

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НАСИЛИЯ И БУЛЛИНГА СРЕДИ СВЕРСТНИКОВ

Аннотация

В статье рассматриваются аспекты построения системы психологического сопровождения развития личности в ситуации насилия и буллинга среди сверстников. Анализируются эмпирические данные психологической атмосферы в классах как показателя риска буллинга, исследуются возрастные и ситуационные закономерности межличностных отношений в подростковом и старшем школьном возрасте. Обосновывается принцип исследовательского подхода во взаимодействии педагогов при решении задач профилактики насилия и буллинга среди учащихся. Статистически значимые различия и взаимосвязи показателей психологической атмосферы в классах учащихся разного возраста и пола позволяют определить содержание воспитательной работы и логику психологического сопровождения личности, что может представлять интерес для работников социально-педагогической и психологической службы учреждения общего среднего образования.

The summary

The article discusses aspects of building a system of psychological support for personality development in a situation of violence and bullying among peers. Empirical data on the psychological atmosphere in classrooms as an indicator of bullying risk are analyzed, age and situational patterns of interpersonal relationships in adolescence and high school age are investigated. The principle of the research approach in the interaction of teachers in solving the problems of violence prevention and bullying among students is substantiated. Statistically significant differences and correlations of indicators of the psychological atmosphere in the classrooms of students of different ages and genders allow us to determine the content of educational work and the logic of psychological support of the individual, which may be of interest to employees of the socio-pedagogical and psychological service of the institution of general secondary education.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность вопросов воспитания проявляется в трудностях создания развивающей воспитательной среды в учреждении образования, необходимости повышения компетентности педагогических работников для решения современных воспитательных задач. Общность разных моделей сопровождения состоит в изучении и развитии потенциальных возможностей индивида. Анализируя исследования потенциала развития субъекта в русле гуманистического понимания, обосновывая и оценивая их значимость для построения структурно-функциональной модели психологического сопровождения учащихся в процессе профессионального образования, О.С. Попова, фокусирует внимание на том, что «сопровождение основывается на праве

личности делать свой собственный выбор...» [7, с. 6–7], и задача психолога состоит в сопровождении общения и познания учащихся с целью оказания влияния на их отношение к себе, своей деятельности, другим людям [7]. Принимая в качестве развивающей стратегии психологического воздействия диалогическую, мы видим возможность в условиях динамичности социокультурных преобразований и смены ценностных приоритетов удерживать баланс в согласовании ценностей субъектов образовательного процесса. Психологический механизм ценностного обмена [8] в ходе диалога субъектов реализуется через осознание различий ценностных ориентаций, децентрацию, сопереживание. В ситуации позитивной оценки личности собеседника его ценности имеют большее принятие.

Система воспитания в учреждениях образования призвана содействовать социально-психологической адаптации личности, а направление профилактики – упреждать риски дезадаптации. Воспитание как продуктивная социализация – это не просто приспособление к актуальным условиям, а гибкость в выборе позиции и стратегии поведения в различных ситуациях возможных вызовов современности. Воспитание в русле личностно-ориентированного подхода – это выработка и формирование тех личностных качеств, которые способны гармонизировать самого человека и его отношения с другими людьми, сохраняя ядро личности при изменчивости внешних факторов. Как правило, среди таких качеств исследователи выделяют: стрессоустойчивость (копинг-компетентность), жизнерадостность, самоэффективность.

Опираясь на анализ подходов к социализации личности, проведенный В.А. Хриптович, можно проследить исследовательские возможности решения различных проблем воспитания, в том числе насилия и буллинга [10, с. 6–29]. Факторно-институционный подход требует сопоставления влияния на личность традиционных институтов с их устоявшейся структурой, формами взаимодействия, содержанием, с такими институтами современности, как интернет, субкультура. Интеракционистский подход направлен на анализ взаимопроникновений в системе «личность – среда», изучение взаимных влияний личности и ее микросреды. Интериаризационный подход сосредотачивает внимание исследователя на освоении системы знаний, образцов поведения, норм, ценностей, в результате чего формируется система внутренних регуляторов субъекта, система ориентировки для самоопределения. Если эта система ориентировки дается не в готовом виде, а вырабатывается субъектом самостоятельно, то достигается более устойчивый эффект. Интраиндивидуальный подход рассматривает творческую самореализацию личности в процессе непрерывной интерпретации собственной идентичности и социальных контекстов. Задача воспитания состоит в совместном конструировании смыслов, в обеспечении обратной связи о персональной жизнедеятельности субъекта, в интерпретации социальных контекстов.

В ситуации закрепившихся неадекватных норм и установок требуется их изменение для нормативной адаптации субъекта, то есть реадаптация, содержание которой рассматривается в русле превентологии.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Задача возрождения воспитательного потенциала учреждений общего среднего образования требует исследования актуальных социальных изменений и их восприятия учащимися и педагогическими работниками для разработки и апробации оптимальных моделей взаимодействия субъектов образовательного процесса. Обсуждая перспективы реформирования образования, исследователи обращаются к характеристике поколений, которая помогает определить основные направления организации межличностного общения, коммуникации [3, с. 6–7], что важно в гармонизации межличностных отношений при создании бесконфликтной среды [6], в развитии просоциальной направленности личности [2].

Усиление воспитательного потенциала учреждения общего среднего образования связано с деятельностью социально-педагогической и психологической службы (далее – СППС), профессиональной деятельностью педагога-психолога, в основу направлений которой положена Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. Ставится задача формирования психологической культуры личности, как составной части ее базовой культуры, позволяющей эффективно самоопределяться и реализовываться в социуме. Задача конкретизируется в формировании потребности в саморазвитии и самосовершенствовании личности, формировании культуры социального взаимодействия и т. д., что определяет содержание работы СППС. Согласно М.Р. Битяновой, современное психолого-педагогическое сопровождение в модели школьной психологической службы должно быть сконцентрировано не столько на идее коррекционно-диагностической помощи, исправлении огрехов образования, не столько на идее просвещения по вопросам социализации, сколько на общей профессиональной цели психолога, педагогов и администрации – разработке и внедрении в школьную практику таких условий и ситуаций, которые обеспечивали бы каждому ребенку возможность удовлетворения актуальных возрастных, личностных, образовательных потребностей: Используя систематическое отслеживание (мониторинг) психолого-педагогического статуса школьников с точки зрения его актуального состояния и перспектив ближайшего развития, необходимо создание социально-психологических условий для успешного обучения психологически благополучных и нуждающихся в специализированной помощи учащихся. Поэтому в адаптации модели создания дружественной и поддерживающей среды в учреждениях общего среднего образования, взятой как прототипа хорватской модели безопасной и поддерживающей среды в школах [1], зарекомендовавшей себя как

снижающей насилие и буллинг среди сверстников в два раза, при определении последовательности и иерархии принципов был нами выделен исследовательский подход.

Вовлекаясь лично в идею экспериментального проекта, педагогические работники могут формировать педагогическую команду, развивая принцип инициативных групп среди родителей и учащихся, которые посредством аргументированной представленности личностной позиции способны оказать воздействие на большинство субъектов образовательного процесса, реализовывая свою субъектность. Для раскрытия и утверждения личностной позиции важно свободное самоопределение в неформальных взаимодействиях, в которых формируется событийная общность индивидуальностей. Событийность составляет объединяющую ценностную основу, ценностное отношение к другому человеку, с которым связаны контекстом значимых событий, переживаний. Принятие и ценность другого человека формируют готовность проявлять внимание к личности другого и восстанавливать его нарушенные ценности, вступая в диалог, обсуждая и согласовывая цели и действия. Для достижения такого уровня взаимоотношений необходимо научиться установлению договоренностей при совместном определении правил взаимодействия, следованию правилам, принятию обязательств, что составляет психологическую культуру социального взаимодействия. Перечисленные условия формируют готовность личности к безопасной реализации принципа открытости и доверия, поскольку накоплен опыт установления границ и правил взаимодействия.

Профилактика насилия и буллинга среди сверстников составляет один из аспектов психологического сопровождения личности учащегося в учреждении образования, может строиться на разных моделях педагогического взаимодействия. Обзор моделей профилактики, представленный А.Н. Сизановым, дает возможность прогнозировать результативность разных стратегий воспитательной работы в современных социокультурных условиях и предвосхищать трудности, сопротивление личности при активных педагогических воздействиях [9, с. 132–134]. Модель моральных принципов, реализуемая через публичные увещания, может вызвать неприятие информации; модель запугивания привлечет запретами и риском; модель фактических знаний будет стимулировать любопытство и экспериментирование; модель аффективного обучения, направленная на коррекцию предрасполагающих личностных дефицитов в целом, самооценки, ценностей, навыков коммуникации, даст не скорый эффект в решении конкретных поведенческих проблем; модель улучшения здоровья как непрямой подход по созданию альтернатив нежелательного поведения может сохранять негативные черты наряду с позитивными. Эффективность каждой модели профилактики можно повысить посредством реализации принципа субъектности уча-

щихся, их личностной вовлеченности в распространении идеи, информировании, создании правил при выработке договоренностей, разработке планов саморазвития.

На наш взгляд, стратегии профилактической работы можно дифференцировать по специфике организации взаимодействия, определив, как: «реагирование с последующим упреждением»; «систематическое просеивание для принятия административных решений»; «исследовательский диалог специалистов-смежников в педагогической команде». Именно последняя стратегия позволяет гибко и продуктивно, с учетом контекста ситуации развития учащегося предлагать оперативные решения воспитательного взаимодействия. Вместе с тем, требуется закрепление в рабочих документах, например, журнале замечаний, результатов согласований, решений.

Поскольку психологическая атмосфера в классе является значимым показателем психологической культуры учащихся и результатом их воспитания [4] нами предпринято эмпирическое исследование с использованием «Опросника атмосферы в школе» А.А. Бочавера и других методик в ГУО «Гимназия № 1 г. Витебска», входящей в 26 экспериментальных баз проекта. Для последующего анализа особенностей организации психологического сопровождения личностного развития подростков и лиц юношеского возраста на выборке 517 учащихся в 5–11-х классах на этапе информационной кампании об идее проекта получены анонимно эмпирические данные по шкалам: небезопасности, благополучия, разобщенности, равноправия. Показатели небезопасности определяются по общему количеству указываемых в опроснике фактов приставания друг к другу с целью мешать заниматься чем-то, фактов подшучивания, обзывания, ругательств, драк, наличия в классе тех, над кем все смеются, кем недовольны и с кем не могут справиться учителя, фактов обращения учителя по прозвищам. Показатели благополучия – по фактам обращения учителей к учащимся по имени, отсутствию прогулов учебных занятий, сохранности ценных вещей, организуемых выездных мероприятий с учителями и учащимися, хорошей репутации класса. Показатели разобщенности выявляется по отсутствию совместного времяпрепровождения после учебных занятий, отсутствию интереса и радости от совместных мероприятий в школе, заступничества и стремления разобратся в конфликте, прекратить драку, наличие в классе тех, с кем никто не дружит. Показатели равноправия включают авторитет лидера в классе, участие в обсуждении разногласий, наличие правил и культуры взаимодействия, достижений. Сопоставим показатели шкал по классам, наименование которых намерено изменено (табл. 1).

Таблица 1

Количественные показатели психологической атмосферы в каждом классе

Класс	Количество	Возраст	Шкала			
			<i>небезопасности</i>	<i>благополучия</i>	<i>разобщенности</i>	<i>равноправия</i>
			M ± SD	M ± SD	M ± SD	M ± SD
5 Д	21	11	5,76 ± 3,08	5,71 ± 1,93	1,52 ± 1,6	4,33 ± 2,03
5 Е	22	11	7,36 ± 2,89	4,91 ± 2,02	3,14 ± 1,91	3,00 ± 2,6
5 Ж	17	11	6,88 ± 3,95	5,71 ± 2,39	2,24 ± 1,75	3,88 ± 2,23
5 З	24	11	6,25 ± 2,97	5,04 ± 1,99	1,88 ± 1,39	3,88 ± 1,85
6 Д	19	12	8,47 ± 3,78	5,32 ± 2,16	2,16 ± 1,8	4,05 ± 1,39
6 Е	16	12	6,38 ± 2,8	6,69 ± 1,7	3,19 ± 3,06	3,56 ± 2,07
6 Ж	22	11,9	5,77 ± 3,28	5,41 ± 1,99	2,59 ± 2,06	4,55 ± 2,3
6 З	18	11,7	7,22 ± 3,47	6,06 ± 1,55	1,17 ± 1,2	5,06 ± 2,04
7 Д	17	12,9	9,82 ± 4,05	5,65 ± 1,84	3,17 ± 1,63	4,29 ± 2,05
7 Е	21	12,9	5,62 ± 2,8	6,38 ± 2,01	2,43 ± 1,54	4,71 ± 1,79
7 Ж	18	12,9	5,89 ± 3,71	4,44 ± 2,33	3,28 ± 1,84	4,28 ± 1,56
7 З	15	12,9	6,47 ± 2,72	5,80 ± 1,21	2,87 ± 1,46	4,27 ± 1,67
8 Д	21	14,1	5,24 ± 3,36	5,62 ± 1,96	2,86 ± 1,93	2,86 ± 2,01
8 Е	17	13,7	4,71 ± 2,71	7,18 ± 1,38	1,71 ± 0,99	4,94 ± 2,14
8 Ж	22	14	5,14 ± 3,18	5,86 ± 1,36	2,18 ± 1,94	4,32 ± 1,96
8 З	20	13,9	6,70 ± 3,25	6,00 ± 1,62	2,90 ± 1,71	3,95 ± 1,61
9 Д	23	14,7	5,91 ± 1,7	6,78 ± 1,91	3,57 ± 2,27	2,87 ± 1,42
9 Е	11	14,9	7,00 ± 1,55	6,27 ± 2,33	3,09 ± 1,97	3,27 ± 2
9 Ж	16	14,8	4,38 ± 3,48	5,81 ± 1,83	1,56 ± 1,9	2,69 ± 1,89
9 З	23	14,8	7,04 ± 3,54	5,35 ± 2,04	3,52 ± 2,31	4,39 ± 2,08
10 Д	22	15,9	4,59 ± 3,25	5,14 ± 1,93	2,77 ± 1,57	3,27 ± 1,78
10 Е	16	15,8	7,56 ± 2,71	7,19 ± 1,8	1,63 ± 1,15	4,44 ± 2,19
10 Ж	18	16	5,28 ± 2,56	6,50 ± 1,42	2,28 ± 1,57	5,00 ± 1,24
10 З	12	16	3,58 ± 1,98	7,17 ± 1,59	2,33 ± 1,44	3,00 ± 1,28
11 Д	25	16,8	7,72 ± 2,49	5,88 ± 1,64	2,60 ± 1,56	5,12 ± 2,22
11 Е	14	16,9	5,93 ± 2,79	6,71 ± 1,27	1,86 ± 1,7	4,79 ± 2,83
11 Ж	12	16,7	4,25 ± 2,67	6,83 ± 1,9	1,00 ± 1,13	5,83 ± 1,9
11 З	15	16,9	7,80 ± 2,83	6,67 ± 2,02	2,47 ± 1,46	3,80 ± 2,11

Как видно из таблицы 1, показатели психологической атмосферы в каждом классе имеют свои особенности соотношения, порой существенно отличаясь от других классов параллели. Например, показатели разобщенности ($U = 119,500$ при $p = 0,006$) и равноправия ($U = 142$ при $p = 0,029$) классов 5Д, в котором 21 учащийся, из них 13 девочек-подростков и 8 мальчиков-подростков, и 5Е, в котором 22 учащихся, из них 12 девочек-подростков и 10 мальчиков-подростков, статистически значимо различаются.

При сопоставлении параллелей классов без статистической значимости различий (табл. 2) можно отметить некоторое снижение показателей небезопасности и повышения благополучия от подросткового к юношескому возрасту; большую разобщенность в 7 и 9-м классах, в 13 и 15 лет; снижение показателя равноправия в 9-м классе. Потребность быть взрослым в 13 лет и возрастное новообразование Я-концепции в 15 лет, вероятно, существенно

перестраивают характер отношений личности. Можно предположить, что возрастные новообразования к 17 годам, такие как мировоззрение, абстрактное теоретическое мышление, нравственное сознание, готовность к самоопределению, вновь перестраивают характер отношений личности, что проявляется в повышении показателя небезопасности. Данные закономерности прослеживаются при значительной вариативности индивидуальных показателей, исходя из индивидуальной социальной ситуации личности.

Таблица 2

Количественные показатели психологической атмосферы в классах параллели

Классы	Количество	Шкала											
		небезопасности			благополучия			разобщенности			равноправия		
		min	max	M ± SD	min	max	M ± SD	min	max	M ± SD	min	max	M ± SD
5	84	0	14	6,55 ± 3,2	0	10	5,31 ± 2,07	0	7	2,19 ± 1,75	0	11	3,76 ± 2,2
6	75	1	15	6,93 ± 3,46	2	10	5,81 ± 1,92	0	12	2,27 ± 2,18	0	9	4,33 ± 2,02
7	71	0	18	6,87 ± 3,7	2	11	5,59 ± 2,02	0	6	2,92 ± 1,63	1	9	4,41 ± 1,75
8	80	0	13	5,46 ± 3,18	1	9	6,11 ± 1,68	0	7	2,44 ± 1,76	0	8	3,98 ± 2,04
9	73	0	14	6,10 ± 2,94	1	9	6,04 ± 2,04	0	8	3,04 ± 2,27	0	9	3,37 ± 1,94
10	68	0	12	5,29 ± 3,03	2	10	6,34 ± 1,9	0	6	2,30 ± 1,49	0	9	3,96 ± 1,84
11	66	1	12	6,73 ± 2,95	3	10	6,41 ± 1,58	0	7	2,12 ± 1,58	0	11	4,88 ± 2,34

Для возможности статистического сопоставления различий параллелей классов с помощью критерия Манна – Уитни выборки были выровнены до 60 респондентов, как правило, уравновешенных по полу – по 30 человек. Выявлено, что у девочек-подростков 5-го класса статистически значимо выше показатели по шкале небезопасности ($U = 268,500$ при $p = 0,018$), чем у мальчиков-подростков. На уровне тенденции в 6-м классе выше показатели по шкале разобщенности ($U = 1469,500$ при $p = 0,141$), чем в 5-м классе. В 6-м классе статистически значимых различий в показателях мальчиков-подростков и девочек-подростков по шкалам опросника нет. В 7-м классе значительно выше показатели по шкале разобщенности ($U = 1413$ при $p = 0,039$), чем в 6-м классе, то есть от 5-го к 7-му классу разобщенность нарастает. В 7-м классе на уровне тенденции можно говорить о высоких показателях разобщенности у девочек-подростков по сравнению с мальчиками-подростками ($U = 1413$ при $p = 0,039$), что создает серьезную эмоциональную напряженность. К 8-му классу значительно снижается показатель небезопасности ($U = 1230$ при $p = 0,003$) и на уровне тенденции повышается благополучие ($U = 1462$ при $p = 0,073$), снижается разобщенность ($U = 1447,000$ при $p = 0,060$). Причем данные закономерности проявляются в большей степени у девочек-подростков. Имеются различия в показателях девочек-подростков и мальчиков-подростков 8-го класса: у девочек ниже показатели по шкале небезопасности ($U = 301,500$ при $p = 0,027$), по сравнению с мальчиками, на уровне тенденции выше показатели по шкале благополучия ($U = 334$ при $p = 0,081$)

и ниже по шкале разобщенности ($U = 334$ при $p = 0,081$). К 9-му классу вновь несколько повышаются показатели по шкале небезопасности – на уровне тенденции ($U = 1469$ при $p = 0,081$), снижаются показатели равноправия ($U = 1464,500$ при $p = 0,075$). Происходит некоторая смена ценностных ориентиров, через призму которых оцениваются поведение и поступки окружающих. В целом у девочек-подростков статистически значимо выше показатели благополучия ($U = 313$ при $p = 0,040$) по сравнению с мальчиками-подростками, но на уровне тенденции выше показатели неблагополучия ($U = 328,500$ при $p = 0,069$), имеют место проявления вербальной агрессии. В 10-м классе выше показатели по шкале равноправия ($U = 1304,500$ при $p = 0,018$), по сравнению с 9-м классом. Именно у девушек в 10-м классе на уровне тенденции выше показатели по шкале равноправия ($U = 315,000$ при $p = 0,098$), по сравнению юношами. К 11-му классу эти показатели по шкале равноправия статистически значимо снижаются ($U = 1265,500$ при $p = 0,010$) по сравнению с 9-м. Однако, у девушек, по сравнению с юношами, показатели по шкале равноправия выше ($U = 268,500$ при $p = 0,007$), девушки более единогласны в оценке авторитетов.

Сравнительный анализ средних значений показателей шкал опросника о психологической атмосфере в школе, средних квадратичных отклонений шкал на выборке учащихся гимназии г. Витебска и выборке разработчиков методики [5] представлен в таблице 3.

Таблица 3

**Количественные показатели психологической атмосферы
в исследованиях на выборке подростков и лиц юношеского возраста**

Распределение по группам	Шкала							
	небезопасности		благополучия		разобщенности		равноправия	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Младшие подростки, $N = 155$ (по данным А.А. Бочавер и др.)	9,21	2,14	5,3	1,88	2,64	2,18	4	2,17
Учащиеся 5–9-х классов ГУО «Гимназия № 1 г. Витебска», $N = 383$	6,37	3,33	5,77	1,95	2,56	1,95	3,96	2,03
Старшие подростки, $N = 133$ (по данным А.А. Бочавер и др.)	8,2	3,19	6,47	2,25	2,47	2,04	3,98	2,18
Учащиеся 10–11-х классов ГУО «Гимназия № 1 г. Витебска», $N = 134$	6	3,06	6,37	1,81	2,21	1,53	4,41	2,14

Как видно из таблицы, показатели небезопасности в классах экспериментальной базы проекта несколько ниже, чем в исследовании А.А. Бочавер

и др., иные характеристики психологического благополучия схожи, что отражает включенность и принятие идеи проекта субъектами образовательного проекта.

Для анализа внутренней структуры показателей психологической атмосферы в классах использовался критерий Спирмена. По выборке в целом в 5–9-х классах (383 респондента, из них 178 мальчиков-подростков и 205 девочек-подростков) показатели небезопасности и благополучия связаны обратно пропорционально: чем выше показатели небезопасности, тем ниже показатели благополучия ($r = -0,257$ при $p = 0$). Прямо пропорционально показатели небезопасности связаны с показателями разобщенности ($r = 0,387$ при $p = 0$) и показателями равноправия ($r = 0,108$ при $p = 0,028$).

При сопоставлении взаимосвязей характеристик психологической атмосферы в школе у мальчиков-подростков и девочек-подростков отмечено, что только у мальчиков выявлена статистически значимая взаимосвязь показателей небезопасности и показателей равноправия ($r = 0,272$ при $p = 0$). Вопросы установления равноправия повышают небезопасность отношений в классе. Показатели благополучия повышаются с понижением разобщенности ($r = -0,320$ при $p = 0$), для мальчиков-подростков важно иметь общее групповое признание, роль группирования в отношениях мальчиков проявляется более ярко.

В 10–11-х классах (134 респондента, из них 53 юноши и 75 девушек) сохраняются те же закономерности: взаимосвязи показателей небезопасности и разобщенности ($r = 0,219$ при $p = 0,011$), повышение показателей благополучия с понижением разобщенности ($r = -0,237$ при $p = 0,006$). С увеличением возраста юношей повышаются показатели равноправия ($r = 0,383$ при $p = 0,003$), что отражает взаимосвязь психического развития старшеклассников с их возможностями согласования авторитетов и ценностей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Реализация задач воспитания как конструктивной социализации и организация психологического сопровождения личности в условиях насилия и буллинга в классе требуют: согласованного взаимодействия педагогических работников учреждения образования, исследовательского подхода при анализе конкретной проблемы в классе, построения системы профилактических мероприятий с учетом ситуативного контекста при личностной вовлеченности инициативных учащихся. Сравнительный анализ результатов эмпирического исследования на экспериментальной базе реализуемого проекта по профилактике насилия и буллинга среди сверстников с данными разработчиков методики позволил частично подтвердить гипотезы об эффективности информационной кампании идей проекта, готовности педагогического коллектива к принятию идеи проекта. Вместе с тем, перспективу дальнейших исследований составляет анализ ежегодной динамики показателей

насилия и буллинга в классах, сопоставление результатов диагностики с другими учреждениями общего среднего образования, не включенными в экспериментальный проект, сопоставление результатов разных форм диагностики и методик. Выявлены статистически значимые различия показателей психологической атмосферы в разных классах параллелей, что подтверждает необходимость реализации исследовательского подхода при планировании воспитательных воздействий, необходимость разных педагогических вложений по содержанию и объему в воспитание учащихся.

Дата поступления – 29.12.2021.

Список использованных источников

1. Дружественная и поддерживающая среда в учреждениях общего среднего образования : пособие / А.В. Музыченко [и др.]. 2-е изд. Минск : БГПУ, 2020. 312 с.
2. Игнацкая, О.Е. Просоциальная направленность личности и методы ее изучения : моногр. / О.Е. Игнацкая. Минск : А.Н. Вараксин, 2015. 130 с.
3. Лобанов, А.П. Soft Skills для цифрового поколения : учеб.-метод. пособие / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. Минск : РИВШ, 2021. 152 с.
4. Музыченко, А.В. Отношения в классе как проблема психологии воспитания / А.В. Музыченко, Е.В. Головнева // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании : сб. науч. ст. V междунар. науч.-практ. конф. (27 апр. 2021 г., Ярославль–Минск) / под науч. ред. Е.В. Карповой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. С. 121–124.
5. Опросник риска буллинга (ОРБ) / А.А. Бочавер [и др.] // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 146–156.
6. Погодина, Е.К. Формирование бесконфликтной образовательной среды : пособие / Е.К. Погодина, В.В. Мартынова, Е.Л. Евдокимова. Минск : НИО, 2021. 184 с.
7. Попова, О.С. Психологическое сопровождение развития личности учащихся в процессе профессионально-технического и среднего специального образования : автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.07 / О.С. Попова ; Бел. гос. пед. ун-т имени Максима Танка. М., 2013. 44 с.
8. Рожина, Л.Н. Ценностный обмен как механизм личностного развития в процессе преподавания психологии / Л.Н. Рожина // Педагогическая психология и образование. № 3. 2014. С. 15–18.
9. Сизанов, А.Н. Организация психологической службы : учеб. пособие / А.Н. Сизанов. Минск : РИВШ, 2015. 232 с.
10. Хриптович, В.А. Направленная социализация личности обучающихся в русле превентологии : учеб.-метод. пособие / В.А. Хриптович. Минск : РИВШ, 2020. 328 с.

Резюме

Объектом исследования выступает система педагогического взаимодействия в учреждении общего среднего образования, предметом – психологическая атмосфера среди учащихся в классах как показатель взаимодействия субъектов образовательного процесса. Обосновывается модель исследовательского подхода и личностной вовлеченности педагогических работников в сопровождении взаимодействия учащихся в условиях насилия и буллинга среди сверстников. По результатам анонимного выполнения в 5–11-х классах методики «Опросник атмосферы в школе» А.А. Бочавер и др. исследуются онтогенетические закономерности риска буллинга и характера отношений в классе, что позволяет учитывать выявленные аспекты в психологическом сопровождении взрослеющей личности.