феномену и качества формулировок тремя экспертами – кандидатами психологических наук. После чего были предъявлены 70 респондентам.

На втором этапе для оценки качества данного опросника вычислялись параметры конструктивной (факторной) валидности и надежности расщеплением шкалы с последующим вычислением показателя альфа Кронбаха.

Итоговая версия опросника с результатами факторизации показателей представлена в таблице.

Факторный анализ ответов респондентов на вопросы методики «Конфликтологическая культура семьи»

Вопрос	Нагрузка
В нашей семье...	
1. ... конфликты происходят каждую неделю	0,67
2. ... члены семьи умеют «задеть за живое»	0,68
3. ... часто спорят по пустякам	0,70
4. ... члены семьи стремятся разобраться в причинах конфликта	-0,66
5. ... члены семьи мало общаются между собой	0,53
6. ... сложившиеся отношения вызывают напряжение и дискомфорт	0,70
7. ... члены семьи мало доверяют друг другу	0,69
8. ... отношения намного лучше, чем в других семьях	-0,50
9. ... как правило, не получается прийти к общему решению	0,70
10. ... есть чувство взаимного доверия и безопасности	-0,78
11. ... внимательно и с уважением выслушивают мнение каждого	-0,79
12. ... могут сильно задеть чувства друг друга	0,66
13. ... не принято повышать тон голоса в разговоре друг с другом	-0,55
14. ... все проблемы решает кто-то один	0,40
15. ... обычно твердо стоят на своей позиции, даже если она может спровоцировать конфликт	0,74
16. ... нередко прибегают к обману, даже если знают, что он может привести к конфликту	0,59
17. ... члены семьи готовы друг другу помогать	-0,45
18. ... при решении конфликтов обычно приходят к консенсусу (согласию)	-0,79
19. ... разбираются только с последствиями конфликта и не видят его истинные причины	0,75
20. ... царит дружелюбная атмосфера	-0,82
21. ... не ощущаешь себя безопасно	0,74
22. ... бережно относятся к чувствам друг друга	-0,81

Вопрос	Нагрузка
23. ... уважают точку зрения каждого, даже если она отличается от других	–0,89
24. ... все друг друга критикуют	0,71
25. ... можно рассчитывать на дельный совет	–0,54
26. ... не признают существование проблем в отношениях	0,49
27. ... не навязывают своих решений	–0,50
28. ... ценят и уважают чувства друг друга	–0,86
29. ... редко можно рассчитывать на одобрение	0,67
30. ... не понимают позиции друг друга по определенным вопросам и могут негативно к ним отнестись	0,76
31. ... праздники проходят спокойно и радостно, без конфликтов	–0,58
32. ... навязывают решение, которое не устраивает	0,58
33. ... все честны друг с другом	–0,73
34. ... старшие члены семьи не слышат, что им пытаются сказать более младшие	0,66
35. ... царит негативная атмосфера	0,79
36. ... друг друга поддерживают во всех начинаниях	–0,52
37. ... не помогают, а усложняют жизнь друг другу	0,73
38. ... кричат друг на друга	0,67
39. ... принято уступать друг другу в решении важных вопросов, чтобы не спровоцировать конфликт	–0,48
40. ... видят имеющиеся проблемы и ищут пути их решения	–0,61
41. ... конфликты являются привычным явлением	0,75
42. ... каждый праздник омрачается ссорой	0,65
43. ... после конфликтов долго сохраняются напряженные отношения	0,60
44. ... конфликты решаются конструктивно	–0,74
45. ... мы совместно ищем решение возникающих проблем	–0,78
46. ... перед принятием важного решения все стремятся услышать мнение каждого	–0,76

Коэффициент альфа Кронбаха для шкалы опросника составляет 0,97, на основании чего можно заключить, что в целом шкала конфликтологической культуры семьи является весьма надежной.

Таким образом, итоговая версия методики включает 46 вопросов, объединенных в одну шкалу «Конфликтологическая культура семьи», которая позволяет выявить способность рационально анализировать конфликтные ситуации, делать выводы и умозаключения, применяя их затем в дальнейшей жизни; также это показатель умения преодолевать деструктивные переживания и быть открытым к диалогу с окружающими людьми. Высокий уровень эмпатии помогает вербализовать свои и чужие переживания. Присутствие определенных навыков помогает управлять конфликтом на всех его этапах и сохранять эмоциональную устойчивость практически по всех проблемных ситуациях.

Дальнейшая обработка данных осуществлялась с использованием корреляционного анализа по Спирмену, корреляции устанавливались между показателями конфликтологической культуры семьи и семейных взаимоотношений, с одной стороны, и параметрами адаптированности студентов к обучению в вузе – с другой.

Результаты и их обсуждение

В ходе исследования значимых взаимосвязей между показателями конфликтологической культуры семьи и адаптированностью студентов выявлено не было. Однако были обнаружены корреляции показателей адаптированности студентов к учебной группе и к учебной деятельности со следующими показателями взаимоотношений с матерью: сотрудничество ($r = 0,33$); конфликтность ($r = -0,40$); поощрение автономности ($r = 0,35$); мониторинг ($r = 0,34$); контроль ($r = -0,34$); авторитарность ($r = -0,40$); удовлетворение потребностей ребенка ($r = 0,41$); неадекватность образа ребенка ($r = -0,35$); удовлетворенность отношениями, а также показателями взаимоотношений с отцом: эмоциональная дистанция ($r = -0,34$); конфликтность ($r = -0,34$); контроль ($r = -0,50$); авторитарность ($r = -0,49$); непоследовательность родителя ($r = -0,33$); неуверенность родителя ($r = -0,40$); неадекватность образа ребенка ($r = -0,36$).

Анализируя полученные данные, следует отметить, что показатель конфликтности как отца, так и матери обратно взаимосвязан с показателями адаптированности к учебной группе и адаптированности к учебной деятельности студентов. Таким образом, можно предположить, что чем более конструктивно ведут себя в семье родители и умеют находить оптимальные стратегии выхода из конфликтных ситуаций, тем легче студент приспосабливается к новым социальным ситуациям и решает возникающие конфликты.

Показатели контроля, авторитарности, неадекватности образа ребенка также обратно взаимосвязаны с уровнем адаптированности студента к учебной деятельности. Это означает, что контролирующие родители не способствуют формированию у ребенка достаточного уровня самостоятельности, который позволил бы ему эффективно адаптироваться к новым социальным ситуациям. Доминирование и авторитаризм родителей также могут приводить к низкому уровню адаптации ребенка в социуме и в дальнейшем в учебном коллективе.

При этом показатель сотрудничества с матерью положительно коррелирует с показателем адаптации к учебной группе. Таким образом, мать, выстраивая отношения с ребенком на доверии и сотрудничестве, способствует формированию у ребенка качеств, необходимых для адаптации к новым социальным условиям жизни.

Показатель поощрения автономности также положительно коррелирует с показателем адаптации к учебной группе. Если мама на протяжении взросления ребенка проявляет заботу, любовь и доверие к нему, при этом понимая, что он должен сам нести ответственность за свои поступки и в дальнейшем за свою жизнь, то при попадании в новую социальную группу он сможет успешно приспособиться к ней.

Показатель мониторинга положительно коррелирует с показателем адаптации к учебной группе. Можно предположить, что если мать активно интересуется делами, увлечениями, планами ребенка, то он более эффективно сможет выстраивать взаимодействие со своей учебной группой.

Показатели «удовлетворение потребностей» и «общая удовлетворенность отношениями» также положительно коррелируют с показателем адаптации к учебной группе. То есть если мать уделяет ребенку достаточно внимания, помогает ему в решении непростых жизненных ситуаций, обеспечивает его необходимыми материальными благами и у них сложились теплые и доверительные отношения, то в дальнейшем студент легче справится с адаптацией и быстрее найдет общий язык с преподавателями и сокурсниками.

В отношении особенностей взаимодействия с отцом следует отметить, что показатель эмоциональной дистанции отрицательно коррелирует с показателем адаптации к учебной деятельности. Таким образом, если отец не умел или не пытался проявить свои эмоции в адекватной форме, например, часто сдерживал их или, наоборот, очень эмоционально выражал их в грубой форме, то студенту будет труднее приспособиться к новым учебным требованиям.

Показатель непоследовательности отрицательно коррелирует с показателем адаптации к учебной деятельности. Если отец часто меняет стратегии воспитания, подходы к ребенку, не имеет постоянной линии поведения в отношениях с ним, то это может негативно отразиться на адаптации студента. Он может не понимать поставленных перед ним задач в учебной деятельно-

сти, не уметь высказывать своего мнения на занятиях, что может отрицательно повлиять на его успеваемость.

Показатель неуверенности также отрицательно коррелирует с показателями адаптации к учебной деятельности и адаптации к учебной группе. То есть если отец был в сомнениях в верности своих воспитательных усилий, то адаптация студента также может усложниться: ему будет труднее найти общий язык с новым коллективом, а также сформировать свои позиции по разным вопросам в учебе.

Заключение

Подводя итог изложенному, можно заключить, что адаптация студентов к вузу и особенности семейных взаимоотношений являются важными факторами успешной и продуктивной учебной деятельности студентов и их дальнейшей личностной и профессиональной реализации.

Нами была разработана шкала конфликтологической культуры семьи, прошедшая все необходимые этапы психометрической проверки и подтвердившая свою психометрическую состоятельность, которая может использоваться при решении научных и прикладных задач.

Кроме того, в ходе проведенного исследования удалось получить эмпирическое подтверждение гипотезы о наличии взаимосвязей между адаптированностью студентов к вузу и особенностями семейных взаимоотношений.

Библиографический список

1. Гнездилова А.А. Особенности влияния детско-родительских отношений на успешность адаптации студентов-первокурсников // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2021. Т. 4, № 1. С. 20–35.
2. Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 1–12.
3. Кручинин В.А., Шурыгина О.В. Понятие конфликтологической культуры в зарубежных исследованиях // Приволжский научный журнал. 2015. № 2. С. 272–275.
4. Светоносова А.Ю., Кукуляр А.М., Волченко С.В. Влияние детско-родительских отношений на эмоциональную сферу и успешность адаптации студентов-первокурсников [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PSMN322.pdf> (дата обращения: 12.09.2023).

THE CONFLICTOLOGICAL CULTURE OF THE FAMILY AND THE PECULIARITIES OF RELATIONSHIPS WITH PARENTS IN CONNECTION WITH THE ADAPTATION OF STUDENTS TO STUDY AT THE UNIVERSITY

Dresvyankina A.N., Tallibulina M.T.

Abstract. The student period is an important stage of socialization and professionalization of a person, the stage of a person's entry into adult, independent life. And how successful it will be depends largely on what kind of relationships have developed in the student's parent family. The article presents the results of psychometric verification of the methodology created to study the conflictological culture of the family. It also presents an analysis of the features of students' relationships with parents and indicators of their adaptability to studying at a university.

Key words: conflictological culture of the family; relationships with parents; adaptation of students to study at the university.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНФЛИКТНОСТИ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ У ПЕДАГОГОВ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Ермолаева В.В., Самбикина О.С.

Аннотация. Управление конфликтами в детском коллективе во многом зависит от уровня конфликтности и доминирующих стратегий поведения педагога. Представленное исследование направлено на выявление значимых взаимосвязей показателей конфликтности педагогов и стратегий их поведения в конфликте. В исследовании приняло участие 50 педагогов женского пола коррекционной школы в возрасте от 40 до 50 лет.

Ключевые слова: педагоги; конфликтность; профессиональная компетентность; стратегии поведения.

Введение

Понятие конфликтной личности было введено в работах А.А. Бодалева, А.Н. Сухова. Конфликтной они называют личность, которая является инициатором негативных и деструктивных конфликтов¹.

Несмотря на достаточно широкую представленность в научной литературе понятий «конфликтность» и «стратегии поведения в конфликтной ситуации», в настоящий момент недостаточно исследований, изучающих взаимосвязь конфликтности и стратегий поведения в конфликте педагогов школ, в том числе коррекционных.

Методологической основой исследования являются работы как зарубежных, так и российских психологов: подходы к исследованию конфликта и способов поведения личности в конфликтной ситуации (Р. Блейк, Дж. Мутон, К. Томас, Н.В. Гришина, А.Я. Анцупов, С.М. Емельянов), концепции профессиональной компетентности педагога, умение управлять конфликтами (В.А. Адольф, Т.Г. Браже, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, и др.), основные факторы поведения в конфликтной ситуации у педагога (Н.М. Корняк).

Цель исследования: изучение взаимосвязи конфликтности и стратегий поведения в конфликте у педагогов и воспитателей.

Объект исследования: конфликтность педагогов и воспитателей, стратегии поведения в конфликте.

Предмет исследования: особенности поведения в конфликте у педагогов и у воспитателей коррекционной школы.

Гипотезы:

1. Существуют статистически достоверные различия по показателям конфликтности и стратегий поведения в конфликте между выборками педагогов и воспитателей.

¹ Основы социально-психологической теории / под общ. ред. А.А. Бодалева, А.Н. Сухова. М. : Международный. пед. акад., 1995. 419 с.

2. Существуют статистически значимые взаимосвязи между показателями конфликтности и стратегиями поведения в конфликте педагогов и воспитателей.

Метод

Эмпирическая часть исследования осуществлялась на базе ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края». В качестве респондентов выступили педагоги и воспитатели. Общее число испытуемых составило 50 женщин в возрасте от 40 до 50 лет.

Для изучения особенностей поведения в конфликте у педагогов и у воспитателей коррекционной школы применялись следующие методики:

1. Тест К. Томаса «Стратегии поведения в конфликте» (в адаптации Н.В. Гришиной).

2. Тест Е.П. Ильина, П.А. Ковалева «Личностная агрессивность и конфликтность».

3. Методика исследования межличностного восприятия в конфликтной ситуации А.И. Тащевой.

4. Методика «Конфликтная личность» Н.А. Литвинцевой.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе исследования для проверки выборки на нормальность распределения показателей с целью выбора корректных и адекватных методов математико-статистического анализа данных был использован критерий Шапиро – Уилка ($p > 0,05$). Согласно критерию, из 17 показателей 11 (65 %) имеют нормальное распределение.

Для проверки гипотезы о том, что существуют статистически достоверные различия по показателям конфликтности и стратегиям поведения в конфликте между выборками педагогов и воспитателей, был применен сравнительный анализ по t -критерию Стьюдента. В результате сравнения было выявлено, что гипотеза неверна, что в выборке педагогов и воспитателей не существует различий по показателям конфликтности и стратегиям поведения в конфликте. Возможно, это связано с тем, что педагоги и воспитатели работают с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Для проверки гипотезы о том, что существуют статистически значимые взаимосвязи между показателями конфликтности и стратегиями поведения в конфликте, был использован корреляционный анализ Пирсона в обеих выборках исследования.

Анализируя полученные результаты, мы можем выделить общую взаимосвязь показателя «соперничество» с показателями «позитивная агрессия», «вспыльчивость» и «неуступчивость». Можно предположить, что и педагоги, и воспитатели с высокими показателями вспыльчивости, неуступчивости и позитивной агрессией без развитых навыков саморегуляции в конфликте с детьми, родителями и коллегами будут отстаивать свои интересы, что может усугубить ситуацию конфликта и привести его к более деструктивным формам.

Далее перейдем к анализу специфичных взаимосвязей показателей конфликтности со стратегиями поведения в конфликте педагогов. Такими взаимосвязями являются: взаимосвязь показателя «соперничество» с показателем «напористость»; взаимосвязь показателя «избегание» с показателями «позитивная агрессия», «напористость», «нетерпимость к мнению других»; взаимосвязь показателя «сотрудничество» с показателями «негативная агрессия», «неуступчивость».

Так, чем выше стремление педагога добиваться своих целей любыми путями, несмотря на всевозможные препятствия, тем чаще он использует стратегию «соперничество» в конфликте. При этом педагогам свойственно (при низких показателях непринятия чужого мировоззрения и стремлении навязать свое мнение) откладывать решение конфликта, избегать оппонента и негативных эмоций, связанных с ситуацией конфликта. Скорее всего, это обусловлено тем, что, не имея внутренней готовности к столкновению интересов в конфликте, педагоги всячески стремятся его избежать.

Также при низких показателях негативной агрессивности (как поведения, вызывающего психологический дискомфорт у людей) и высоком стремлении понять точку зрения другого человека, педагогам в конфликте свойственно искать такое решение, которое учтет нужды и желания всех сторон конфликта, и найти подходящее для всех решение.

Перейдем к анализу специфичных взаимосвязей показателей конфликтности со стратегиями поведения в конфликте воспитателей. Это взаимосвязь показателя «соперничество» с показателями «негативная агрессия», «конфликтность», «мстительность»; взаимосвязь показателя «сотрудничество» с показателем «вспыльчивость»; взаимосвязь показателя «компромисс» с показателями «вспыльчивость», «мстительность»; взаимосвязь показателя «приспособление» с показателями «позитивная агрессия», «неуступчивость», «нетерпимость к мнению других».

Соответственно, чем чаще воспитатели вступают в межличностные конфликты, стремятся навредить другим, если считают, что их интересы нарушены, тем чаще они стремятся «победить» в конфликтных ситуациях, отстаивая свою точку зрения.

При этом воспитатели готовы искать решение конфликта, которое бы устроило все стороны решения конфликта при низкой склонности к аффективным агрессивным реакциям. Они также готовы найти решение, которое устроило бы обе стороны, при возможном отказе от некоторых аспектов предмета конфликта, если им не свойственно стремление к мести и они могут контролировать свои эмоции.

Также воспитатели готовы отказаться от отстаивания собственных интересов и согласны полностью удовлетворить интересы противоположной стороны при способности принять точку зрения других людей и способны добиваться желаемой цели без нанесения значительного дискомфорта другим людям.

Заключение

Выявлена общая взаимосвязь между показателями конфликтности и стратегиями поведения в конфликте педагогов и воспитателей.

1. Педагогам и воспитателям при высоком стремлении отстаивать свои интересы, не считаясь с желаниями и чувствами других людей, при высокой эмоциональной лабильности с приоритетом аффективных вспышек, негативных агрессивных реакций, свойственно всеми усилиями отстаивать свои интересы в конфликте.

2. Педагоги и воспитатели с высокими показателями вспыльчивости, неуступчивости и позитивной агрессией без развитых навыков саморегуляции в конфликте с детьми, родителями и коллегами будут отстаивать свои интересы, что может усугубить ситуацию конфликта и привести его к более деструктивным формам.

Практические рекомендации

В результате проведения эмпирической части исследования можно говорить, что педагоги и воспитатели с низкими показателями конфликтности стремятся решить конфликт рационально, основываясь на мнении другой стороны конфликта. А педагоги и воспитатели с высокими показателями конфликтности эмоционально включаются в конфликт и считают свое мнение правильным и главным. Для данных педагогов и воспитателей необходимо организовывать тренинги на развитие коммуникации, умение не только говорить, но и слушать собеседника. Тренинговые упражнения рекомендуется проводить в форме ролевых игр. Ролевые игры способствуют интуитивному восприятию окружающих, определению состояния другой личности, пониманию его настроения, характера. Также необходимо решение кейсов с конфликтными ситуациями.

Есть вспыльчивые педагоги и воспитатели. Конфликтная личность в силу определенных своих свойств является инициатором многих негативных или деструктивных конфликтов, а также обладает склонностью вовлекаться в конфликты, созданные другими. Необходимы практические занятия, задача которых будет не повлиять на личность, а научиться справляться с конфликтными ситуациями с наименьшими потерями. Как заранее избежать конфликтной ситуации или как не провоцировать ее продолжение. Очень эффективны групповые встречи – чужой опыт может показать, как справляться в конфликтных ситуациях.

Проводить групповую рефлексию. Посмотреть фильм и обсудить, что они чувствовали при просмотре фильма, послушать, что чувствовали другие.

THE RELATIONSHIP OF CONFLICT AND STRATEGIES BEHAVIOR IN CONFLICT TEACHERS AND EDUCATORS

Ermolaeva V.V., Sambikina O.S.

Abstract. Conflict management in the children's collective largely depends on the level of conflict and the dominant strategies of the teacher's behavior. The presented research is aimed at identifying significant correlations of teachers' conflict indicators and strategies of their behavior in conflict. The study involved 50 female teachers of the correctional school, aged 40 to 50 years.

Key words: teachers; conflict; professional competence; behavior strategies.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ГРАНИЦ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Закирова Г.М.

Аннотация. Анализируются особенности взаимосвязи психологической суверенности и личностных границ студентов разного пола. Обозначена проблема изучения гендерного аспекта суверенности психологического пространства и психологических границ личности. Приводятся результаты эмпирического исследования взаимосвязи суверенности и личностных границ студентов разного пола, проявляющих активность в разных сферах жизнедеятельности. Теоретико-методологической основой исследования выступили принцип системности, субъектно-средовой подход, концепция суверенности С.К. Нартовой-Бочавер, учение о психологических границах личности Т.С. Леви, концепция интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин) и идеи об индивидуальном стиле активности (Б.А. Вяткин). В исследовании приняли участие 314 человек, студенты бакалавриата Удмуртского государственного университета. Обнаружены достоверные различия (по *t*-критерию Стьюдента) по ряду показателей суверенности и активности у юношей и девушек. Установлено, что взаимосвязи психологической суверенности и личностных границ у юношей и девушек студенческого возраста различаются количественно и качественно. У девушек больше взаимосвязей, чем у юношей, в частности, многочисленны связи психологической суверенности и сдерживающей функции личностных границ.

Ключевые слова: пол; студенты; активность; психологическая суверенность; личностные границы; интегральная индивидуальность.

Введение

Студенческий возраст совпадает с периодом юношеского возраста (по периодизации Б.Г. Ананьева, И.С. Кона, Э. Эриксона и других психологов). Этот возрастной период характеризуется достижением наивысших результатов биологического, психического и социального развития. Перед молодыми людьми стоят многие задачи, от которых будут зависеть дальнейшие ступени личностного и профессионального развития. В этом возрасте на первый план выходит качество взаимодействия с окружающими людьми. Успешность студента в учебной деятельности и авторитет среди сверстников во многом зависят от проявлений его активности в различных сферах жизни. При поступлении в вуз у студента перестраивается система взаимоотношений. Базовые характеристики личности могут служить устойчивым фундаментом для становления новых личностных особенностей, а могут оказывать дезоргани-

зующее влияние на развитие личности студента в период адаптации к вузу. Одними из интегральных личностных характеристик являются психологическая суверенность и личностные границы.

В психологии имеется много исследований взаимосвязи психологической суверенности с особенностями личности: идентичности, доверия (Е.В. Сувалова, С.Н. Костромина), эмоциональной устойчивости (А.В. Бурмистрова), психологической безопасности (Н.Е. Харламенкова), онтологической уверенности (Н.В. Коптева), духовно-мировоззренческих ценностей (О.Ю. Гоголева, О.В. Силина) и др. [Ермолова, Ермолов, 2019]. Сделаны попытки изучения суверенности в виртуальном пространстве на примере социальных сетей [Шаповаленко, 2015]. Основу этих исследований составляет субъектно-средовой подход С.К. Нартовой-Бочавер к суверенности психологического пространства, под которой автор понимает «качество личности, ответственное за достижение независимости и автономии, необходимых для поддержания психологического благополучия человека, а также как способность устанавливать и оберегать границы собственной личности, как баланс между собственными потребностями субъекта и потребностями окружающих его людей» [Нартова-Бочавер, 2021].

Особо актуальными проблемы нарушений психологического пространства становятся в студенческом возрасте. В этом возрасте заканчивается процесс сепарации от родителей как стремление к самостоятельности и обособлению. Зачастую этот период осложняется агрессивным отстаиванием границ как потребности в территориальной автономии, неприкосновенности своей личности, своего «я». Именно через противостояние с реальностью личность обретает четкие границы своего психологического пространства (суверенность), которая защищает ее от разрушительного воздействия извне. С.К. Нартова-Бочавер полагает, что суверенность имеет половую и гендерную специфичность, что подтверждается данными исследований, выполненных под ее руководством. В работах психологов изучаются различия в показателях суверенности психологического пространства представителей мужского и женского пола [Нартова-Бочавер, 2021].

Центральной характеристикой психологического пространства являются психологические границы. В психологии еще мало исследований, посвященных изучению психологических границ личности. На наш взгляд, наиболее полно раскрывает специфику и содержание психологических границ Т.С. Леви. Она показывает, что важнейшими интегративными показателями сформированности психологической границы являются ее сила и сбалансированность: «Сила психологической границы складывается из сил ее шести функций. Сила функции есть выражение усилия, энергии, направленной на решение задачи. Возможность осуществления действия на основе принятого личностью решения является показателем сформированности функции» [Леви, 2013].

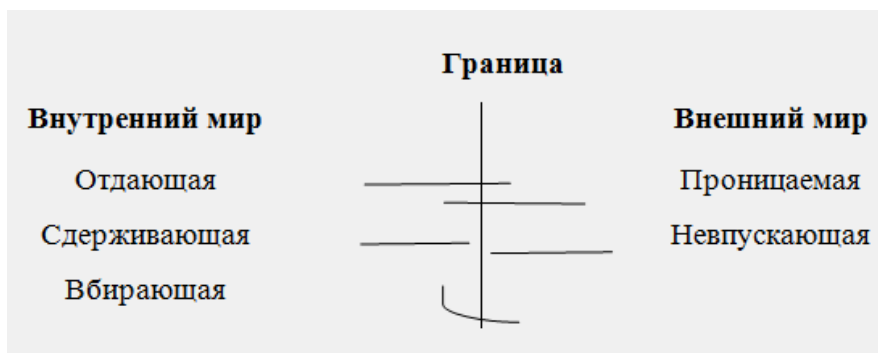


Рис. Соотношение функций психологической границы личности

Сбалансированность проявляется в приблизительно одинаковой выраженности силы функций границы личности. Если среди функций есть одна или несколько функций, существенно отличающихся от других по силе, то граница является несбалансированной. В этих случаях личность одни задачи решает легко, а другие – с большим трудом. Выявление уровня силы и сбалансированности психологической границы человека позволяет определить тип его психологической границы, выражающийся в определенных поведенческих паттернах [Волобуев, Леви, Савченко, 2020].

Психологические границы формируются вместе с развитием личности, к студенческому возрасту они становятся устойчивыми и осознаваемыми. Переход с одной возрастной ступени к другой также влияет на баланс границ личности. Изначально у ребенка границы более открыты и проницаемы, формируется базовая установка на доверие к миру. В процессе взросления и столкновения с внешним миром у ребенка образуются внешние границы, которые выполняют защитную функцию. Границы личности могут различаться в связи гендером. Т.С. Леви приводит исследовательские данные о том, что у маскулинных людей более закрытые границы, которые затрудняют установление близких доверительных отношений. Феминный симптомокомплекс характеризуется открытостью внутренних границ [Леви, 2013]. Результаты других исследований показывают, что особенности психологического пространства личности имеют специфику у субъектов разного пола. Так, установлено, что мальчики и девочки обладают разной чувствительностью к депривации их психологического пространства, а также обладают разными личностными особенностями, связанными с характеристиками этого пространства [Джане-рьян, 2023; Ипполитова, Черешнева, 2016].

По мнению Т.С. Леви, сбалансированность личностных границ согласуется с активностью субъекта. Студенты по-разному проявляют активность в разных сферах жизнедеятельности: общении, быту, учебной деятельности, досуге. Направленность границ зависит от того, насколько человек открыт или закрыт для окружающего мира [Леви, 2013].

В работах представителей Пермской психологической школы под руководством Б.А. Вяткина приводятся исследования интегративных показателей индивидуальности человека в ракурсе половых и гендерных особенностей личности (Б.А. Вяткин, Л.Д. Мошкина, Т.В. Евтух, С.А. Васюра, А.А. Волочков,

Л.Я. Дорфман и др.). Теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина дает возможность сочетать данные о биологических половых различиях и социально-психологических различиях, поскольку объектом системного анализа становится индивидуальность человека как целостная саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система [Васюра, 2006, 2016а, 2016б; Vasyura, 2008]. Это актуализирует проблему исследования взаимосвязи суверенности психологического пространства и личностных границ у юношей и девушек в настоящее время.

Метод

Целью нашего исследования является выявление особенностей взаимосвязей психологической суверенности студентов и личностных границ у юношей и девушек студенческого возраста. В исследовании приняли участие 314 человек – студенты бакалавриата Удмуртского государственного университета естественно-научных и гуманитарных направлений подготовки в возрасте 18–23 лет, 237 девушек (75 %) и 77 юношей (25 %).

Для измерения психологической суверенности и личностных границ были использованы методики «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер [Нартова-Бочавер, 2021], «Суверенность психологического пространства в социальной сети» (ВСПП-СС) А.А. Шаповаленко [Шаповаленко, 2015]; «Психологические границы личности» Т.С. Леви [Леви, 2013]. Для изучения активности студента в разных сферах жизни была применена методика «Диагностика активности студента» (ДАС), разработанная А.Ю. Поповым и А.А. Волочковым [Попов, Волочков, 2015]. Для обработки эмпирических данных использовались методы математической статистики: описательная статистика, *t*-критерий Стьюдента для оценки различий между независимыми выборками, корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена, Пирсона). Для обработки данных использовался статистический пакет SPSS 23.0.

Результаты

Показатели психологической суверенности, личностных границ и активности у девушек и юношей были сопоставлены по *t*-критерию Стьюдента. Значимые различия представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей психологической суверенности и активности у девушек и юношей

№ п/п	Показатели суверенности и активности	Средние значения		Критерий <i>t</i>	Уровень значимости <i>p</i>
		Девушки	Юноши		
1	Суверенность физического тела	49,32	45,29	2,09	< 0,001
2	Суверенность привычек	20,03	25,60	–2,33	< 0,001
3	Субъектность контроля в общении	27,31	25,83	2,29	0,003

№ п/п	Показатели суверенности и активности	Средние значения		Критерий t	Уровень значимости p
		Девушки	Юноши		
4	Субъектность выбора в созерцании	28,54	27,04	2,12	0,030
5	Субъектность контроля в созерцании	19,06	20,95	-2,27	0,023
6	Субъектность контроля в рефлексии	23,86	23,61	2,36	0,008
7	Субъектность в результатах взаимодействия в рефлексии	24,83	22,99	2,60	0,027

В ходе сравнительного анализа по t -критерию Стьюдента обнаружены достоверно значимые различия между юношами и девушками по параметрам суверенности виртуального психологического пространства и активности юношей и девушек студентов. По параметрам суверенности психологического пространства по методике С.К. Нартовой-Бочавер не выявлено значимых различий. Мы предполагаем, что в реальном пространстве в студенческом возрасте у девушек и юношей достаточно сходный образ жизни: один вид учебной деятельности, проживание в одинаковых бытовых условиях, взаимодействие с одними и теми же людьми и т.п. Среди показателей суверенности виртуального психологического пространства значимые различия выявлены по показателям «суверенность физического тела» ($t = 2,09$) и «суверенность привычек» ($t = -2,33$). Средний балл по суверенности физического тела у девушек значительно выше, что подтверждает гендерную особенность девушек бережно относиться к своему телу. Юноши не придают столь большого значения суверенности физического тела, как девушки. Они более контакты. Более того, наоборот, активны в нарушении чужих и собственных границ тела. Средний балл по показателю «суверенность привычек» выше у юношей, потому что мужчины более консервативны в организации быта и предпочитают не вносить изменений в установленный порядок в виртуальном пространстве. По другим параметрам суверенности виртуального пространства не обнаружено значимых различий. Очевидно, современный уклад жизни все больше стирает гендерные стереотипы между полами, особенно среди молодежи. В юношеском возрасте, до создания семьи, у девушек и юношей не так явно проявляются различия, традиционные для мужчины и женщины, в бытовых вопросах, ценностных установках, взаимоотношений с людьми.

В показателях активности у девушек и юношей обнаружены различия, а именно: большее количество различий по показателю активности «субъектность контроля» в сферах общения, созерцания, рефлексии. У девушек средние значения показателей активности выше в сферах «общение» и «рефлексия», а у юношей он выше в сфере «созерцание». Это означает, что девушки лучше контролируют свою активность в общении и самоанализе, а юноши в сфере созерцания мира. В целом по большинству параметров суверенности психологического пространства и личностных границ не обнаружено значимых различий между юношами и девушками.

Перейдем к психологической характеристике личностных границ у девушек и юношей. С помощью корреляционного анализа были обнаружены взаимосвязи функций личностных границ в группах девушек и юношей (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязи показателей личностных границ у девушек

Функция личностных границ	Невпускающая	Проницаемая	Вбирающая	Отдающая	Сдерживающая	Нейтральная
Невпускающая	—	0,28***	0,57***	0,37***	0,13	0,36***
Проницаемая	—	—	0,33***	0,41***	–0,09	0,44***
Вбирающая	—	—	—	0,53***	–0,06	0,56***
Отдающая	—	—	—	—	–0,35***	0,41***
Сдерживающая	—	—	—	—	—	–0,03
Нейтральная	—	—	—	—	—	—

Примечание. *** – $p < 0,001$.

У девушек функции личностных границ, которые направлены на защиту собственных границ от внешнего мира, положительно связаны с функциями, которые пропускают внешние импульсы. С одной стороны, мы можем полагать, что девушки достаточно безопасно чувствуют себя в этом мире и не ощущают угрозу извне. Однако имеется противоречие между стремлением пропускать сигналы извне и одновременным избеганием прямого контакта с миром. Сдерживающая функция, которая ограничивает внутренние импульсы и регулирует активность, направленную изнутри, находится в отрицательной связи с другими функциями границ, а с «отдающей функцией» – в достоверно значимой связи ($r = -0,35$). Действительно, студентки чем больше подавляют в себе желание делиться, отдавать, тем меньше они пропускают внутренние импульсы во взаимодействии с окружающими их людьми. Нейтральная функция, которая отвечает за равновесие сил пропускать или не пропускать внешние и внутренние сигналы, находится в прямой связи со всеми функциями, кроме «сдерживающей» функции границ. Чем девушки более активны, тем они менее сдержанны в отстаивании своих интересов ($p < 0,001$).

Таблица 3

Взаимосвязи показателей личностных границ у юношей

Функция личностных границ	Невпускающая	Проницаемая	Вбирающая	Отдающая	Сдерживающая	Нейтральная
Невпускающая	—	0,07	0,59***	0,22	0,19	0,30***
Проницаемая	—	—	0,15	0,41***	–0,76	0,21
Вбирающая	—	—	—	0,41***	0,001	0,36***
Отдающая	—	—	—	—	–0,10	0,15
Сдерживающая	—	—	—	—	—	0,22
Нейтральная	—	—	—	—	—	—

Примечание. *** – $p < 0,001$.

У юношей (табл. 3) функции границ связаны между собой не так тесно, как у девушек. Невпускающая функция положительно связана с такими функциями личностных границ, как «вбирающая» ($r = 0,59$) и «нейтральная» ($r = 0,30$). Интересно, что две функции границ, диаметрально противоположные друг другу, находятся в положительной связи между собой. Мы можем предположить, что современные студенты достаточно открыты внешнему миру и сохраняют баланс «брать – отдавать». Отдающая функция границ имеет положительно значимые связи с такими функциями, как «проницаемая» ($r = 0,41$) и «вбирающая» ($r = 0,41$). Юноши способны соотносить внутренние импульсы с получением энергии из внешнего мира. У сдерживающей функции отсутствуют значимые связи с другими функциями границ. Следовательно, юноши в достаточной степени способны управлять своими внутренними импульсами.

Таблица 4

Взаимосвязи показателей суверенности виртуального психологического пространства и личностных границ у девушек

Суверенность виртуального психологического пространства	Функции границ					
	Невпускающая	Проницаемая	Вбирающая	Отдающая	Сдерживающая	Нейтральная
Суверенность физического тела	–0,87	–0,11	–0,22**	–0,12	0,07	–0,20**
Суверенность территории	0,08	–0,10	–0,04	–0,10	0,16*	–0,12
Суверенность мира вещей	–0,03	–0,07	–0,08	–0,10	0,15*	–0,18
Суверенность социальных связей	0,10	–0,11	–0,01	–0,04	0,20**	–0,21**
Суверенность привычек	0,07	0,02	–0,01	–0,05	–0,01	0,01
Суверенность ценностей	–0,08	–0,01	–0,06	–0,02	0,02	–0,09
Суверенность виртуального психологического пространства	0,03	–0,13*	–0,13*	–0,15*	0,20**	–0,24**

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

У девушек (табл. 4) большее разнообразие связей между показателями суверенности и психологическими границами, по сравнению с юношами. Интегральный показатель виртуального психологического пространства взаимосвязан практически со всеми функциями границ, кроме невпускающей функции границы. Следовательно, суверенность, по мнению С.К. Нартовой-Бочавер, действительно обусловлена осознанием собственных границ. Границы, которые пропускают импульсы извне, находятся в отрицательной связи с суверенностью, а те границы, функция которых защищать, не впускать внешние воздействия, находятся в положительной связи с суверенностью.

Суверенность физического тела отрицательно взаимосвязана с такими функциями границ, как «вбирающая» ($r = -0,22$) и «нейтральная» ($r = -0,20$). Девушки для сохранения физического комфорта ограничивают свои желания и потребности. В других сферах своей жизни: территории, общении, вещей, им приходится сдерживать свою внутреннюю энергию в проявлении своих потребностей. На это указывает положительная связь с такими показателями суверенности, как «суверенность территории», «суверенность вещей», «суверенность социальных связей». Мы предполагаем, что это связано с тем, что в студенчестве ресурсы девушек ограничены. Многие студентки, находясь вдали от родного дома, вынуждены проживать в общежитии или снимать квартиры вместе с другими девушками, у них нет возможности в полной мере реализовывать свои потребности. Девушки учатся взаимодействовать друг с другом, учитывать личностные границы других людей. Для некоторых студенток это создает ситуацию внутриличностного конфликта. На это указывают отрицательные связи между «нейтральной функцией» границ и показателями «суверенность физического тела» ($r = -0,20$) и «суверенность социальных связей» ($r = -0,21$). Девушки не чувствуют себя спокойно и безопасно в условиях проживания с другими людьми.

Таблица 5

Взаимосвязи показателей суверенности виртуального психологического пространства и личностных границ у юношей

Суверенность виртуального психологического пространства	Функции границ					
	Невпускающая	Проницаемая	Вбирающая	Отдающая	Сдерживающая	Нейтральная
Суверенность физического тела	-0,01	-0,18	-0,01	-0,11	-0,05	-0,02
Суверенность территории	-0,06	0,03	0,03	0,02	-0,15	0,03
Суверенность мира вещей	-0,02	-0,12	0,20	-0,12	0,01	0,17
Суверенность социальных связей	0,07	-0,15	0,04	-0,07	0,27*	0,23*
Суверенность привычек	-0,07	-0,20	0,05	-0,02	-0,28*	-0,18
Суверенность ценностей	-0,16	-0,01	0,16	0,01	0,11	-0,04
Суверенность виртуального психологического пространства	-0,06	-0,18	0,13	-0,07	-0,10	0,01

Примечание. * – корреляция значима на уровне $p < 0.005$.

У юношей (табл. 5) обнаружены две значимые связи между показателями суверенности социальных связей и сдерживающей ($r = 0,27$) и нейтральной ($r = 0,23$) функциями границ. Мы предполагаем, что в студенческие годы молодые люди находятся в активном поиске друзей, единомышленников.

При этом не всегда эта активность приносит положительные результаты, вырабатывается избирательность в общении. Юноша приобретает опыт партнерского взаимодействия с людьми, т.е. учится учитывать их интересы, чувства и переживаний. Это согласуется с теорией С.К. Нартовой-Бочавер, что суверенность формируется в процессе жизни и на разных этапах приобретает новые черты. В юношеском возрасте границы более открыты, молодые люди доверчиво смотрят на мир, учатся через собственные ошибки выстраивать границы с окружающим миром.

Выводы

1. Выявлены различия между юношами и девушками по показателям суверенности виртуального психологического пространства «суверенность физического тела» и «суверенность привычек». У девушек более выражена суверенность физического тела, а юноши достаточно консервативны в своих привычках в виртуальной среде.

2. У девушек средние значения показателей активности как проявления субъектности контроля выше в сферах «общение» и «рефлексия», а у юношей выше в сфере «созерцание».

3. Существуют особенности взаимосвязи личностных границ у девушек и юношей. У девушек большее разнообразие связей функций личностных границ, проницаемых для внешних воздействий.

4. Взаимосвязи показателей психологической суверенности и личностных границ имеют следующие особенности у юношей и девушек студенческого возраста. У девушек больше взаимосвязей, чем у юношей, в частности, многочисленны связи психологической суверенности и сдерживающей функции личностных границ. У юношей и девушек отсутствуют значимые связи психологической суверенности и внешних функций личностных границ.

Заключение

В целом, проанализировав взаимосвязи в каждой группе респондентов, мы обнаружили, что у девушек взаимосвязи между суверенностью психологического пространства и личностными границами более многочисленны, по сравнению с юношами. У девушек в виртуальном пространстве границы размыты, на что указывает отрицательная взаимосвязь общего показателя суверенности виртуального пространства с функциями границ «проницаемая», «отдающая», «вбирающая», «нейтральная». У студентов и студенток не обнаружено взаимосвязей с суверенностью пространства и «не пропускающей» функцией границ. Среди общих черт следует отметить взаимосвязь суверенности социальных связей с такими функциями границ, как «сдерживающая» и «нейтральная», что характерно для лиц студенческого возраста, испытывающих потребность в общении.

Библиографический список

1. Васюра С.А. Гендерная психология: современные проблемы и направления. Ижевск : Удмурт. гос. ун-т, 2016а. 174 с.
2. Васюра С.А. Коммуникативная активность студентов: индивидуальные стили, гендерные особенности и способы формирования // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2006. № 9. С. 23–32.
3. Васюра С.А. Специфика коммуникативной активности подростков разного пола и гендерной идентичности // Гуманитарно-педагогическое образование. 2016б. Т. 2, № 3. С. 16–24.
4. Волобуев Я.В., Леви Т.С., Савченко Т.Н. Межличностные отношения супругов с разными типами психологических границ // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 6. С. 14–25.
5. Джанерьян С.Т., Гвоздева Д.И. Взаимосвязь между осмысленностью жизни и суверенностью психологического пространства у мужчин и женщин // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 1. С. 4–10.
6. Ермолова Е.О., Ермолов С.А. К вопросу о гендерной идентичности и психологических границах личности в старшем подростковом возрасте // Социокультурные проблемы современного человека : сб. материалов VI Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. / под ред. О.А. Шамшиковой, Ю.М. Перевозкиной, Н.Я. Большуновой. Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ун-т. 2019. Ч. 1. С. 36–44.
7. Ипполитова Е.А., Черешнева Д.В. Суверенность психологического пространства девушек в контексте гендерной идентичности // Молодой ученый. 2016. № 13 (117). С. 867–870.
8. Леви Т.С. Диагностика психологической границы личности: качественный анализ // Вопросы психологии. 2013. № 5. С. 1–9.
9. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности. М. : Флинта, 2021. 289 с.
10. Попов А.Ю., Волочков А.А. Структура и психологическая диагностика активности студента. Пермь : ПГГПУ, 2015. 152 с.
11. Шаповаленко А.А. Диагностика характеристик личностной суверенности в интернет-среде : разработка опросника // Ученые записки российского государственного социального университета. 2015. Т. 14, № 2 (129). С. 20–25.
12. Vasyura S.A. Psychology of Male and Female Communicative Activity // Spanish Journal of Psychology. 2008. Vol. 11, No. 1. P. 289–300.

FEATURES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGICAL SOVEREIGNTY AND PERSONAL BOUNDARIES IN BOYS AND GIRLS OF STUDENT AGE

Zakirova G.M.

Abstract. The article analyzes the features of the relationship between psychological sovereignty and personal boundaries of students of different genders. The problem of studying the gender aspect of the sovereignty of psychological space and psychological boundaries of personality is outlined. The results of an empirical study of the relationship between sovereignty and personal boundaries of students of different sexes who are active in different spheres of life are presented.

The theoretical and methodological basis of the study was the principle of consistency, the subject-environment approach, the concept of sovereignty of S.K. Nartovoy-Bochaver, the doctrine of the psychological boundaries of personality by T.S. Levy, the concept of integral individuality (V.S. Merlin) and ideas about the individual style of activity (B.A. Vyatkin). The study involved 314 people, undergraduate students of Udmurt State University. Significant differences were found (according to the Student's t-criterion) in a number of indicators of sovereignty and activity in boys and girls. It is established that the interrelationships of psychological sovereignty and personal boundaries in young men and girls of student age differ quantitatively and qualitatively. Girls have more relationships than boys, in particular, there are numerous connections of psychological sovereignty and the restraining function of personal boundaries.

Key words: gender; students; activity; psychological sovereignty; personal boundaries; integral individuality.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Зуева Л.Е., Самбикина О.С.

Аннотация. Представлены основные результаты исследования особенностей адаптации к школе первоклассников с задержкой психического развития (ЗПР). На основании анализа эмпирического материала доказано, что имеются статистически достоверные отличия в показателях адаптации к школе мальчиков с ЗПР и нормальным развитием и девочек с ЗПР и нормальным развитием.

Ключевые слова: адаптация к школе; первоклассники с задержкой психического развития; учебная мотивация.

В последнее десятилетие особенно остро обозначилась проблема роста числа детей с нарушениями в психическом и соматическом развитии. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), только 25 % рождающихся детей условно являются здоровыми, остальные по своему психофизическому состоянию либо занимают положение между здоровьем и болезнью, либо страдают нарушениями психического развития, либо больны. Лишь каждый пятый первоклассник страны (22 %) является здоровым.

Важно отметить, что на фоне снижения рождаемости увеличивается число детей с нарушением психического развития. Так, за период с 2018 по 2022 г., по данным Федеральной службы государственной статистики РФ, число детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) увеличилось на 22,4 %.

Задержка психического развития – одна из наиболее распространенных форм психических нарушений. ЗПР – это особый тип психического развития, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов¹.

Психологическая адаптация детей с ЗПР к школе представляет собой одну из важнейших проблем, актуальность которой обусловлена сегодня запросами психолого-педагогической практики. Рост психических и соматических заболеваний, а также различных функциональных расстройств коррелирует с общим снижением успеваемости, в особенности на начальных ступенях обучения. Необходимость определения причин трудностей в обучении и развитии учащихся с ЗПР в сравнении с детьми с иными нарушениями, а также с нормально развивающимися школьниками обусловлена нуждами практики. По типу поведения, особенностям познавательной деятельности школьники с ЗПР значительно отличаются от сверстников и нуждаются в специальных коррекционных воздействиях для компенсации нарушений.

¹ Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития. М. : ВЛАДОС, 2003. 126 с.

Проблема адаптации к школе детей первого класса с ЗПР является актуальной для педагогики и психологии. Переход на повсеместное обучение в школах детей с 7 лет ставит задачи, связанные с диагностикой детей с ЗПР и оценкой их адаптации к школе.

Для выполнения стратегической линии российские школы перешли на Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), предполагающий внесение кардинальных изменений в цели, задачи, структуру, содержание и технологию образования. ФГОС НОО ориентирован не только на формирование универсальных учебных действий младших школьников, но и на самообразование, самореализацию, включение обучающего в активную творческую, поисковую и исследовательскую деятельность. Все это выдвигает перед российской системой образования необходимость формирования целого перечня умений у младших школьников как результат освоения образовательной программы.

Цель исследования: изучение особенностей адаптации к школе мальчиков и девочек с ЗПР.

Гипотезой исследования является предположение о том, что существуют различия в показателях адаптации к школе у мальчиков с ЗПР и нормально развивающихся мальчиков, у девочек с ЗПР и нормально развивающихся девочек.

Метод

Для диагностики адаптации к обучению в школе первоклассников с ЗПР и нормально развивающихся сверстников применялись следующие методики: методика для диагностики учебной мотивации школьников (М.Р. Гинзбург); методика изучения самооценки «Лесенка» (В.Г. Щур); проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» (О.А. Орехова); проективная методика для диагностики школьной тревожности (А.М. Прихожан).

Для выявления особенностей адаптации к школе обучающихся с задержкой психического развития в сравнении с детьми, имеющими нормальное развитие, применялась процедура сравнительного анализа по *U*-критерию Манна – Уитни.

Результаты и их обсуждение

Результаты сравнительного анализа показателей учебной мотивации у мальчиков с задержкой психического развития и нормально развивающихся мальчиков свидетельствуют о том, что в группе мальчиков с ЗПР обнаружены достоверно более высокие значения по показателям внешнего мотива ($p < 0,002$) и мотива получения отметки ($p < 0,001$). В группе мальчиков с нормальным развитием обнаружены достоверно более высокие значения по показателям учебного мотива ($p < 0,001$); позиционного мотива ($p < 0,001$) и уровня развития учебной мотивации ($p < 0,001$).

То есть мальчиков с ЗПР, по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками, в большей степени характеризуют такие особенности школьной мотивации, как преобладание важности внешних атрибутов в про-

цессе обучения (носить ранец, ручки, цветные карандаши) над внутренними аспектами (собственно, желание учиться, быть учеником). Мальчикам с ЗПР также свойственно отмечать, что они учатся, потому что взрослые заставляют и надо получать хорошие отметки.

Полученные различия в группах могут объясняться тем, что несформированность учебной мотивации у мальчиков, имеющих задержку психического развития, может быть связана, с одной стороны, с замедленностью развития психических познавательных процессов, что свойственно детям с ЗПР, а с другой стороны, с недостаточной степенью подготовки мальчиков с ЗПР к школьному обучению и недостаточной работой в данном направлении со стороны родителей, педагогов.

Соответственно, нормально развивающихся мальчиков, по сравнению с мальчиками, имеющими ЗПР, в большей степени характеризуют такие особенности школьной мотивации, как стремление к познанию, получению новой информации, к открытиям в той или иной области знаний. Мальчикам данной группы также свойственно считать, что обучение в школе является необходимой ступенью их развития, что позволит им в дальнейшем найти хорошую профессию, реализовывать свои способности. Общий уровень сформированности учебной мотивации в группе нормально развивающихся мальчиков выше, чем у их сверстников с ЗПР, что проявляется в желании учиться, осваивать учебный материал, совершенствовать свои умения и навыки в ходе учебной деятельности.

Различия в уровне самооценки обучающихся с задержкой психического развития и нормально развивающихся сверстников (мальчики) по методике «Лесенка» В.Г. Щур показал, что в группе мальчиков с нормальным развитием обнаружены достоверно более низкие значения по показателю уровня самооценки (на уровне $p < 0,001$). Согласно методике, чем ниже значение, тем более высокую ступеньку отмечает ребенок, оценивая себя. Соответственно, нормально развивающихся мальчиков, по сравнению с мальчиками, имеющими задержку психического развития, в большей степени характеризует наличие адекватной самооценки как способности реалистично оценивать себя, свои возможности, качества и выстраивать на этой основе свою учебную деятельность, взаимодействие с другими детьми.

В группе мальчиков с ЗПР обнаружены достоверно более высокие значения по показателю уровня самооценки ($p < 0,001$). То есть мальчиков с ЗПР, по сравнению с нормой, в большей степени характеризует наличие заниженной самооценки (дети низко оценивают свои способности, качества, возможности).

Выявленные в группах результаты могут быть обусловлены тем, что для мальчиков с ЗПР, вероятно, не были созданы (прежде всего в семье, дошкольном образовательном учреждении, а затем в школе) необходимые условия развития положительного самоотношения, положительной самооценки. У нормально развивающихся мальчиков данные условия были созданы в большей мере, это позволило сформировать опыт успеха, что также влияет на становление адекватной самооценки.

Далее рассмотрим различия в уровне адаптации обучающихся с задержкой психического развития и нормально развивающихся сверстников (мальчики) по тесту «Домики» О.А. Ореховой. Анализ результатов показал, что в группе мальчиков с нормальным развитием обнаружены достоверно более низкие значения по показателю «общий уровень адаптации» ($p < 0,001$). Согласно тесту, чем ниже балл, тем выше уровень адаптации к школе.

Соответственно, нормально развивающихся мальчиков, по сравнению с мальчиками, имеющими задержку психического развития, в большей степени характеризует более высокая степень адаптированности в ситуации школьного обучения. Это проявляется в оптимальной работоспособности (мальчики данной группы отличаются бодростью, активностью, способностью быстро восстанавливать затраченную энергию – физиологический компонент процесса адаптации). В ходе учебной деятельности у них преобладают позитивные эмоции, оптимистический настрой – эмоциональный компонент процесса адаптации. Мальчиков данной группы характеризуют положительное отношение к школе, желание учиться, проявлять инициативу – деятельностный компонент процесса адаптации.

В группе мальчиков с ЗПР обнаружены достоверно более высокие значения по показателю «общий уровень адаптации» ($p < 0,001$). То есть мальчиков с ЗПР, по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками, в большей степени характеризует низкая степень адаптированности в ситуации школьного обучения, что проявляется в следующих аспектах: сниженной работоспособности (мальчики данной группы отличаются пассивностью, неспособностью восстанавливать затраченную энергию – физиологический компонент процесса адаптации). В ходе учебной деятельности у них преобладают негативные эмоции, тревога, беспокойство – эмоциональный компонент процесса адаптации. Мальчиков данной группы характеризует нейтральное или негативное отношение к школе, отсутствует осознанное желание учиться, повышать уровень своих знаний – деятельностный компонент процесса адаптации.

Полученные результаты в группах могут быть связаны с тем, что дезадаптация (или сниженный уровень адаптации) к школьному обучению у мальчиков с ЗПР имеет своей причиной определенные особенности психического развития детей (замедленность в протекании психических познавательных процессов, в усвоении новых знаний, а также отсутствие гибкости и способности эмоционально переключаться, ориентироваться в новой среде), что требует внимания со стороны педагогов.

Различия в уровне школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития и нормально развивающихся сверстников (мальчики) по методике А.М. Прихожан показали, что в группе мальчиков с нормальным развитием обнаружены достоверно более низкие значения по показателю «уровень школьной тревожности» ($p < 0,001$).

Соответственно, нормально развивающихся мальчиков, по сравнению с мальчиками, имеющими задержку психического развития, в большей степени характеризует спокойствие, эмоциональная уравновешенность, положитель-

ное эмоциональное состояние без повышенной тревоги и беспокойства в ситуации школьного обучения.

В группе мальчиков с ЗПР обнаружены достоверно более высокие значения по показателю «уровень школьной тревожности» ($p < 0,001$). Мальчиков, имеющих ЗПР, по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками, в большей степени характеризует наличие переживаний, тревоги, беспокойства, физического и психологического перенапряжения в ситуации учебной деятельности, что снижает мотивацию детей к обучению, их учебную эффективность.

Выявленные результаты в группах могут объясняться тем, что положительный эмоциональный фон крайне важен для того, чтобы дети могли активно включаться в учебную деятельность, воспринимать материал, слушать учителя, взаимодействовать между собой, выполняя задания. Высокий уровень тревожности у мальчиков с ЗПР в этом отношении блокирует их учебную мотивацию, снижает уровень адаптации к процессу обучения в целом, что требует принятия психолого-педагогических мер в условиях общеобразовательного учреждения.

Для изучения различий в показателях адаптации к школе девочек с задержкой психического развития и нормально развивающихся девочек также был проведен сравнительный анализ по *U*-критерию Манна – Уитни.

Различия в показателях учебной мотивации обучающихся с задержкой психического развития и нормально развивающихся сверстников (девочки) по методике М.Р. Гинзбурга показали, что в группе девочек с нормальным развитием обнаружены достоверно более высокие значения по таким показателям, как: «учебный мотив» ($p < 0,001$); «социальный мотив» ($p < 0,001$); «результат (уровень развития учебной мотивации)» ($p < 0,001$).

Это говорит о том, что нормально развивающихся девочек, по сравнению с девочками, имеющими задержку психического развития, в большей степени характеризуют такие особенности школьной мотивации, как стремление к учению, расширению своего кругозора, получению новых знаний и опыта. Девочкам данной группы также свойственно считать, что обучение в школе позволит им быть социально активными, получать признание, достигать успехов в жизни. Общий уровень сформированности учебной мотивации в группе нормально развивающихся девочек выше, чем у их сверстниц с ЗПР, что проявляется в сформированной потребности в учении (данная потребность выступает внутренней ценностью, желанием девочек).

В группе девочек с ЗПР обнаружены достоверно более высокие значения по показателю «игровой мотив» ($p < 0,001$). Девочек с ЗПР, по сравнению с их нормально развивающимися сверстницами, в большей степени характеризуют такие особенности школьной мотивации, как преобладание потребности в игровых формах, в выполнении определенных учебных обязательств, соблюдении правил в процессе обучения.

Полученные различия в группах могут объясняться тем, что несформированность учебной мотивации у девочек, имеющих задержку психического развития, может быть связана с тем, что ими освоена игровая деятельность,

но не произошло необходимого перехода к освоению учебной деятельности, что требует определенного внимания со стороны педагогов и родителей. Важно организовывать занятия с девочками, имеющими задержку психического развития, чтобы научить их выполнять учебные задания, следовать инструкции, делать работу по образцу, сначала совместно со взрослым, а затем самостоятельно.

Далее рассмотрим различия в уровне самооценки обучающихся с задержкой психического развития и нормально развивающихся сверстников (девочки) по методике «Лесенка» В.Г. Щур. Анализ результатов показал, что в группе девочек с нормальным развитием обнаружены достоверно более низкие значения по показателю «уровень самооценки» ($p < 0,001$). Согласно методике, чем ниже значение, тем более высокую ступеньку отмечает ребенок, оценивая себя. Можно говорить о том, что нормально развивающихся девочек, по сравнению с девочками, имеющими задержку психического развития, в большей степени характеризуют адекватная самооценка, умение реалистично видеть свои способности, возможности, оценивать качества, уровень компетентности.

В группе девочек с ЗПР обнаружены достоверно более высокие значения по показателю «уровень самооценки» ($p < 0,001$). Девочек с ЗПР, по сравнению с нормой, в большей степени характеризует наличие заниженной самооценки (им свойственно занижать или негативно оценивать свои способности, качества, возможности), что свидетельствует о неуверенности, недостатке положительного самоотношения.

Выявленные в группах результаты могут быть обусловлены тем, что девочки с ЗПР, возможно, не получили в достаточной степени поддержки в плане развития адекватной самооценки (прежде всего со стороны родителей в семье, а также воспитателей, педагогов). Их уровень оценивания себя является заниженным, не способствуя достижению оптимальных результатов в учебной деятельности (чтобы успешно учиться, ребенок должен верить в свои силы и получать поддержку окружения в этом отношении, формируя уверенность и адекватную самооценку). У нормально развивающихся девочек данные условия были созданы в большей мере, что позволяет им даже в ситуации учебных неудач проявлять дальнейшие усилия, добиваясь успехов в учебе.

Рассмотрим различия в уровне адаптации обучающихся с задержкой психического развития и нормально развивающихся сверстников (девочки) по тесту «Домики» О.А. Ореховой. Анализ результатов показал, что в группе девочек с нормальным развитием обнаружены достоверно более низкие значения по показателю «общий уровень адаптации» ($p < 0,001$). Согласно тесту, чем ниже балл, тем выше уровень адаптации к школе. Это говорит о том, что нормально развивающихся девочек, по сравнению с девочками, имеющими задержку психического развития, в большей степени характеризует более высокий уровень адаптированности в ситуации школьного обучения. Девочки данной группы работоспособны, у них достаточно высокий уровень энергии, активности – физиологический компонент процесса адаптации. В про-

цессе обучения их характеризуют положительный эмоциональный фон настроения, состояния, жизнерадостность и оптимизм – эмоциональный компонент процесса адаптации. Девочкам данной группы также свойственно положительно относиться к обучению в школе, проявляя интерес и собственную инициативу – деятельностный компонент процесса адаптации.

В группе девочек с ЗПР обнаружены достоверно более высокие значения по показателю «общий уровень адаптации» ($p < 0,001$). Девочки с ЗПР, по сравнению с нормой, в большей степени демонстрируют низкий уровень адаптированности в ситуации школьного обучения. У них снижена работоспособность, отмечается дефицит активности, любознательности, энергичности, способности восстанавливать затраченную энергию – физиологический компонент процесса адаптации. В процессе обучения девочкам с ЗПР свойственно переживать отрицательные эмоции, тревогу, беспокойство – эмоциональный компонент процесса адаптации. У них преобладает либо нейтральное, либо негативное отношение к школе, стремление к познанию и совершенствованию своих учебных умений и навыков недостаточно сформировано – деятельностный компонент процесса адаптации.

Полученные результаты в группах могут быть связаны с тем, что в случае задержки психического развития существуют определенные сложности (медленная скорость протекания и развития психических познавательных процессов, вследствие чего обучение идет медленно), а также значимыми являются психоэмоциональные нарушения (повышенная тревожность, эмоциональная неустойчивость, беспокойство). Данные факторы снижают эффективность адаптации к школе у девочек с ЗПР, что требует определенного внимания со стороны педагогов.

Далее рассмотрим различия в уровне школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития и нормально развивающихся сверстников (девочки) по методике А.М. Прихожан. Анализ результатов показал, что в группе девочек с нормальным развитием обнаружены достоверно более низкие значения по показателю «уровень школьной тревожности» ($p < 0,001$). Это говорит о том, что у нормально развивающихся девочек, по сравнению с девочками, имеющими задержку психического развития, в большей степени наблюдается эмоциональное спокойствие, преобладание положительных эмоций, отсутствует повышенная тревожность в ситуации школьного обучения.

В группе девочек с ЗПР обнаружены достоверно более высокие значения по показателю «уровень школьной тревожности» ($p < 0,001$). Девочкам с ЗПР, по сравнению с их нормально развивающимися сверстницами, в большей мере свойственно излишне тревожиться, беспокоиться, испытывать разного рода страхи и опасения, что способствует снижению учебной мотивации и эффективности в освоении учебной программы.

Выявленные результаты в группах могут объясняться тем, что уровень тревожности значительно влияет на то, как девочки чувствуют себя в процессе обучения. Преобладание тревоги, страхов, опасений, частых перепадов

настроения блокирует их любознательность, активность и желание учиться, мешает сосредоточиться на усвоении школьных знаний. В общении также может присутствовать малая степень инициативности, обращения детей друг к другу вследствие переживаемой тревоги. Данные особенности оказывают существенное влияние на процесс адаптации к школьному обучению, в связи с чем взрослым (педагогам, родителям) важно обратить внимание и помочь детям. Ощущая эмоциональную поддержку, девочки с ЗПР смогут постепенно осваивать учебную программу, повышая уровень своих знаний, более положительно оценивая себя, делая акцент на своих успехах.

Заключение

Анализ результатов эмпирического исследования позволяет сформулировать следующие выводы.

1. В результате сравнительного анализа выявлено, что мальчики с ЗПР отличаются от нормально развивающихся сверстников сниженной учебной мотивацией с преобладанием внешнего мотива и мотива получения отметок; недостаточной адаптацией (низкий уровень работоспособности, энергичности, эмоциональной включенности, желания учиться); заниженной самооценкой; высоким уровнем школьной тревожности, беспокойством, перенапряжением.

2. Нормально развивающихся мальчиков отличают от мальчиков с ЗПР такие особенности, как высокий уровень учебной мотивации с преобладанием учебного и позиционного мотивов; достаточная степень адаптации к процессу школьного обучения (оптимальная работоспособность, энергичность, позитивный эмоциональный настрой, желание учиться); адекватная, реалистичная самооценка; отсутствие повышенной тревожности в ситуации школьного обучения (спокойствие, положительный эмоциональный фон настроения, активности).

3. Девочек с ЗПР отличают от нормально развивающихся сверстниц такие особенности, как сниженная учебная мотивация с преобладанием игрового мотива; низкий уровень адаптации к школьному обучению (дефицит работоспособности, физической и психической энергии для проявления активности, преобладание нейтральных или отрицательных эмоций, отсутствие стремления проявлять усилия по достижению успехов в учебе); заниженная самооценка; присутствие в психоэмоциональном состоянии избыточной тревожности, страхов, опасений в ситуации школьного обучения, что в значительной мере снижает эффективность адаптации к школе.

4. Нормально развивающихся девочек отличают от девочек с ЗПР такие особенности, как высокий уровень учебной мотивации с преобладанием учебного и социального мотивов; хорошая адаптация к процессу школьного обучения (высокая работоспособность, умение восстанавливать запас энергии и сил, положительный эмоциональный фон настроения, стремление обучаться, повышая уровень своих знаний, учебной компетентности); адекват-

ная, реалистичная самооценка; низкий уровень тревожности в ситуации школьного обучения (преобладание позитивных эмоций, любознательности; отсутствие излишней тревоги и беспокойства).

На основании результатов исследования нами предложены рекомендации педагогам и родителям по формированию эффективной адаптации к обучению в школе детей, имеющих задержку психического развития.

FEATURES OF ADAPTATION TO SCHOOL FIRST-GRADERS WITH MENTAL RETARDATION

Zueva L.E., Sambikina O.S.

Abstract. The article presents the main results of the study of the peculiarities of adaptation to school of first-graders with mental retardation (PSD). Based on the analysis of empirical material, it has been proved that there are statistically significant differences in the indicators of adaptation to school of boys with ZPR and normal development and girls with ZPR and normal development.

Key words: adaptation to school; first graders with mental retardation; educational motivation.

СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ

Калюжная А.Ю., Самбикина О.С.

Аннотация. Раскрывается вопрос об особенностях личностной сферы младших школьников с разными типами привязанности к матери. Приводится сравнительный анализ типов привязанности к матери, влияющих на особенности свойств личности.

Ключевые слова: привязанность к матери; свойства личности; младший школьник.

Введение

Младший школьный возраст представляет собой период серьезных изменений в личности ребенка – происходит активное преобразование мотивационной сферы, становление и совершенствование процессов саморегуляции, рефлексии. Кроме того, ребенок осваивает систему социальных отношений. Вместе с тем в этот период остаются значимыми взаимоотношения ребенка с матерью, в частности, особенности привязанности ребенка к ней.

Термин «привязанность» был введен, проработан и содержательно наполнен Д. Боулби, а также получил развитие в работах его коллеги М. Эйнсворт. Д. Боулби интерпретировал механизмы привязанности, опираясь на общую теорию систем. Системный подход позволил ему представить привязанность как комплекс поведенческих и эмоциональных реакций, основанных на сложной системе внутренней регуляции [Боулби, 2003].

В работах Д. Боулби и его последователей показано, что привязанность – это сложная система, в состав которой входят: когнитивные компоненты в виде опознавательных признаков, образов и представлений, связанных с матерью (или замещающим ее близким лицом); эмоциональные реакции, адресованные матери и сигнализирующие о потребностных состояниях ребенка, а также об их удовлетворении; собственно поведенческие реакции – плач, улыбка, приближение, следование, цепляние и др.

М. Эйнсворт выделила четыре типа материнской привязанности: надежный, тревожно-амбивалентный, тревожно-избегающий, дезорганизуемый [Минияров, 2000].

Надежный тип привязанности. Матери сознательно старались приспособиться к потребностям ребенка. Для них характерно поддерживающее, разрешающее поведение. Этот тип привязанности к матери соответствует оптимальному ходу развития ребенка. Он предполагает позитивно окрашенные взаимоотношения, когда объект привязанности воспринимается как отзывчивый и доступный, а субъект привязанности – как значимый, достойный любви и заботы. На этой основе формируется установка, что близкие отношения дают защищенность и поддержку, освобождают от тревоги и напряжения. Поэтому в эмоциональном плане детям с надежной привязанностью свой-

ственной способностью к большему самораскрытию и свободному выражению чувств. У них отсутствует склонность к накоплению негативных эмоций и преувеличению трудностей. Их более позитивное и дружелюбное отношение к другим людям даже в случае возникновения гнева способствует проявлению его в контролируемой и невраждебной форме. В ситуациях стресса они оказываются в гораздо большей степени способны сохранять веру в собственные силы и поддержку со стороны окружающих, воспринимать трудности как преодолимые. Также этой группе больше свойственны когнитивная открытость и гибкость, готовность признать свои ошибки, отсутствие излишней боязни критики.

Тревожно-амбивалентный тип привязанности. Матери этого типа сознательно старались приспособиться к потребностям ребенка. Не всегда успешная реализация этого стремления вносила в их поведение напряженность, недостаток непосредственности в общении с ребенком. Они чаще доминировали, а не уступали. Этот тип привязанности к матери предполагает чувство дискомфорта в близких отношениях, ощущение уязвимости и зависимости. Как следствие, происходит формирование защитных механизмов в виде эмоциональной гипоактивации. Это не просто вытеснение неприятной информации, а снижение самой восприимчивости к ней, обеднение аффективной сферы, эмоциональная закрытость. В поведении проявляется тенденция к дистанцированию в межличностных отношениях, стремление опираться только на себя.

Тревожно-избегающий тип привязанности. Матери этого типа не проявляли большого интереса к ребенку. Основу материнства составляло чувство долга. В отношениях с ребенком почти не было теплоты и совсем не было спонтанности. В качестве основного инструмента воспитания такие матери применяли жесткий контроль. Данный тип привязанности к матери предполагает повышенную потребность в принятии, поддержке и подтверждении своей значимости со стороны партнеров по общению. Для этой группы, скорее, характерна эмоциональная гиперактивация, когда сфера близких взаимоотношений пронизана неуверенностью и тревогой, а память с готовностью актуализирует переживания обиды и гнева. В поведении преобладает повышенное внимание к объекту привязанности, стремление минимизировать дистанцию и любыми средствами добиться принятия, т.е. позиция зависимости.

Дезорганизованный тип привязанности. Матери этого типа характеризуются непоследовательностью. Дезорганизованный тип привязанности к матери обычно сопутствует нарушенным вариантам развития детей. Дети этого типа привязанности более закрыты как эмоционально, так и коммуникативно, конфликтны, фрустрированы, испытывают трудности в общении.

В зависимости от типа привязанности у ребенка устанавливается определенная система ожиданий по отношению к участникам всех других социальных контактов. Такая система ожиданий фактически опосредствует дальнейшее взаимодействие ребенка с окружающим миром и, следовательно, становится важным механизмом влияния на другие стороны его развития [Бурменская, 2011].

Важным фактором в развитии свойств личности ребенка является семья. По мнению И.А. Бойновой и Т.Д. Сарториус, дефицит общения со взрослым приводит к резкому обеднению отношений между сверстниками и снижению познавательной активности детей. Напротив, как показали данные Т.Д. Сарториус, обогащение отношений и со взрослыми, и со сверстниками довольно быстро оказывает положительное воздействие на любознательность детей, благодаря тому что способствует формированию такой черты отношения к себе, как уверенность в своих силах [Лисина, 2008].

Все вышесказанное позволило нам определить цель исследования – изучить особенности свойств личности младших школьников в зависимости от типа привязанности к матери. Объект исследования: свойства личности младших школьников и тип привязанности к матери. Предмет исследования: особенности свойств личности младших школьников в зависимости от типа привязанности к матери. Мы предположили, что существуют различия в свойствах личности младших школьников в зависимости от типа привязанности к матери:

а) дети, имеющие надежную привязанность, характеризуются большей общительностью и эмоциональностью, чем их ровесники с другими типами привязанности;

б) дети с избегающим типом привязанности более конфликтны, фрустрированы, депрессивны, испытывают трудности в общении;

в) дети с амбивалентной привязанностью характеризуются тревожностью и незащищенностью, недоверием к себе и чувством неполноценности;

г) дети с дезорганизованным типом привязанности более закрыты как эмоционально, так и коммуникативно, конфликтны, фрустрированы, испытывают трудности в общении.

Метод

Исследование проводилось на базе МАОУ «Многопрофильная школа «Приоритет»» г. Перми. Количество респондентов – 52 школьника в возрасте 8–9 лет.

Были использованы следующие методики: для исследования свойств личности младших школьников – модифицированный детский опросник Р. Кеттелла (в модификации Э.А. Александровской и И.Н. Гильяшевой, детский вариант); для определения особенностей эмоциональной привязанности ребенка к матери – проективный метод Н. Каплан.

Результаты

Для проверки гипотезы о статистически значимых различиях в показателях свойств личности детей младшего школьного возраста с разными типами привязанности к матери был проведен сравнительный анализ по *U*-критерию Манна – Уитни. Проанализировав ответы респондентов, мы получили следующие результаты (рис. 1–3).

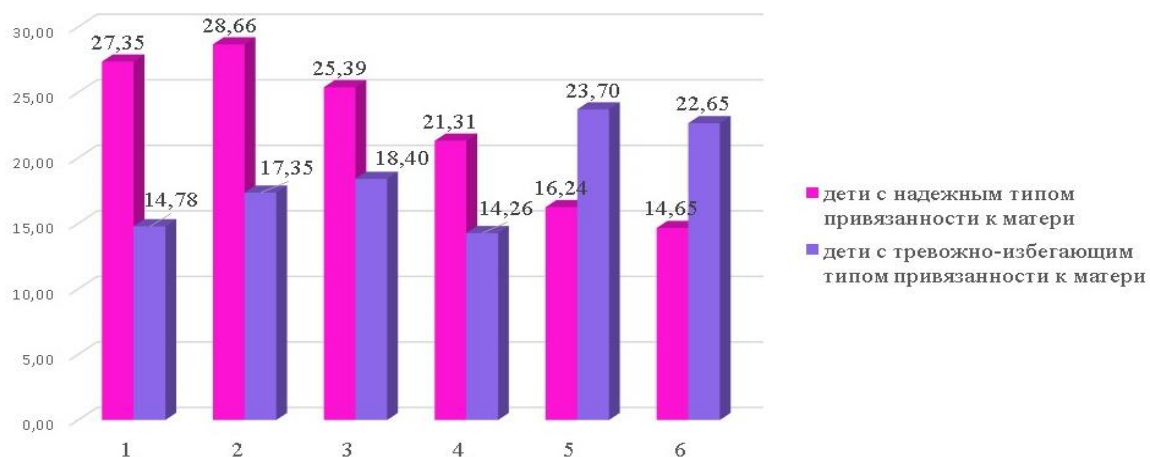


Рис. 1. Различия в свойствах личности детей младшего школьного возраста с разными типами привязанности к матери (1-я группа – надежный тип привязанности; 2-я группа – тревожно-избегающий тип привязанности): 1 – А – общительность; 2 – С – уверенность в себе; 3 – G – ответственность; 4 – H – социальная смелость; 5 – О – тревожность; 6 – Q4 – нервное напряжение

Анализ результатов показал, что у младших школьников с надежным типом привязанности к матери обнаружены достоверно более высокие значения по показателям: общительность, уверенность в себе, ответственность, социальная смелость.

Младшим школьникам с надежным типом привязанности к матери, по сравнению с их сверстниками, характеризующимися тревожно-избегающим типом привязанности к матери, в большей степени свойственны такие личностные свойства, как открытость в общении, доброжелательность, выраженная экспрессивность в эмоциональных проявлениях, жизнерадостность, высокая социальная адаптированность, эмоциональная зрелость, способность достигать поставленных целей, реалистичная оценка своих качеств и способностей, уверенность в себе, развитое чувство ответственности, смелость и решительность, умение творчески действовать в нестандартных ситуациях, легкость в социальном взаимодействии. Полученные результаты могут быть обусловлены тем, что в контакте с матерью дети чувствуют достаточно поддержки и заботы, что позволяет им развиваться, обогащать свои знания о мире, оптимально переживать возможные неудачи. Дети данной группы характеризуются большей свободой самовыражения, активностью и творческой инициативой, стремлением к общению, желанием быть в центре внимания, показывать себя, свои способности и умения.

У младших школьников с тревожно-избегающим типом привязанности к матери обнаружены достоверно более высокие значения по показателям: тревожность, нервное напряжение. Младшим школьникам с тревожно-избегающим типом привязанности к матери, по сравнению с их сверстниками, характеризующимися надежным типом привязанности к матери, в большей степени свойственны такие личностные особенности, как повышенная тревожность, беспокойство, сниженное настроение, подверженность различ-

ным страхам, неверие в свои силы, склонность тяжело переживать неудачи, склонность испытывать чувство вины, зависимость настроения от одобрения или неодобрения со стороны значимых взрослых, прежде всего матери.

Дети данной группы также в большей мере характеризуются напряженностью, они постоянно находятся в состоянии возбуждения, при этом с трудом успокаиваются, что негативно влияет на их физическое и психологическое развитие, вызывает раздражительность, быструю усталость, истощаемость.



Рис. 2. Различия в свойствах личности детей младшего школьного возраста с разными типами привязанности к матери (1-я группа – надежный тип привязанности; 3 группа – тревожно-амбивалентный тип привязанности):
1 – C – уверенность в себе; 2 – D – возбудимость; 3 – F – склонность к риску;
4 – O – тревожность; 5 – Q4 – нервное напряжение

Анализ результатов показал, что у младших школьников с надежным типом привязанности к матери обнаружены достоверно более высокие значения по показателю уверенности в себе.

Младшим школьникам с надежным типом привязанности к матери, по сравнению с их сверстниками, характеризующимися тревожно-амбивалентным типом привязанности к матери, в большей степени свойственны такие личностные особенности, как эмоциональная устойчивость, реалистичность в оценке собственных способностей и возможностей, положительное отношение к себе, способность регулировать свое эмоциональное состояние и поведение, соблюдать необходимые правила, обращаться за помощью к взрослым при необходимости. У младших школьников с тревожно-амбивалентным типом привязанности к матери обнаружены достоверно более высокие значения по показателям: возбудимость, склонность к риску, тревожность, нервное напряжение. Младшим школьникам с тревожно-амбивалентным типом привязанности к матери, по сравнению с их сверстниками, характеризующимися надежным типом привязанности к матери, в большей степени свойственны такие личностные особенности, как повышенная импульсивность, реактивность в поведении, беспокойство, частая отвлекаемость, низкая способность регулировать свое эмоциональное состояние и поведение, повышенная воз-

будимость, склонность к рисованным действиям. Дети данной группы также в большей мере характеризуются тревожностью, напряженностью, раздражительностью, быстрой утомляемостью.

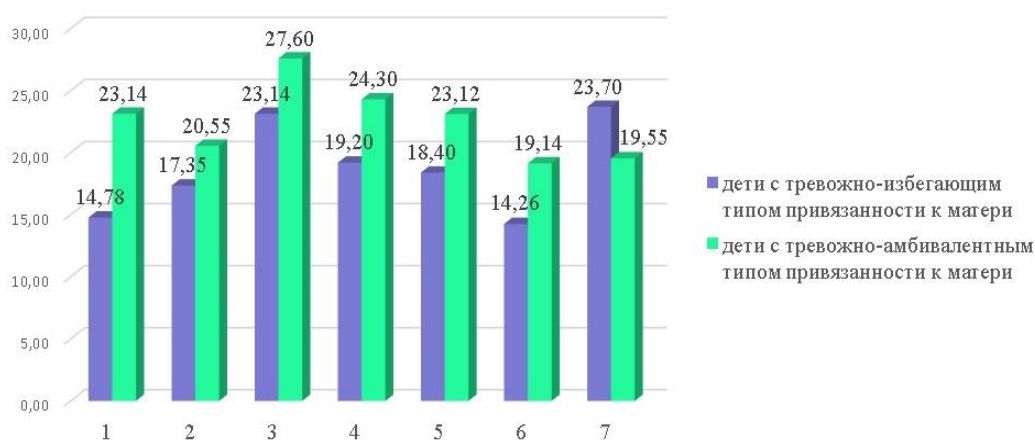


Рис. 3. Различия в свойствах личности детей младшего школьного возраста с разными типами привязанности к матери (2 группа – тревожно-избегающий тип привязанности; 3 группа – тревожно-амбивалентный тип привязанности):

1 – A – общительность; 2 – C – уверенность в себе; 3 – D – возбудимость;
4 – F – склонность к риску; 5 – G – ответственность; 6 – H – социальная смелость;
7 – O – тревожность

Анализ результатов показал, что у младших школьников с тревожно-избегающим типом привязанности к матери обнаружены достоверно более высокие значения по показателю тревожности.

Младшим школьникам с тревожно-избегающим типом привязанности к матери, по сравнению с их сверстниками, характеризующимися тревожно-амбивалентным типом привязанности к матери, в большей степени свойственны такие личностные особенности, как склонность к переживанию тревоги и беспокойства, к возникновению разного рода страхов и опасений, склонность к обособленности, отсутствие уверенности в себе и своих силах, погруженность в состояние озабоченности и вины, склонность больше ориентироваться на оценку значимых взрослых, в частности, ждать одобрения.

У младших школьников с тревожно-амбивалентным типом привязанности к матери обнаружены достоверно более высокие значения по показателям: общительность, уверенность в себе, возбудимость, склонность к риску, ответственность, социальная смелость. Младшим школьникам с тревожно-амбивалентным типом привязанности к матери, по сравнению с их сверстниками, характеризующимися тревожно-избегающим типом привязанности к матери, в большей степени свойственны такие личностные особенности, как открытость в общении, доброжелательность, выраженная экспрессивность в эмоциональных проявлениях, жизнерадостность, развитое чувство ответственности, добросовестность, аккуратность, способность соблюдать прави-

ла, смелость и решительность, умение творчески действовать в нестандартных ситуациях, легкость в социальном взаимодействии. При этом детей данной группы также характеризует повышенная возбудимость, реактивность поведения, склонность к импульсивным действиям, рискованному поведению.

Заключение

Таким образом, сравнительный анализ продемонстрировал существующие значимые различия в показателях свойств личности детей младшего школьного возраста с разными типами привязанности к матери.

Библиографический список

1. Боулби Д. Привязанность. М. : Гардарики, 2003. 477 с.
2. Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вестник Московского университета. 2011. № 4. С. 17–30.
3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер, 2008. 320 с.
4. Минияров В.М. Психология семейного воспитания. М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2000. 256 с.

PERSONALITY TRAITS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN DEPENDING ON THE TYPE OF ATTACHMENT TO THE MOTHER

Kalyuzhnaya A.Yu., Sambikina O.S.

Abstract. The article reveals the question of the peculiarities of the personal sphere of younger schoolchildren with different types of attachment to their mother. A comparative analysis of the type of attachment to the mother with the characteristics of personality traits is given.

Key words: attachment to the mother; personality traits; junior high school student.

МАТЕРИНСКО-ДЕТСКИЕ ОТНОШЕНИЯ У ЖЕНЩИН С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПРИВЯЗАННОСТИ (НА ВЫБОРКЕ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ПОДРОСТКОВ)

Клещева Е.Ю., Самбикина О.С.

Аннотация. Представлен анализ материнско-детских отношений у женщин с надежным и ненадежным типами привязанности. В исследовании приняли участие матери и их дети-подростки 10–15 лет, что позволяет дать комплексную оценку особенностей взаимоотношений в диаде «родитель – ребенок». По результатам исследования были определены особенности взаимоотношений матерей с разными типами привязанности с их детьми, а также особенности сепарации, эмоционального дистанцирования и авторитетности родителя.

Ключевые слова: материнско-детские отношения; привязанность; материнство; подростковый возраст; сепарация.

Введение

Привязанность представляет собой эмоциональную связь, возникающую в результате общения и тесного взаимодействия ребенка и ближайших взрослых (матери). Привязанность, ее влияние на поведение, психическое здоровье и благополучие в современной науке рассматриваются как особо значимая междисциплинарная сфера. При этом отсутствует достаточное количество исследований, посвященных связи детско-родительских отношений и типов привязанности матерей.

Актуальность темы обусловлена повышенным вниманием к материнско-детским отношениям в постсоветском обществе [Авдеева, 2006], особенно к сепарации подростков от матерей и взаимосвязи типа привязанности с устройством жизни человека, а также интенсивными исследованиями теории привязанности как одной из наиболее удачных объяснительных теорий в психологии и психотерапии [Боулби, 2003; Боулби, 2006].

Цель работы: выявить специфику взаимоотношения матерей, имеющих разные типы привязанности с детьми подросткового возраста.

Гипотеза: существует специфика в отношениях с детьми подросткового возраста у женщин, имеющих разные типы привязанности к своим матерям.

Метод

Участники исследования

В исследовании приняли участие 30 пар матерей и подростков.

Психодиагностический инструментарий

Для достижения цели исследования были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми (ВРР) И. Марковской.

2. Опросник для изучения психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте – Psychological Separation Inventory (PSI) в адаптации В.П. Дзукаевой, Т.Ю. Садовниковой.

3. «Интервью для взрослых о привязанности» в модификации О.И. Павловой.

Методы анализа данных

В связи с нормальным распределением выборки использовался *t*-критерий Стьюдента для выявления различий в средних значениях показателей особенностей взаимодействия в диаде «родитель – ребенок» отдельно в выборках матерей с разным типом привязанности.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе исследования была применена методика «Интервью для взрослых о привязанности» в модификации О.И. Павловой. Далее с помощью процедуры контент-анализа были выделены подгруппы матерей с разными типами привязанности. Единицей анализа являлись открытые ответы матерей на вопросы интервью.

Ответы матерей оценивались в соответствии с двумя параметрами:

1) эмоциональный фон отношений с родителями (ласковые, надежные, защитные, жестокие, замкнутые, редкие, напряженные, натянутые, непонятные и т.д.);

2) собственно поведенческие реакции – плач, улыбка, приближение, следование, цепляние и т.д. (чувствовала себя лишней; таилась, замирала, проживала глубокое одиночество, была любимой, я испытывала гордость и т.д.).

Так, было определено, что 18 матерей имеют надежный тип привязанности, 12 матерей – ненадежный. С целью проверки выдвинутой гипотезы было произведено сравнение двухсторонней оценки особенностей взаимодействия в диаде «мать – ребенок» со стороны матерей, и со стороны подростков.

Было выявлено, что матери с надежным типом привязанности имеют более низкие значения по показателям «мягкость – строгость», «автономность – контроль».

Матери подростков с ненадежным типом привязанности имеют более высокие значения по показателям «нетребовательность – требовательность», «авторитетность родителя», «эмоциональная дистанция – близость».

Соответственно, мы можем говорить о том, что матери с надежным типом привязанности оценивают свои отношения с ребенком довольно мягкими, с достаточным, но не излишним количеством правил, они готовы доверять своему ребенку и предоставлять ему свободу в действиях. При этом подростки отмечают более высокую строгость по отношению к ним и наличие ограничений и контроля поведения со стороны матери. Такая разность оценок возможна в связи с подростковым кризисом детей и началом процесса психологической сепарации, когда действия родителей рассматриваются как ограничивающие свободу и выбор ребенка.

Матери с ненадежным типом привязанности оценивают свои отношения с ребенком как довольно требовательные, с высоким ожиданием ответственности от ребенка, при этом считают свое мнение и поступки не авторитетными для ребенка и выделяют недостаточную эмоциональную близость с ним. Подростки, напротив, отмечают более низкую требовательность матери, считают ее авторитетным и близким лицом, которому они могут доверять и прислушиваться к ее советам. Такая разность оценок матерей и подростков возможна в связи с влиянием сформированного ненадежного типа привязанности матери – она стремится сохранить эмоциональную дистанцию в отношениях с ребенком, с целью избегания боли при разлуке с ним.

Итак, мы можем сделать вывод, что типы привязанности, сформированные между матерью и ее родителями в детстве, в последующем играют свою роль в отношениях между матерью и ее ребенком.

Библиографический список

1. Авдеева Н.Н. Особенности материнского отношения и привязанности ребенка к матери // Психологическая наука и образование 2006. № 2. С. 82–91.
2. Боулби Д. Привязанность. М. : Гардарики, 2003. 477 с.
3. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей. М. : Академический проект, 2006. 323 с.

MOTHER-CHILD RELATIONSHIPS IN WOMEN WITH DIFFERENT TYPES OF ATTACHMENT (ON THE SAMPLE OF MOTHERS RAISING TEENAGERS)

Klescheva E.Yu., Sambikina O.S.

Abstract. The article is devoted to the analysis of mother-child relationships in women with a reliable and unreliable type of attachment. The study involved mothers and their adolescent children, which allows for a comprehensive assessment of the characteristics of relationships in the parent-child dyad. According to the results of the study, the features of the relationship of mothers with different types of attachment with their children were determined in the framework of organizing requirements and monitoring their implementation, as well as emotional distance and authority of the parent.

Key words: mother-child relationship; attachment; motherhood; adolescence; separation.

КОНФЛИКТ В СЕМЬЕ И ОТРИЦАНИЕ ПОДРОСТКОМ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Кучеренко О.Р., Спектор Л.А.

Аннотация. Проанализированы особенности взаимоотношений между родителями и детьми, основные виды конфликтов, при которых прослеживается отрицание подростком здорового образа жизни. Отображены результаты проведенного социологического опроса. Исследуется правовая основа профилактики употребления подростками психоактивных веществ и административная ответственность за вовлечение подростков в противоправные действия, отрицающие здоровый образ жизни. Отмечается важность института семьи в современном мире, значимость поведенческих факторов риска для здоровья на фоне повышенной обеспокоенности внешнесредовыми рисками и потенциала семьи как агента здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровый образ жизни; подростки; конфликты в семье; психоактивные вещества; родители; семья.

Введение

Семья – основной социальный институт, отвечающий за формирование облика человека, его ценностной системы, его культуры. Именно в семье, по мнению большей части населения России (71 %), складываются главные черты характера ребенка, его привычки и жизненная позиция. Данный институт прививает поведенческие стереотипы, влияющие на составляющие образа жизни человека, воздействующие на его здоровье: наличие/отсутствие вредных привычек, вовлеченность в занятие спортом, привычки в питании, отношение к профилактике и лечению заболеваний, взгляд на все другие составляющие здорового образа жизни (ЗОЖ). Результаты опросов детей школьного возраста показывают, что большинство из них, считая здоровье главной ценностью в жизни (73,4 %), именно семье отводят ведущую роль как фактору, сохраняющему здоровье [Полунина, 2013].

Падение уровня жизни семей, ухудшение общедоступности медицинской помощи, неблагоприятные изменения экологической ситуации и прочие факторы серьезно увеличивают риск здоровью и ограничивают родителей в средствах укрепления и сохранения здоровья ребенка. К тому же родители часто не обладают достаточными знаниями для воспитания культуры здоровья. Родители часто недооценивают «значимость поведенческих факторов риска для здоровья на фоне повышенной обеспокоенности внешнесредовыми рисками» [Лебедева-Несевря, Барг, 2011]. Вышеперечисленные факторы (в совокупности с тем, что институт семьи в современном мире трансформируется, авторитет родителей снижается, увеличивается разрыв между поколениями и т.п.), значительно снижают потенциал семьи как агента формирования ЗОЖ. В этих условиях вопросы управления здоровьем, смягчения факторов, угрожающих здоровью и формированию здорового образа жизни у детей и подростков, являются весьма актуальными.

В молодежной среде широко распространены такие явления, как курение, наркомания, алкоголизм – т.е. все то, что противоречит здоровому образу жизни. Как правило, в подростковый период люди начинают употреблять психоактивные вещества. Фактором употребления таких веществ являются взаимоотношения в семье, образ жизни подростка и его друзей. Для формирования у ребенка правопослушного нравственного поведения, соответствующего ценностным ориентациям, большое значение имеет то, какие взаимоотношения между родителями ребенок наблюдает и как родители воспитывают и взаимодействуют со своим ребенком. Во время любой конфликтной ситуации подростки соответствующе реагируют на определенный тип поведения родителей.

В подростковый период дети очень часто всё преувеличивают в силу физиологических изменений внутри организма. Так, любое слово, сказанное родителем, может стать «катализатором» к конфликту. Существует несколько видов реакций ребенка на конфликтные действия родителей: реакция оппозиции (демонстративные действия негативного характера); реакция отказа (неподчинение требованиям родителей); реакция изоляции (стремление избежать нежелательных контактов с родителями, сокрытие информации и действий). Могут быть и иные ситуации, когда родители неадекватно реагируют на сказанные ребенком слова. При возникновении конфликтов поведение родителей и детей различно [Курбатова, Чурина, 2014].

Существуют следующие типы конфликтов подростков с родителями: конфликт неустойчивости родительского отношения, конфликт сверхзаботы, конфликт неуважения прав на самостоятельность, конфликт отцовского авторитета.

Особое внимание стоит уделить тому, что именно в такие моменты дети пытаются найти неконструктивные выходы из конфликтной ситуации. Подростки не могут понять проблем и осознать противоречивость межличностных отношений. Это не дает подростку возможности адекватно оценить собственное поведение и взаимоотношения с окружающими людьми, мешает ему быть самим собой, индивидуальностью, приводит к возникновению внутриличностных конфликтов, эмоциональной неустойчивости, замкнутости.

На этом этапе происходит самое важное – подростки теряют ощущение взаимного доверия, которое является одним из важнейших факторов защиты от девиантного поведения. Конституция Российской Федерации, Федеральный закон от 24.06.1999 г. (ред. от 24.04.2020 г.) № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» и другие нормативные правовые акты регламентируют вопросы профилактики правонарушений несовершеннолетних [Данилина, 2017].

Для предотвращения совершения правонарушений, связанных с употреблением психоактивных веществ несовершеннолетними, необходимо переломить сложившуюся ситуацию в сфере рекламы для пресечения пропаганды психоактивных веществ в молодежной среде.

В соответствии с ч. 1 ст. 46 Федерального закона от 08.01.1998 № 3-ФЗ (ред. от 08.12.2020 г.) «О наркотических средствах и психотропных веществах», пропаганда наркотических средств, психотропных веществ запрещена. Административная ответственность за пропаганду наркотических средств и психотропных веществ, содержащих наркотические средства, или новых потенциально опасных психоактивных веществ предусмотрена Кодексом Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 г. № 195-ФЗ (ред. от 26.03.2022 г.) в ст. 6.13.

Метод

В исследовании приняли участие 50 подростков. Методы исследования: опрос, анализ полученных данных с использованием методов математической статистики (корреляционный анализ).

Результаты и их обсуждение

В ходе исследования было выявлено, что для половины (50 %) из 60 опрошенных отношения между родителями не являются положительным примером. А также 25 % считают, что родители для них не авторитет, соответственно, и рассказы о том, что происходит в жизни подростка, у 27 % отсутствуют. Более того, аналогично у 27 % плохие отношения между родителями. Таким образом, можно сделать вывод о том, что отношения между родителями непосредственно влияют на мировоззрение ребенка (в частности, подростка), и это становится причиной отдаления поколений и возникновения недосказанности и недопонимания в семье, что приводит к ссорам. На вопрос о том, что чаще всего становится причиной ссоры между родителями и респондентами, около 72,5 % опрошиваемых ответили, что именно недопонимание и отказ от чужого мнения как следствие разницы в возрасте – наиболее частая причина ссоры. Также в ходе исследования было выяснено, что у каждого второго недовольство родителей в сторону подростка выражается повышенным тоном.

Однако, несмотря на предыдущие показатели, только 11,7 % считают, что их ограничивают родители, у остальных 88,3 % эти ограничения отсутствуют. Несмотря на это, 63,4 % относятся отрицательно к любым психоактивным веществам; 25 % – абсолютно нейтрально; 11,6 % употребляют алкоголь или курят. И, как показало исследование, 1,7 % – употребляют часто; 18,3 % – время от времени; 41,7 % – очень редко.

Большое влияние на подростков оказывают их сверстники. Таким образом, 30 % опрошенных выбрали «курение среди друзей» как фактор употребления или пробы никотина, далее 25 % – «употребление алкоголя среди друзей» как фактор употребления алкоголя. Оставшиеся 25 % назвали фактором употребления психоактивных веществ состояние семейной атмосферы. Было выявлено, что у одного опрошиваемого в семье присутствует насилие;

у трех – жестокость воспитания; у шести – родительский надзор; злоупотребление алкоголем в семье присутствует у одного респондента; у четырех – курят в семье.

Соответственно, можно сделать вывод, что проекция семейной атмосферы и ее конфликтности напрямую оказывает влияние на подростка и его отношение к здоровому образу жизни.

Среди опрошенных были и те, кто не употребляет какие-либо психоактивные вещества. Эти респонденты, как показало исследование, имеют минимизированное межличностное противоречие с родителями, или оно и вовсе отсутствует.

Таким образом, стоит сделать вывод о том, что для ребенка отношения между родителями являются примером взаимодействия с другими людьми, эти формы поведения сохраняются у него как в подростковом возрасте, так и в зрелые годы [Махина, Карагодин, Дорофеева, 2021]. Последствием проекции конфликтной ситуации в семье является то, что подростки отрицают здоровый образ жизни и теряют со временем те частично заложенные семьей как социальным институтом ценностные ориентации.

Заключение

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что родители в рамках педагогической состоятельности воспитания ребенка должны проводить профилактические беседы с подростками в отношении употребления психоактивных веществ, поощрять дружбу с подростками, не употребляющими психоактивные вещества и прежде всего поддерживать доверительные отношения с ребенком.

Библиографический список

1. Данилина О.А. Последствия супружеских конфликтов для семьи, супругов и общества в целом // Наука и образование сегодня. 2017. № 8 (19). С. 71–73.
2. Курбатова А.С., Чурина А.Г. Сохранение традиционных семейных ценностей как социально-педагогическая проблема // Вестник Мининского университета. 2014. № 1. С. 1–7.
3. Лебедева-Несевря Н.А., Барг А.О. Особенности восприятия родителями внешне-средовых и поведенческих рисков для здоровья детей дошкольного возраста // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2011. № 1. С. 101–106.
4. Махина С.Н., Карагодин А.В., Дорофеева Ж.П. Особенности привлечения к административной ответственности несовершеннолетних за правонарушения, посягающие на общественный порядок в сфере реализации антиалкогольного законодательства // Научный портал МВД России. 2021. № 2 (54). С. 109–115.
5. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : Федеральный закон от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ (ред. от 24.04.2020 г.) // Собрание законодательства РФ. 1999. № 26.
6. Полунина Н.В. Состояние здоровья детей в современной России и пути его улучшения // Вестник Росздравнадзора. 2013. № 5. С. 17–24.

CONFLICT IN THE FAMILY AND DENIAL OF A HEALTHY LIFESTYLE BY A TEENAGER

Kucherenko O.R., Spektor L.A.

Abstract. The article is concerned with the analysis of features of the relationship between parents and children, the main types of conflicts in which a teenager's denial of a healthy lifestyle is projected; the results of a sociological survey are displayed; the legal basis for preventing the use of psychoactive substances by adolescents and administrative responsibility for involving adolescents in illegal actions that deny a healthy lifestyle are investigated. The institution of the family in the modern world. The importance of behavioral risk factors for health against the background of increased concern about environmental risks. The potential of the family as an agent of a healthy lifestyle.

Key words: healthy lifestyle; teenagers; conflicts in the family; psychoactive substances; parents; family.

КОНФЛИКТЫ В СЕМЬЯХ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И ДЕТЬМИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Поркашян М.А., Спектор Л.А.

Аннотация. Рассматриваются конфликты в семьях между родителями и детьми в подростковом возрасте. Акцент ставится на подростковом периоде развития ребенка, так как он считается критическим в становлении личности. Раскрываются основные противоречия данного возраста, проявляющиеся во взаимоотношениях внутри семейной системы. Также анализируются возможные причины детско-родительских конфликтов, их частотность, особенности поведения сторон в конфликтах, отношение подростков к происходящему. Сделанные выводы могут использоваться родителями для улучшения взаимопонимания с детьми, педагогами-психологами для просветительской психологической работы и практическими психологами в консультативной работе по вопросам детско-родительских взаимоотношений.

Ключевые слова: семейный конфликт; подросток; семейные взаимоотношения; детско-родительские отношения.

Введение

Разнообразные аспекты функционирования семьи всегда находились в числе самых востребованных тем научного изучения. Отдельно отметим интерес исследователей к проблеме детско-родительских отношений. Проблематика, касающаяся различных стилей воспитания, общения, возникновения и разрешения конфликтов родителей и подростков, рассматривается многими исследователями [Леонов, 2006].

Количество факторов, влияющих на возникновение конфликтов подростков с родителями, достаточно велико и большинство этих факторов известно многим людям не понаслышке, а по личному опыту. Участвуя в таких отношениях, личность формирует конфликтогенные черты. Согласимся с пониманием конфликтогенной личности как «обладателя определенного стиля поведения, ведущего к конфликту», которое рассматривал К. Леонов: с его точки зрения, конфликтное поведение «ведет к деструктивным последствиям для обеих сторон» [Леонов, 2006].

Таковыми деструктивными последствиями могут быть различные аддикции (алкоголизм, наркомания, игромания и т.п.), которые становятся следствием «нарушения межличностных отношений детей и родителей» [Мазурова, Холина, 2018]. Однако чаще всего проблематику конфликтов рассматривают только с позиции родителей. И тут выясняется, что обычно семья относится к подростку в соответствии со сложившимися семейными и родовыми традициями.

По замечанию А.С. Хохлова, «дети изменяются и развиваются быстрее своих родителей. Родители часто не успевают за изменениями, происходящими в их детях, и поэтому неправильно на них реагируют» [Хохлов, 2014].

То есть к взрослому и требующему все большей автономности подростку родители продолжают относиться как к несамостоятельному, бесправному малышу. «Родители, как правило, не видят ни процесс развития отношений между ними и детьми, ни их последовательность и логику, а начинают бить тревогу только после возникновения тревожной конфликтной ситуации. А конфликт в отношениях родителей и детей крайне редко возникает случайно и внезапно» [Кукуляр, Пеньков, 2019]. Кроме того, «именно в подростковом возрасте формируются и закрепляются устойчивые формы поведения, способы социального реагирования, новая социальная позиция» [Яровенко, Холина, Анохина, 2018].

Метод

В работе использовались методы анкетирования и тестирования, анализ полученных данных.

Результаты

В своей работе мы обратились ко второй стороне конфликта – подросткам – с целью выяснить их позицию в вопросе детско-родительских конфликтов. Для этого ученикам 7-го класса (20 человек) и 9-го класса (24 человека) одной из школ г. Шахты была предложена анкета. Для получения достоверных ответов заполнялась анонимно (указывался только пол и возраст). Анкета позволила выявить, с какой частотой в семьях респондентов происходят конфликты, по каким причинам, а также об особенностях поведения подростков в них и отношения к происходящему.

72 % испытуемых ответили, что конфликты в их семьях происходят редко либо периодически; 25 % – что конфликты возникают часто («каждый понедельник, когда надо вставать в школу»); 3 % написали, что конфликтов нет. Причины возникающих конфликтов указывались следующие: чрезмерное увлечение играми в телефоне и компьютере (42 %); плохие оценки (31 %); конфликты, связанные с домашними обязанностями (28 %); неудовлетворительное поведение в школе и дома (12 %); материальные проблемы («не покупают то, что хочу») (5 %).

Также перед испытуемыми был поставлен вопрос, кто первый идет на примирение после конфликта. 84 % опрошенных ответили, что первыми на примирение идут родители; в 10 % случаев конфликт «заканчивается сам собой»; 6 % ответили «никто».

Сравнив результаты опроса мальчиков и девочек, отметим, что мальчики чаще уклоняются от ответа на вопросы, их ответы не такие распространенные, отличаются односложностью.

При ответе на вопрос, какие отношения ребята хотели бы строить со своими родителями, 15 % опрошенных выбрали вариант, что их устраивают те отношения, которые между ними и родителями существуют сейчас; 13 % не ответили на поставленный вопрос. Остальные опрошенные (в общей совокупности – 72 %) выразили желание, чтобы отношения были «теплыми», «нормальными», «спокойными», «чтобы можно было поделиться проблемой».

В результате можно сделать вывод, что у большинства из опрошенных имеется потребность в улучшении отношений с родителями и психологической атмосферы в семье.

Что касается учащихся 9-го класса, то 85 % испытуемых ответили, что конфликты в их семьях происходят редко (отметим комментарии «когда приходят с родительского собрания», «после звонка учителя»); 10 % – что конфликтные ситуации возникают постоянно («ко мне цепляются по любому поводу»); 5 % отметили, что конфликты в их семье не возникают («у нас все хорошо», «нам конфликтовать некогда»).

Среди причин конфликтов ученики 9-го класса назвали следующие: проблемы с успеваемостью (48 %); чрезмерное увлечение соцсетями и видеоиграми (34 %); на прочие причины (домашние обязанности, бытовые споры с родителями, общение с сиблингами) приходится 18 %.

Более половины опрошенных (57 %) ответили, что первыми на примирение идут они; 25 % – что родители. У некоторых учащихся конфликт прекращался сам или обе стороны идут на примирение (по 9 %). В своих ожиданиях относительно взаимоотношений с родителями учащиеся 9-го класса в целом единодушны с семиклассниками: они хотят доверительных, но ненавязчивых отношений, а кроме того, хотят, чтобы им давали больше самостоятельности и права голоса в семейных делах.

Также подросткам была предложена диагностика выявления уровня конфликтности, результаты которой свидетельствуют, что именно младшие подростки попадают в группу риска по конфликтогенности: у них активно формируются черты характера (и важно не допустить их акцентированности), а способы организации общения, построения коммуникаций с другими (особенно взрослыми) еще не сформированы в силу недостаточности практического социального опыта, они острее реагируют на возникающие разногласия.

Обсуждение

Если пустить отношения между родителями и подростками на самотек, взросление только усугубит намечающиеся проблемы в детско-родительских отношениях и наладить конструктивное общение будет гораздо труднее. Кроме того, конфликтная модель общения в семье такими детьми может быть перенесена на общение в других социальных общностях, что в свою очередь спровоцирует в поведении проявление виктимологических сторон личности.

В большинстве случаев у старших подростков либо действительно уже выстроены конструктивные отношения в семье, либо они больше заняты делами вне дома (школа, репетиторы и т.п.) и общение с родителями минимально и в основном на бытовые темы, либо они просто понимают, что открытый конфликт с родителями им не выгоден, и предпочитают поддерживать хотя бы видимость благополучной психологической атмосферы в семье.

И все-таки, несмотря на все сложности взаимоотношений в данный период, «несмотря на заметное падение авторитета семьи в глазах подростка, она все же остается тем местом, где он чувствует себя уверенно и спокойно.

И если подростки предпочитают проводить досуг, развлекаться, делиться интимными переживаниями исключительно со сверстниками, то за советом в трудную минуту они обращаются к родителям. Психологический барьер между родителем и подростком объясняется не только возрастным эгоцентризмом и максимализмом подростка, но и абсолютной уверенностью в непогрешимости собственного опыта, невозможностью взглянуть на мир глазами подростка со стороны родителей» [Петрова, 2016].

Заключение

Подводя итог вышеизложенному, скажем о необходимости профилактических просветительских мероприятий с семьями, имеющими детей младшего подросткового возраста, направленных на формирование новой системы взаимоотношений на равных, на умение конструктивно совместно решать конфликты, слушать друг друга и учитывать мнение и чувства каждого члена семьи. Такие вопросы – сфера деятельности не только психолога-практика. При желании сделать первый шаг навстречу своему ребенку под силу самим родителям путем самообразования, повышения своей психологической грамотности.

Библиографический список

1. Кукуляр А.М., Пеньков Д.В. Особенности психолого-педагогического взаимодействия современных подростков и их родителей // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 1. С. 48–55.
2. Леонов Н.И. Конфликтология. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2006. 232 с.
3. Мазурова Н.Э., Холина О.А. Семья как один из факторов, влияющих на аддиктивное поведение подростка // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения : материалы I Регион. науч.-практ. конф. / Таганрог. ин-т им. А.П. Чехова (филиал) Ростов. гос. эконом. ун-та (РИНХ). Таганрог : Изд-во РГЭУ (РИНХ), 2018. С. 28–31.
4. Петрова Е.Г. Личностные особенности подростков, входящих в группу риска по возникновению наркотизации // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2016. № 1. С. 89–96.
5. Хохлов А.С. Конфликтология. История. Теория. Практика. Самара : СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. 312 с.
6. Яровенко И.Ю., Холина О.А., Анохина К.В. Типы поведения в конфликтных ситуациях подростков с девиантным поведением // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения : материалы II Регион. науч.-практ. конф. / Таганрог. ин-т им. А.П. Чехова (филиал) Ростов. гос. эконом. ун-та (РИНХ). Ростов н/Д : Изд-во РГЭУ (РИНХ), 2019. С. 305–309.

CONFLICTS IN FAMILIES BETWEEN PARENTS AND CHILDREN IN ADOLESCENCE

Porkashyan M.A., Spector L.A.

Abstract. In this article, the author examines conflicts in families between parents and children in adolescence. The emphasis is placed on the adolescent period of the child's development, as it is considered critical in the formation of personality. The paper examines the main contradictions of this age, manifested in relationships within the family system. It also analyzes the possible causes of child-parent conflicts, their frequency, the behavior of the parties to the conflicts, the attitude of adolescents to what is happening. The findings can be used by parents to improve mutual understanding with children, educational psychologists for educational psychological work and practical psychologists in advisory work on child-parent relationships.

Key words: family conflict; adolescent; family relationships; parent-child.

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Провоторова Н.В.

Аннотация. Рассматривается проблема формирования готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов государственного и муниципального управления. Акцентируется внимание на актуальности их конфликтологической подготовки в условиях инновационного государственного управления. Представлена структура конфликтологической подготовки, рассмотрены такие ее компоненты, как конфликтологическая грамотность, конфликтологическая компетентность, конфликтологическая культура. Выделены особенности и специфика профессиональной деятельности будущих госслужащих, свидетельствующие о необходимости формирования психологической компетентности. Представлена модель формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления.

Ключевые слова: конфликтологическая подготовка; конфликтологическая грамотность; конфликтологическая компетентность; конфликтологическая культура; будущие специалисты государственного и муниципального управления; особенности профессиональной деятельности госслужащих; модель формирования профессиональной готовности.

В процессе профессиональной деятельности специалистов системы государственного управления возникновение конфликтных ситуаций неизбежно. Им часто приходится взаимодействовать с конфликтными людьми, отстаивающими свою не всегда соответствующую букве закона и должностным инструкциям позицию. Разрешение конфликтов требует от сотрудников определенных ресурсов, знаний, навыков, личностных качеств, помогающих эффективно решить возникшие проблемы. Поэтому, приходя на государственную службу, специалист должен иметь соответствующий уровень конфликтологической подготовки.

Исследованием проблемы конфликтологической подготовки в разное время занимались такие ученые, как А.Я. Анцупов, Г.Х. Баганова, А.К. Бисембаева, О.Ю. Ефремов, Л.А. Ибрагимова, О.В. Лешер, Н.В. Самсонова, Л.И. Уманский, Р.Х. Шакуров, И.А. Шипилов, В.В. Шиязова, Л.В. Яббарова, О.И. Щербакова и др.

Конфликтологическая подготовка будущих специалистов заключается в формировании конфликтологической грамотности, конфликтологической компетентности и конфликтологической культуры.

Базовым уровнем конфликтологической подготовки является конфликтологическая грамотность. Она проявляется «в житейском интуитивном, а также вербализуемом опыте, мифологическом сознании личности, позволяющем конструктивно решать проблемы и противоречия, без особого осознания механизмов, лежащих в их основе» [Щербакова, 2010]. Конфликтологическая грамотность формируется в течение жизни, следовательно, ее уровень зависит от жизненного опыта человека, от воспитания и опыта межличностного взаимодействия.

Конфликтологическую компетентность современные ученые рассматривают как:

- совокупность профессиональных и личностных качеств специалиста, способствующих предотвращению и разрешению конфликтных ситуаций [Лешер, Яббарова, 2010];

- способность личности эффективно взаимодействовать с людьми в системе межличностных отношений, выбирать и реализовывать адекватные способы взаимодействия в конфликтных ситуациях [Эбзеев, Семенова, 2012];

- способность личности минимизировать деструктивные формы конфликта, посредством выбора конструктивных стратегий поведения в конфликтном взаимодействии [Агафонов, 2015];

- знание, способность и готовность предвидеть конфликтную ситуацию, выбирать эффективные стратегии поведения в конфликте и его разрешения [Бисембаева, 2016].

Ученые отводят значимое место конфликтологической компетентности в развитии личности, ее деятельности и поведении и выделяют функции, отражающие ее важность. В частности, это информационно-сигнальная, интегративная, стабилизирующая, ориентировочная, инновационная, ценностная, преобразовательная, профилактическая, рефлексивная, обучающая функции [Бисембаева, 2016].

Функциональные характеристики компетентности определяют ее структуру, включающую информационно-ценностный, интегративно-деятельностный, мотивационный, гностический, проектировочный, регулятивный, коммуникативный, рефлексивно-статусный, нормативный компоненты [Шерниязова, 2015; Бисембаева, 2016].

О сформированности конфликтологической компетентности в процессе профессиональной подготовки, по мнению исследователей [Эбзеев, Семенова, 2012], можно судить по следующим критериям и показателям (рис. 1).



Рис. 1. Критерии и показатели сформированности конфликтологической компетентности

Конфликтологическую культуру ученые рассматривают как конфликтологическую культуру личности и конфликтологическую культуру специалиста, где конфликтологическая культура личности – это стремление и умение личности предупреждать и разрешать различного рода конфликты, а конфликтологическая культура специалиста – это обладание профессионально ориентированными знаниями, необходимыми для функционирования в конфликтных ситуациях и конструктивного решения профессиональных конфликтов [Самсонова, 2002]. Компонентами конфликтологической культуры являются: культура мышления, культура чувств, коммуникативная и поведенческая культура, культура ценностно-смысловой сферы [Щербакова, 2010].

Особенности и специфика профессиональной деятельности в системе государственного и муниципального управления (ГМУ) предполагают наличие высокого уровня конфликтологической культуры специалистов. Особенно это актуально в условиях инновационного государственного управления.

Особенностями профессиональной деятельности специалистов данной сферы являются:

- творческий характер деятельности;
- широкий диапазон должностных обязанностей, обусловленный сложностью функций, которые выполняют государственные служащие;

- интенсивные контакты с разными людьми (гражданами, руководством, коллегами, подчиненными), с различными внешними организациями, средствами массовой информации, общественными организациями;
- высокая моральная ответственность;
- повышенная эмоциональная и психологическая напряженность как следствие динамизма в работе, ответственности, сложности и разнообразия осуществляемых функций;
- необходимость непрерывного повышения профессионального и культурного уровня.

Специфика профессиональной деятельности специалистов сферы государственного и муниципального управления заключается в многоаспектности и сложности профессиональных задач, в повышенной социальной ответственности, необходимости действовать в ситуациях неопределенности.

Профессиональная компетентность специалиста государственного и муниципального управления представлена двумя блоками [Карелина, 2008] (рис. 2).

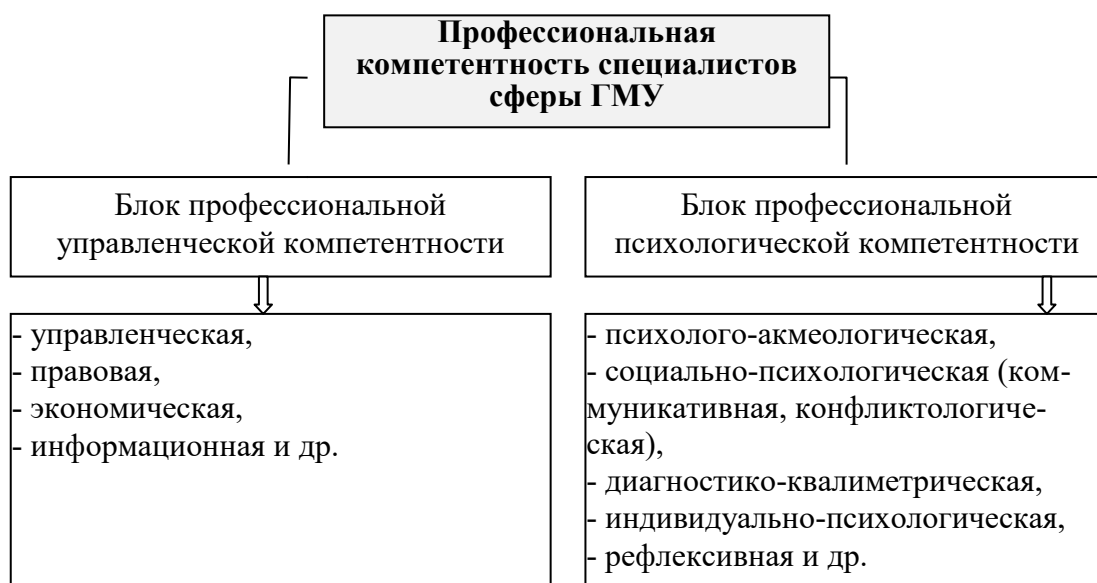


Рис. 2. Профессиональная компетентность специалистов сферы ГМУ

В современных условиях развития системы государственного управления, когда активно внедряются различного рода инновации, особое место уделяется профессиональной готовности будущих специалистов ГМУ [Провоторова, 2020]. В связи с этим нами предложена модель формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы ГМУ (рис. 3), где особое внимание уделяется становлению профессиональной психологической компетентности, в частности, формированию конфликтологической культуры будущего специалиста [Провоторова, 2022а].



Рис. 3. Модель формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы ГМУ

Основная деятельность по формированию профессиональной готовности осуществляется в рамках процессуально-содержательного блока указанной модели, представленного этапами, педагогическими условиями и содержанием работы по формированию необходимых компетенций (рис. 4).



Рис. 4. Содержание процессуально-содержательного блока модели

В процессе мотивационно-диагностического этапа создается мотивация к овладению профессиональной деятельностью, в частности, формируется желание приносить пользу государству, быть полезным другим людям; желание совершенствовать себя в профессии; стремление к достижению жизненного успеха и пр. Практико-развивающий этап направлен на овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками инновационной дея-

тельности в профессии, технологиями принятия рациональных решений; формирование умений по адаптации к различным изменениям, прогнозу хода развития рабочих ситуаций посредством использования инновационных подходов, методов и приемов. Коррекционно-рефлексивный этап направлен на развитие у будущих специалистов профессиональной ответственности, критического мышления, профессиональной этики и морали, способности к самосовершенствованию, самооценке, профессиональному росту.

Разработанные педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности взаимосвязаны и взаимообусловлены, ориентированы на повышение эффективности этого процесса, способствуют становлению необходимых профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций, профессионально важных качеств будущих специалистов и реализуются посредством учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности с использованием инновационных технологий и активных форм и методов обучения [Провоторова, 2022б].

В заключение отметим, что конфликтологическая подготовка будущих специалистов государственного и муниципального управления должна осуществляться в процессе получения профессионального образования в высшем учебном заведении с применением инновационных технологий и активных форм обучения, когда наряду с получением знаний и умений формируются соответствующие личностные качества и мышление, вырабатываются индивидуальные способы поведения в конфликтных ситуациях.

Библиографический список

1. Агафонов А.В. Конфликтологическая компетентность выпускников вуза // Научный вестник МГТУ ГА. 2015. № 215. С. 140–144.
2. Бисембаева А.К. Вопросы формирования конфликтологической компетентности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 172–177.
3. Карелина А.В. Профессиональные ориентиры подготовки государственных служащих в Смоленском регионе // Среднерусский вестник общественных наук. 2008. № 4. С. 37–42.
4. Лешер О.В., Яббарова Л.В. Конфликтологическая компетентность преподавателя вуза как педагогическое условие эффективного управления педагогическими конфликтами // Вестник ЧГПУ. 2010. № 7. С. 170–177.
5. Провоторова Н.В. Модель формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности // Вопросы журналистики, педагогики и языкознания. 2022а. Т. 4, № 3. С. 509–520.
6. Провоторова Н.В. Особенности внедрения в учебный процесс педагогических условий формирования готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. Филологические науки. 2022б. № 9 (172). С. 66–72.
7. Провоторова Н.В. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления // Образование и общество. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 3 (122). С. 121–127.

8. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования. Калининград : Изд-во КГУ, 2002. 308 с.
9. Шерниязова В.В. Развитие навыков конфликтологической компетентности у студентов вуза как основы профессиональной адаптации. Алматы : Отан, 2015. С. 27–31.
10. Щербакова О.И. Формирование и развитие понятия «Конфликтологическая культура личности» в теории и практике современной конфликтологии // Проблемы современного образования. 2010. № 2. С. 78–83.
11. Эбзеев М.М., Семенова Ф.О. Формирование конфликтологической компетентности будущего специалиста в процессе обучения в вузе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2012. № 10 (92). С. 174–178.

CONFLICTOLOGICAL PREPARATION FUTURE SPECIALISTS OF STATE AND MUNICIPAL ADMINISTRATION

Provotorova N.V.

Abstract. The publication deals with the problem of formation of readiness for professional activity of future specialists of state and municipal administration. Attention is focused on the relevance of their conflictological training in the conditions of innovative public administration. The structure of conflictological training is presented, its components such as conflictological literacy, conflictological competence, conflictological culture are considered. The features and specifics of the professional activity of future civil servants are highlighted, indicating the need for the formation of psychological competence. The model of formation of professional readiness for innovative activity of future specialists in the sphere of state and municipal administration is presented.

Key words: conflictological training; conflictological literacy; conflictological competence; conflictological culture; future specialists of state and municipal administration; features of professional activity of civil servants; model of formation of professional readiness.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ И КОНФЛИКТЫ В СЕМЬЯХ ПРИ НАЛИЧИИ В НИХ ЧЕЛОВЕКА С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ИНСУЛЬТА

Русских О.А., Перевоицков П.В., Бронников В.А.

Аннотация. Рассматривается понятие социально-психологического климата, его составляющих. Проанализированы семейные ситуации и конфликтность в семьях с постинсультными пациентами. Описаны выявленные взаимосвязи между ориентацией на активный отдых, морально-нравственными аспектами, организацией и длительностью заболевания члена семьи. Представлены различия между ориентацией на достижения, ориентацией на активный отдых, морально-нравственными аспектами и организацией в семьях в зависимости от периода восстановления после инсульта члена семьи.

Ключевые слова: социально-психологический климат; инсульт; конфликт; семейное окружение.

Введение

Под социально-психологическим климатом семьи понимается обобщенная интегративная характеристика семьи. С точки зрения Б.Д. Парыгина и О.А. Добрыниной, социально-психологический климат – это качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе [Парыгин, Добрынина, 2012].

Р.В. Овчарова для формирования благоприятного психологического климата выделяла характерные признаки [Овчарова, 2003]:

- сплоченность семьи и включенность в качественное выполнение задач;
- требовательность и ответственность членов семьи друг к другу;
- наличие позитивного диалога в семье;
- возможность гармоничного развития личности каждого ее члена;
- чувство защищенности и эмоциональной удовлетворенности.

По социально-психологическому климату семьи делятся на интегрированные и дезинтегрированные семьи, они различаются по степени включенности членов семьи в семейную группу, по их духовной и эмоциональной спаянности, по степени их сплоченности.

По степени психологического и ценностно-ориентационного соответствия между членами семьи выделяют гармоничные и дисгармоничные семьи.

В зависимости от особенностей общения, а именно коммуникативных установок членов семьи, различают корпоративные и альтруистические семьи.

По характеру и количеству связей с внешним миром выделяют открытые и закрытые семьи.

По способностям к адаптации в инновационных условиях семьи диагностируют как гибкие и консервативные.

Авторитарные и демократические семьи различаются по характеру распределения власти.

Характерными показателями благоприятного психологического климата семьи являются стремление ее членов проводить свободное время в домашнем кругу, умение общаться на интересующие всех темы, совместно выполнять домашнюю работу, быть открытыми для диалога и решения возникающих проблем. Такой климат способствует мобильному преодолению внутрисемейных конфликтов, снятию стрессовых состояний, повышению самооценки и социальной значимости каждого члена семьи [Мириманова, Вошинин, 2001].

Социально-психологический климат в семье зависит от макро- и микросреды. Под макросредой подразумеваются глобальные обстоятельства: уровень развития страны, четкость и успешность ее экономических программ. Микрофакторами выступают: материальный достаток семьи и ее социальный статус; вид личной и рабочей деятельности членов семьи; распределение ролей и статусов внутри семейства; психологическая совместимость родственников; качество взаимоотношений между ними.

Значимо сказаться на социально-психологическом климате семьи может серьезное заболевание одного из родственников, когда меняется жизнь не только заболевшего, но и ближайшего окружения. Одним из таких заболеваний является инсульт.

Из пациентов, перенесших инсульт, только 15–20 % возвращаются к трудовой деятельности, 60 % становятся инвалидами, способными к самообслуживанию, 19–35 % полностью зависят от окружающих. В.М. Шкловский приводит следующую статистику: 85 % родственников, ухаживающих за своими родными, не могут воспользоваться очередным отпуском, большая часть родственников (63 %) вынуждены оставить работу, из них 17 % – на срок от 7 до 28 дней; 25 % – от 1 до 6 месяцев; 21 % приходится полностью прекратить трудовую деятельность [Мировая и отечественная статистика инсультов, 2020].

В острой стадии заболевания, вне зависимости от тяжести состояния пациента, в отношениях пациентов и их родственников описан ряд общих нарушений на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях, что включает в себя: переживание социальной изолированности, непонимание последствий заболевания, социально-психологическую депривацию, нарушение взаимодействия с другими людьми, снижение самоконтроля и пассивность у пациентов, чрезмерный самоконтроль и гиперопека со стороны ухаживающих родственников.

Столкнувшись с ограничением многих категорий жизнедеятельности, с физическими и психологическими нарушениями у своих близких, не имея опыта ухода и взаимодействия в подобных ситуациях, ухаживающие начинают испытывать неуверенность, тревогу, что может привести к нарушению адаптации [Косинова, Смольянова, Куташов, 2015].

Стойкие нарушения, при которых больной не может выполнять свои прежние функции, негативно могут сказаться на отношениях внутри семьи.

Родственники начинают проявлять негативные эмоции. Неудовлетворенность определенных потребностей у членов семьи нередко ведет к возникновению конфликта.

Метод

Целью исследования было изучение социально-психологического климата и конфликтов в семьях, в которых один из членов семьи имеет последствия инсульта.

В исследовании приняли участие 42 семьи, чьи родственники перенесли инсульт, имели различные нарушения и находились на втором этапе медицинской реабилитации в ГKB № 4 города Перми. Из обследованного ближайшего окружения было 69 % (29 человек) супругов и 31 % (13 человек) детей, проживающих и помогающих больному родственнику. У 45 % (19 человек) давность инсульта была до 1 года, у 55 % (23 человек) период инсульта составлял более 1 года. Все пациенты к моменту диагностики или имели установленную инвалидность, или с учетом острого периода заболевания инвалидность еще не была установлена, но учитывая имеющиеся нарушения, у них был высокий прогноз на ее получение в ближайшее время.

Диагностика включала беседу с ближайшим окружением и заполнение ими шкалы семейного окружения (ШСО) – методика Famil Environmental Skale (FES). Р.Х. Мус, адаптация С.Ю. Куприянова. Математическая обработка проводилась в программе Статистика 10.0.

Результаты

В блоке показателей отношений между членами семьи выявлены следующие особенности. Показатель сплоченности, демонстрирующий заботу в семье друг о друге, выраженность чувства принадлежности к семье был у большинства семей 43 % (18 человек) в средних значениях, для 33 % (14 человек) была характерна высокая сплоченность и у 24 % (10 человек) диагностирована низкая сплоченность в семье.

Возможность открыто действовать и выражать свои чувства (экспрессивность) была низкой у 4 % (2 человек), высокую экспрессивность имели 12 % (5 человек), 84 % (35 человек) имели средние значения по данному показателю.

Конфликтность была высокой у 38 % (16 человек) опрошенных семей, низкий показатель конфликтности имели 33 % (14 человек), средняя степень выраженности конфликтности диагностирована у 29 % (12 человек).

В ходе анализа показателей личностного роста были получены следующие результаты. Независимость, говорящая о самостоятельности в решении проблем и обдумывании решений, поощрений членов семьи к самоутверждению, в основном была в пределах средних значений 86 % (36 человек), на долю низких и высоких показателей пришлось по 7 % (3 человека). Ориентация на

достижения у 45 % (19 человек) была высокой, средний показатель имели 36 % (15 человек) и 19 % (8 человек) имели низкие значения по данному параметру.

Степень активности членов семьи в социальной, интеллектуальной, культурной и политической сферах деятельности в большинстве семей средняя – 72 % (30 человек), высокие значения получены у 4 % (2 человека), низкая интеллектуально-культурная ориентация характерна для 24 % (10 человек). Ориентация на активный отдых в данных семьях низкая, что составило 67 % (28 человек), средний показатель выявлен у 33 % (14 человек), высоких значений по ориентации на активный отдых и спорт на данной выборке семей не получено.

Морально-нравственные аспекты, характеризующие степень семейного уважения к этическим и нравственным ценностям в 50 % (21 человек) были на высоком уровне, среднее проявление выявлено у 38 % (16 человек), низкий показатель по данным аспектам диагностирован у 12 % (5 человек).

В показателях управления семейной системой были выявлены следующие особенности. Организация, говорящая о важности для семьи порядка и организованности в плане структурирования семейной активности, финансового планирования, ясности и определенности семейных правил и обязанностей у 45 % (19 человек) на среднем уровне, высокие показатели диагностированы у 43 % (18 человек), низкие показатели характерны для 12 % (5 человек). Контроль, указывающий на степень иерархичности семейной организации, ригидности семейных правил и процедур, контроля членами семьи друг друга был высоким у 50 % (21 человек), средний показатель контроля имели 38 % (16 человек), низкий показатель контроля выявлен у 12 % (5 человек).

Для выявления взаимосвязей между сроком заболевания и показателями микроклимата в семье и их различиями в зависимости от давности перенесенного инсульта был проведен математический анализ с использованием непараметрической статистики.

По корреляционному анализу Спирмена получены взаимосвязи между длительностью заболевания и ориентацией на активный отдых ($r = -0,61$; $p < 0,05$), морально-нравственными аспектами ($r = 0,56$; $p < 0,05$), организацией ($r = 0,49$; $p < 0,05$). Полученные результаты свидетельствуют, что чем больше времени в семье находится человек с последствиями инсульта, тем реже члены семьи могут позволить себе занятия спортом и отдых, и тем более значимыми становятся для них этические и нравственные ценности, семейные правила и обязанности, планирование своих финансов.

Сравнительный анализ с применением *U*-критерия Манна – Уитни показал статистически значимые различия между группой семей, где родственник болеет до года, и группой семей, в которых у родственника с момента заболевания прошло более года. Для семей, где человек недавно перенес инсульт, будет в большей мере свойственна ориентация на активный отдых ($U = 29,0$; $Z = 2,95$; $p = 0,003$), а в семьях с длительно болеющим членом семьи будут больше значимы: ориентация на достижения ($U = 43,5$; $Z = -2,24$;

$p = 0,025$), морально-нравственные аспекты ($U = 25,5$; $Z = -3,12$; $p = 0,002$), организация ($U = 32,0$; $Z = -2,81$; $p = 0,003$). Это говорит о том, что члены семей с длительно болеющим родственником чаще будут ограничивать себя от поездок и спорта, что вполне логично, так как нарушения после инсульта делают больного человека зависимым от своих родных, а те в свою очередь также вынуждены подстраивать свой досуг и увлечения под потребности больного родственника. Члены данных семей также больше ценят морально-нравственные аспекты, для них больше важны планирование своей активности, деятельности, финансов.

Заключение

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы: социально-психологический климат включает в себя межличностные отношения, возможность продуктивной совместной деятельности в семье, эмоциональное состояние и возможность личностного роста членов семьи. Социально-психологический климат зависит от множества факторов, одним из которых может выступать тяжелое заболевание, например, инсульт, последствия которого ведут к значительным ограничениям у человека и делают его зависимым от членов своей семьи. На данной выборке получено, что для семей при наличии в них родственника с последствиями инсультов будут характерны повышенный контроль и поддержание морально-нравственных ценностей, снижение ориентации на достижения и сплоченности, повышение конфликтности. Планирование активного отдыха имеет статистически значимые связи с периодом заболевания и будет больше характерно для семей с недавно заболевшим человеком. У семей с давно болеющим родственником будут больше выражены морально-нравственные аспекты, структурирование семейной активности, планирование финансов. Таким образом, видно, что наличие в семье человека с последствиями инсульта, будет накладывать ограничения не только на больного, но и на членов семьи, что негативно скажется на социально-психологическом климате в семье и может стать причиной конфликтов.

Библиографический список

1. Косинова С.С., Смольянова Е.И., Куташов В.А. Клинико-психологические нарушения адаптации у родственников пациентов, перенесших ОНМК [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. № 9 (89). С. 412–416. URL: <https://moluch.ru/archive/89/17957/> (дата обращения: 10.08.2023).
2. Мириманова М.С., Воцинин А.В. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем // Развитие личности. 2001. № 1. С. 49–65.
3. Мировая и отечественная статистика инсультов [Электронный ресурс]. URL: [secret-dolgolet.ru>statistika-insultov/](https://secret-dolgolet.ru/statistika-insultov/) (дата обращения: 05.08.2023).
4. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. М. : Академия, 2003. 448 с.
5. Парыгин Б.Д., Добрынина О.А. Психология общения и межличностных отношений. М. : Мир, 2012. 528 с.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE AND CONFLICTS IN FAMILIES IN THE PRESENCE OF A PERSON WITH THE CONSEQUENCES OF A STROKE

Russkikh O.A., Perevoshnikov P.V., Bronnikov V.A.

Abstract. The article considers the concept of socio-psychological climate, its components. Family situations and conflict in families with post-stroke patients are analyzed. The revealed interrelations between the orientation to active recreation, moral aspects, organization and duration of the illness of a family member are described. The differences between achievement orientation, orientation to active recreation, moral aspects and organization in families depending on the recovery period after a stroke of a family member are presented.

Key words: socio-psychological climate; stroke; conflict; family environment.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ВОССТАНОВИТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Ханьжина В.А., Таллибулина М.Т.

Аннотация. Дается определение восстановительной медиации как технологии урегулирования конфликтов. Представлено содержание видов восстановительных программ в школе. Отражены степень и уровень разработанности проблемы исследования. Описан опыт применения восстановительных программ в психолого-педагогическом сопровождении подростков с нарушением зрения.

Ключевые слова: медиация; социализация; восстановительная медиация; восстановительная программа; школьная служба примирения; подростки с нарушением зрения.

Введение

В современных образовательных учреждениях обучаются дети из разных социальных слоев, разных национальностей, разных стилей воспитания, что создает потенциально конфликтную среду, в которой школьники вынуждены находиться значительную часть своего времени.

В то же время во многих школах, в том числе коррекционных, приняты правила и способы реагирования учителей на конфликты, которые не дают результатов в освоении навыков цивилизованного общения, понимания, обустройства отношений, культурных форм приобретения авторитета, необходимых подросткам для будущей жизни.

В последние десятилетия в образовательных организациях все чаще стали возникать конфликтные ситуации, которые становятся все более опасными. Выход из создавшегося положения видится в привлечении в образовательный процесс школы процедур медиации, способствующих предотвращению и разрешению конфликтных ситуаций.

Как технология урегулирования конфликтов в школе восстановительная медиация стала применяться относительно недавно (80–90-е гг. XX столетия). Авторы основных идей, методологических и теоретических оснований применения медиации и восстановления отношений – Х. Зер, Н. Кристи, Р.Р. Максудов, Л.М. Карнозова, А.Ю. Коновалов.

Восстановительная медиация – это процесс, в котором медиатор создает условия для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем (при необходимости – о заглаживании причиненного вреда), возникших в результате конфликтных или криминальных ситуаций.

Восстановительная программа – программа, в которой медиатор создает условия для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем, возникших в результате конфликтных ситуаций.

Важнейшим результатом восстановительной программы являются восстановительные действия (извинение, прощение, стремление искренне загладить причиненный вред), т.е. такие действия, которые помогают исправить последствия конфликтной ситуации [Максудов, 2009].

Степень и уровень разработанности проблемы

В педагогической конфликтологии изучены вопросы функционирования конфликтологической службы в школе (С.В. Баныкина, Е.И. Степанов); конфликтологического образования в школе (В.И. Андреев, Н.В. Гришина, Н.В. Самоукина, П. Липман, М.С. Бондаренко); конфликты в коллективе школьников (В.М. Афонькова, Н.В. Тимоховец); сущность конфликтов, их причины между учениками и учителем (О.Н. Лукашенко, Н.Е. Щуркова). Зарубежные авторы, разрабатывающие данную проблему: Р. Фишер, У. Юри, Б. Паттон, Х. Бесемер, К. Томас, Р. Блейк, Дж. Моутон, К. Зиммель, подтверждают эффективность медиативных технологий в решении межличностных конфликтов, в основе которых системный и историко-правовой подход.

Школьная медиация (теория, принципы, процесс, практика и культура взаимоотношений) изучена в отечественных и зарубежных работах следующих авторов: А.А. Арутюнян, А.С. Архипкина, Л. Боуль, Е.Н. Дыненкова, А.Ю. Коновалов, Р. Коэн, Х. Кремин, М. Несик, Е.И. Носырева, И.В. Пестова, А.Г. Пинкевич, Э. Портер, М.Н. Садовникова, Н.В. Самсонова, Д.Г. Фильченко, Ц.А. Шамликашвили.

В рамках школы восстановительная медиация предстает в виде школьной службы примирения, что представляет собой «форму объединения ведущих программ восстановительного разрешения конфликтов и криминальных ситуаций в рамках организации» [Коновалов, 2014].

Медиация в школе включает в себя несколько моделей работы с конфликтными ситуациями («круги сообщества», «школьные конференции», восстановительные программы и т.д.), основанных на принципах добровольности, конфиденциальности, информированности, ответственности сторон за разрешение конфликтной ситуации. Но степень изученности темы исследования, касающейся опыта применения восстановительных программ у подростков с нарушением зрения, недостаточно высока.

Проблема изучения коммуникативных способностей и навыков разрешения конфликтных ситуаций слабовидящих и незрячих детей подросткового возраста недостаточно исследована в коррекционной психологии. Систематизация имеющихся данных позволила констатировать, что психологические особенности личностного развития подростков с нарушенным зрением характеризуются наличием некоторых нарушений, ограничивающих процесс их социализации. Переживание своего дефекта и его последствий приводит к дисгармоничному развитию личности подростка, к более глубоким переживаниям, обращенным к своему настоящему и будущему. Психофизиологиче-

ские новообразования, когнитивная перестройка и изменение социального статуса детей с нарушениями зрения являются факторами, ограничивающими адаптационные возможности.

Исследования, раскрывающие специфику, особенности и закономерности личностного развития подростка при нарушенном зрении, указывают на изменения в мотивационно-потребностной сфере, неадекватное самовосприятие, снижение коммуникативных возможностей, различные психоэмоциональные расстройства [Солнцева, 2006]. Трудности в сфере коммуникативности, по мнению А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, связаны со спецификой контактов в условиях детского интернатного учреждения. Подчеркивается слабовыраженная способность самостоятельно ориентироваться в направленности и характере эмоциональных отношений с окружающими, недостаточно полное восприятие эмоциональных факторов общения и т.д. [Шешукова, 2016].

В обучении и воспитании детей с нарушением зрения особое внимание уделяется формированию нравственных и культурных ценностей, так как практическое овладение этими нормами для детей с нарушением зрения затруднено, что объясняется ограничением наблюдения за поведением людей в различных ситуациях, трудностями в подражании их действиям. В результате чрезмерной опеки со стороны окружающих или отсутствия внимания формируются отрицательные черты характера: эгоцентричность, отсутствие чувства долга и товарищества, равнодушие к окружающим, душевная черствость [Петров, 2020].

Поскольку дефект зрения ведет к нарушению социальных отношений, у ребенка постепенно может возникнуть ряд негативных социальных установок (избегание зрячих, иждивенчество, неадекватное ситуативное поведение). От этого страдает его подготовка к самостоятельной жизни.

Все это способствует появлению сложной системы отклонений в эмоционально-личностном развитии, в значительной мере затрудняющих социализацию слабовидящего и незрячего подростка [Малкова, 2009].

В Пермской краевой школе-интернате для детей с нарушением зрения педагогом-психологом В.А. Ханжиной осуществляется руководство школьной службой примирения «Рука помощи». В течение восьми лет несколько раз обновлялась группа волонтеров, было рассмотрено большое количество конфликтов, начиная с межличностных и заканчивая внутриличностными. Самой популярной формой разрешения споров стал Круг сообщества. Учащиеся часто сами инициируют сбор круга для решения спорных ситуаций в случаях конфликтов как со сверстниками, так и со взрослыми людьми. Нельзя сказать, что удастся разрешить все конфликты примирением сторон, но у каждого участника есть возможность высказать свою позицию и услышать другого. Вследствие чего наблюдается рост количества детей-волонтеров, освоивших восстановительные технологии, и учащихся, прошедших через примирительные программы.

Дети-волонтеры, отзываясь о своем участии в работе школьной службы примирения, перечисляют плюсы волонтерской деятельности: объединение детей на основе общих интересов для их развития и самоутверждения, вза-

имного контакта детей разных возрастных групп; социализация обучающихся через технологии конструктивного общения; решение конфликтов участниками в ходе переговоров; воспитание коммуникации и толерантности, понимание себя (своих поступков) и других; воспитание ответственности за происходящее в школе-интернате; повышение уровня социальной активности обучающихся; первичная и повторная профилактика правонарушений и преступлений.

Применение восстановительных программ в психолого-педагогическом сопровождении подростков с нарушением зрения способствует их успешной социализации и формированию навыков конструктивного разрешения межличностных конфликтов.

Библиографический список

1. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений : практ. рук. / под общ. ред. Л.М. Карнозовой. М. : Судебно-правовая реформа, 2014. 306 с.
2. Максудов Р.Р. Восстановительная медиация: идея и технология : метод. рекомендации. М. : Ин-т права и публичной политики, 2009. 72 с.
3. Малкова Т.П. Социально-психологическая адаптация выпускников школ для слепых и слабовидящих детей. СПб. : РГПУ, 2009. 22 с.
4. Петрова Г.Г., Беседина И.А., Носонова Е.Ю. Опыт обучения и социализации слепых и слабовидящих детей (в том числе с комплексными нарушениями развития) // Наука и социум : материалы Всерос. науч.-практ. конф. 2020. № 6. С. 120–123.
5. Солнцева Л.И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология). М. : Классика Стиль, 2006. 256 с.
6. Шешукова Н.Н., Синявина Е.Н. Психологическое сопровождение личностного развития подростков, обучающихся в школе-интернате // Концепт. 2016. Т. 8. С. 116–122.
7. Шимгаева А.Н. Феномен тревожности и коррекция нарушений в эмоциональной сфере у слабовидящих подростков // Дефектология. 2007. № 2. С. 31.
8. Яковлева А.А. Ценностно-смысловые установки как фактор социальной интеграции инвалидов по зрению. СПб. : РГПУ, 2009. 22 с.

EXPERIENCE IN THE USE OF REHABILITATION PROGRAMS IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF ADOLESCENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Hanzhina V.A., Tallibulina M.T.

Abstract. The article defines restorative mediation as a conflict resolution technology. The content of types of rehabilitation programs at school is described. The degree and level of elaboration of the research problem are reflected. The experience of using rehabilitation programs in the psychological and pedagogical support of adolescents with visual impairment is described.

Key words: mediation; socialization; rehabilitation mediation; rehabilitation program; school reconciliation service; adolescents with visual impairment.

Сведения об авторах

Агафонова Татьяна Сергеевна, студентка Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Шахты.

Бажутина Светлана Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Бронников Владимир Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор, директор ГБУ ПК «Центр комплексной реабилитации инвалидов» (г. Пермь), заведующий кафедрой медико-социальной экспертизы и комплексной реабилитации ФГБОУ ВО «Пермский государственный медицинский университет им. академика Е.А. Вагнера» Минздрава России, г. Пермь.

Булах Ирина Петровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Вихман Александр Александрович, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.

Дементьева Валерия Сергеевна, студентка магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.

Джанашиа Арсений Зурабович, старший преподаватель кафедры психологии и коррекционной работы Могилёвского государственного университета им. А.А. Кулешова, г. Могилёв, Республика Беларусь.

Дресвянкина Алена Николаевна, студентка магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.

Ежова Лидия Хамитовна, педагог-психолог МАОУ «Лицей № 5», г. Пермь.

Ермолаева Валентина Владимировна, педагог-психолог ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края», г. Пермь.

Закирова Гульнара Миняхановна, старший преподаватель кафедры педагогики и социальных технологий филиала ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Воткинск.

Зуева Любовь Евгеньевна, студентка магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.

Иванова Елена Никитична, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры конфликтологии, руководитель конфликтологической клиники ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург.

Калюжная Александра Юрьевна, студентка магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.

Камалетдинов Денис Святославович, старший преподаватель кафедры менеджмента ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова», г. Ижевск.

Карюхина Мария Николаевна, студентка магистратуры факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск.

Клещева Елена Юрьевна, преподаватель кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.

Колчина Лидия Павловна, кандидат психологических наук, доцент, член-корреспондент Международной славянской академии, практический психолог высшей категории.

Кучеренко Оксана Романовна, студентка факультета юриспруденции, социальных технологий и психологии Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Шахты.

Леонов Илья Николаевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии, конфликтологии и психоанализа ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск.

Малютин Александр Данилович, студент факультета юриспруденции, социальных технологий и психологии Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Шахты.

Марголина Татьяна Ивановна, кандидат психологических наук, профессор кафедры социальной работы и конфликтологии ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», член Совета при Президенте Российской Федерации по развитию гражданского общества и правам человека, член Общественного совета по развитию медиации в Пермском крае, г. Пермь.

Норина Елена Эдуардовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина», г. Бийск.

Первошиков Павел Викторович, заведующий отделением ранней медицинской реабилитации ГАУЗ ПК «Городская клиническая больница № 4», г. Пермь.

Поркашян Маргарита Артуровна, студентка факультета юриспруденции, социальных технологий и психологии Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Шахты.

Провоторова Наталия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Ротманова Наталья Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.

Руденко Андрей Михайлович, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Шахты.

Русских Ольга Александровна, медицинский психолог ГАУЗ ПК «Городская клиническая больница № 4», преподаватель ФГБОУ ВО «Пермский государственный медицинский университет им. академика Е.А. Вагнера» Минздрава России, г. Пермь.

Самбикина Оксана Семеновна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.

Самосадова Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск.

Скорынин Андрей Александрович, старший преподаватель кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.

Спектор Людмила Александровна, кандидат экономических наук, доцент, декан факультета юриспруденции, социальных технологий и психологии Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Шахты.

Таллибулина Марина Тимергалиевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.

Федченко Оксана Владимировна, студентка магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.

Хакимова Наиля Газизовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики им. З.Т. Шарафутдинова ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны.

Ханьжина Вера Андреевна, педагог-психолог ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края», г. Пермь.

Хорошилова Ольга Евгеньевна, учитель начальных классов ГУ ЛНР «ЛОУ СОШ № 19», г. Луганск.

Черданцева Наталия Викторовна, студентка магистратуры Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина», г. Бийск.

Электронное научное издание

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ:
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД**

*Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
«XXXVIII Мерлинские чтения», посвященной
125-летию со дня рождения В.С. Мерлина*

(Пермь, 28–29 сентября 2023 г.)

Ответственный за выпуск:
Скорынин Андрей Александрович

Корректор *О.В. Вязова*
Редактор электронных изданий *Д.Г. Григорьев*

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 310
тел. (342) 215-18-52, доб. 394
e-mail: rio@pspu.ru

Тираж 50 экз.
Подписано к использованию: 19.04.2024

Системные требования:
ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц;
монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цветов;
1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше;
CD-дисковод, клавиатура, мышь