

Психологические науки

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2023-207-153-165>
EDN BWRIQM

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ОТВЕРЖЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ

Г. В. Семенова, М. Я. Дворецкая, О. А. Кичигина

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00736 «Социальная эксклюзия в межличностных отношениях».

Аннотация. Цель исследования заключается в изучении значения отвержения в воспитательной деятельности образовательной организации. Актуальность темы существенно возрастает в связи с переходом к реализации новых программ воспитательной работы в школе. Представлено описание содержания понятия «отвержение». Базовыми в отвержении являются переживания неприятия, обесценивания, отсутствия взаимности, дистанцирования и одиночества. Анализ кейсов показал, что отвержение в школьной жизни сопряжено с интенсивными болезненными переживаниями, которые остаются незамеченными педагогами. Конфликты учащихся друг с другом, с педагогом, буллинг, скрытая и явная агрессия требуют учета механизмов отвержения в контексте воспитательной работы для повышения эффективности различных форм превенции этих случаев.

Ключевые слова: эксклюзия, отвержение, буллинг, микроагрессия, воспитательная деятельность в школе, принятие, межличностные отношения

INTERPERSONAL REJECTION IN THE CONTEXT OF CHARACTER EDUCATION AT SCHOOL

G. V. Semenova, M. Ya. Dvoretzkaya, O. A. Kichigina

The article was supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), research project No. 20-013-00736 “Social exclusion in interpersonal relations”.

Abstract. The article focuses on interpersonal rejection in the context of character education at school. The topic becomes increasingly relevant due to the transition to new school programs of character education. The article provides a description of the content of the “rejection” concept. Basic experiences of rejection include non-acceptance, devaluation, lack of reciprocity, distancing and loneliness. The authors carried out case analysis which showed that rejection in school life is associated with intense painful experiences that go unnoticed by teachers. Conflicts of students with each other and with a teacher, bullying, as well as hidden and overt aggression require taking into account the mechanisms of rejection in the context of character education in order to increase the effectiveness of various forms of prevention of such cases.

Keywords: exclusion, rejection, bullying, microaggression, character education at school, acceptance, interpersonal relationships

Введение

Отвержение в межличностных отношениях, рассматриваемое в основном в специализированной психологической литературе, как показывают последние исследования [2; 18], является причиной многих социальных недугов. Среди них — акты несправедливости, немотивированной агрессии и жестокости, асоциальное и конфликтогенное поведение, большое число других бед, которые берут свое начало преимущественно в двух важнейших социальных институтах — в семье и школе. Здесь же они и воспроизводятся впоследствии в домашнем насилии, буллинге, скулшутинге и других не менее опасных, хотя иногда и скрытых, формах. С этими формами принято бороться кардинальными методами: запретами на продажу оружия, установками металлоискателей на входе в здания образовательных организаций, путем выставления охраны, а также посредством бесед с родителями и обучающимися. Однако невзирая на предпринимаемые усилия, агрессия вновь и вновь воспроизводится, что свидетельствует о более тонких ее механизмах и о недостаточной эффективности мер, которые зачастую не учитывают эти механизмы.

Неблагополучие, лежащее в основе таких агрессивных действий, часто происходит из эксклюзии в форме отвержения, пережитого в детском или подростковом возрасте. Учитывая то, что психолого-педагогическая наука и практика находят все больше точек соприкосновения, важно обратить внимание на вопрос межличностного отвержения, которое тяжело и болезненно переживается и приводит к серьезным травматичным последствиям [18].

Это особенно актуально в связи с тем, что школы реализуют новые программы воспитательной деятельности, в том числе таких инвариантных модулей, как «Классное руководство», «Самоуправление», «Работа с родителями». Отметим, что продуктивность некоторых приемов воспитательной работы, представленных в методических

рекомендациях для педагогов [19], может быть сомнительной, если не понимать фундаментальных механизмов отвержения, проявляющихся в контексте воспитания. Очевидно, что результативность воспитательной деятельности в школе будет тем выше, чем лучше педагоги научатся понимать оптимальные пути достижения необходимых эффектов — простой доброжелательности в отношении субъектов образовательного процесса здесь недостаточно, поскольку профессионализм педагога предполагает способность более глубоко погружаться в причины проблем и трудностей.

В связи с этим одним из наиболее часто встречающихся социальных запросов в системе повышения квалификации педагогов сегодня является запрос, связанный с разработкой эффективных школьных программ воспитательной деятельности. Воспитание при этом рассматривается в соответствии со «Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р). Здесь постулируется в качестве основной задачи школы воспитание высоко-нравственного гражданина, понимающего и разделяющего традиционные ценности нашей страны, готового к мирной созидательной деятельности [16].

Акценты в программе воспитательной деятельности школы должны быть поставлены таким образом, чтобы были достигнуты основные цели, сформулированные в Федеральных государственных образовательных стандартах: воспитательная деятельность становится не менее важной, чем деятельность учебная; воспитание должно осуществляться и на уроке, и во внеурочное время; результатом воспитания должно стать личностное развитие ребенка, а не некий «общий уровень воспитанности» [16]. В свою очередь, достижение этих целей невозможно без осмысления руководителями, методистами и педагогами фундаментальных причин тех явлений, которые связаны с проблемой социального исключения в целом и явлением межличностного отвержения

в частности. Поэтому целью представляемой работы является рассмотрение межличностного отвержения в контексте воспитательной деятельности школы.

Обзор литературы

Отвержение, будучи формой социальной эксклюзии (исключения), является одним из вариантов микроагрессивного поведения человека [20]. Предметом отвержения могут быть группы (например, этнические, религиозные) или компоненты личности (неприятие каких-то черт, характерологических особенностей). Кроме того, могут отвергаться отдельные люди — субъекты межличностных отношений. Именно такой тип отвержения чаще всего встречается в образовательных организациях, в школах, — *межличностное отвержение*.

Анализ представлений о межличностном отвержении в литературе показал, что неоднозначность описаний понятия и его трактовки авторами в дискурсах психолого-педагогических наук не означает несовпадения в понимании и интерпретации данного феномена. Разные исследователи раскрывают отдельные грани этого явления, тем самым дополняя общую картину его содержания. Большинство определений репрезентируют возможные *виды* отвержения, которые так или иначе проявляются в процессе межличностного общения. В психологических исследованиях отвержение трактуется как пренебрежительное отношение в виде игнорирования или унижения, которое указывает личности на подчиненность, зависимость и вместе с тем на незаметность, незначительность ее поведения [12]. Это определение отражает то, что актер (источник, инициатор исключения) символически ставит отвергаемого в позицию незначимости и несамостоятельности, что может наблюдаться как в детско-родительских отношениях, так и в отношениях между учителем и обучающимися. Механизм такого отвержения лежит в основе дидактогении — особого вида психогенного расстройства у обучающегося, вызванного негативными воздействиями педагога [1].

Семантическая наполненность понятия отвержения как компонента межличностной коммуникации определяется в значениях отказа, отсутствия проявления взаимности, исключения из общества или несогласия с адресатом [8]. Несмотря на научно-лингвистическую специфику проведенного анализа, за каждым из значений можно обнаружить *формы* отвержения: явное отсутствие отклика (отказ), явное дистанцирование (исключение), неявное дистанцирование, например в форме игнорирования (отсутствие взаимности), а также явное или неявное исключение из круга единомышленников (несогласие). В школьной жизни это выражается в явлениях межличностных конфликтов, бойкотов и систематической травли — буллинга.

В других работах отвержение представляется как явное или скрытое неприятие, сопровождающееся отказом признания ценности и прав другого, которое принижает его достоинство и может выражаться в вербальных или невербальных действиях [15]. Такое понимание термина, дополняя предыдущее, раскрывает возможные *проявления* послания о незначимости другого человека. Действительно, именно по отдельным репликам и высказываниям (грубым, отрывистым), а также по экспрессии (отсутствие визуального контакта, косые взгляды, закрытость позы, в крайних случаях — толчки) можно констатировать наличие отвержения в межличностных отношениях [11]. Среди дополнительных его проявлений можно назвать крики, оскорбления, негативные оценки и унижение [15].

Важную роль в анализе отвержения играет рассмотрение его *причин и предпосылок*. Семейная ситуация может являться одним из первичных в истории жизни каждого человека источников отвержения, давая начало комплексу негативных реакций и формируя соответствующие особенности личности. Транслируясь через эмоциональный компонент взаимодействий с родителями, отвержение может не осознаваться его носителями, но неминуемо приводит к напряжению

и эмоциональному разрыву в детско-родительских отношениях [3]. Такое рассогласование вербального принятия и невербального отвержения у родителей может быть связано с низким уровнем их личностной зрелости [10].

Г. В. Бурменская в своих работах пишет об эмоционально-личностном комплексе, который развивается на основе переживания ребенком отвержения и заключается в обостренной ранимости, неадекватно повышенной чувствительности к любым признакам отвержения, конфликтности и отстраненности в отношениях, ненадежном типе привязанности, низких показателях проявления эмпатии, сотрудничества, согласия, принятия и удовлетворенности в отношениях [4; 7]. Автором также отмечается, что вследствие опыта отвержения у личности формируется соответствующая программа выстраивания межличностных отношений. Этот факт объясняет случаи влияния отвержения со стороны родителей на качество взаимоотношений между сиблингами, а в дальнейшем — и на отношение к материнству у некоторых девушек и молодых женщин [5; 13; 17].

Определения отвержения с точки зрения возможных его *последствий* также можно найти в литературе: отвержение определяется как недостаток или отсутствие теплоты, заботы, поддержки и любви [6], а также как эмоциональное неприятие [4]. Работы, выполненные при активном участии Г. В. Бурменской, опираются на идеи Р. Ронера [21]. Отвержение в теории Р. Ронера описывается в качестве противоположного принятию полюса целостного эмоционального отношения значимого лица. Автором подчеркивается сложность и неоднозначность комплекса межличностных отношений, в которых есть место и для принятия, и для отвержения. Важную роль при этом играет фигура значимого другого — родителя, воспитателя, учителя, в принятии которого ребенок, подросток отчаянно нуждается. Последствиями отвержения, согласно Р. Ронеру, являются: повышенная тревожность, ощущение незащищенности, зависимость от других, склон-

ность к гневу, активная или пассивная агрессия, трудности самоконтроля, снижение самооценки и эмпатии, нейротизм, негативизм в восприятии мира.

Нетрудно заметить, что эти характеристики, сформированные в результате переживания отвержения в детско-родительских, школьных или учительско-ученических отношениях, могут создать серьезные препятствия для успешной воспитательной работы в школе. И если педагог не будет понимать закономерностей формирования этих личностных черт и психических свойств обучающихся, то конечным пунктом его переживаний как профессионала будут чувства растерянности и беспомощности.

Проведенный анализ дает основание определить феномен отвержения как такую форму социальной эксклюзии, которая несет в себе явные или латентные проявления микроагрессии, эмоционального неприятия, отказа признания ценности, значимости и прав личности и ставит ее в ситуацию зависимости. Игнорирование проявлений отвержения в школьной среде приводит к негативным последствиям: конфликтам, актам агрессии, буллингу; создает дискомфорт в классном коллективе, препятствует социальной инклюзии и способствует увеличению напряженности в межличностных отношениях. Отвержение, на которое не обращают внимания, оказывает отрицательное влияние на эффективность реализации программы воспитательной работы, приводит к ее необоснованной формализации, утрате системности и превращении всей этой деятельности в «мероприятельную педагогику» [9].

Вот почему в процессе воспитательной деятельности в школе педагогу важно учитывать механизмы отвержения, а сама осуществляемая в этом направлении работа должна не только профилактировать возникновение отвержения, но и помогать обучающимся, столкнувшимся с этим явлением в семье или школе, преодолеть его негативные последствия.

Методология (материалы и методы)

Методологией представленной работы стали идеи теории микроагрессии [20] и социального исключения [2; 18], а также теория межличностного принятия-отвержения Р. Ронера [21] и представления о воспитании Г. В. Бурменской [4; 7].

В качестве исследовательского метода на первом этапе выступил анкетный опрос, содержание которого состояло из открытого вопроса на понимание феномена отвержения и из блока социально-психологических данных об участниках. На втором этапе производился анализ кейсов, представлявших собой описания пережитых респондентами ситуаций отвержения в межличностном взаимодействии.

Материалом исследования на первом этапе стали ответы 37 респондентов, среди которых 3 мужчин и 34 женщины. Все респонденты — студенты-психологи педагогического вуза (бакалавриата, специалитета и магистратуры). Такая выборка была определена в связи с большей полнотой и рефлексивностью содержания ответов данной категории обучающихся, что стало дополнительным ресурсом для исследования. Средний возраст в группе составил 20 лет (от 17 до 27 лет). При обработке полученных данных использовалась процедура контент-анализа (индуктивный метод). По результатам

анализа производился подсчет процентных долей и частот встречаемости каждой из выявленных категорий.

На втором этапе исследования анализу подлежали кейсы — ситуации, представленные 116 испытуемыми (люди в возрасте от 18 до 35 лет, средний возраст 23,4 года; из них 7 мужчин, остальные — женщины; все являются студентами педагогического вуза, обучающимися на разных факультетах). Респондентам предлагалось вспомнить конкретные ситуации переживания отвержения в собственном жизненном опыте и описать их, указав возраст возникновения ситуации, ее интенсивность (по 10-балльной шкале) и степень завершенности. Всего испытуемыми было представлено 317 ситуаций.

Гипотезой эмпирической части работы стало предположение о том, что в опыте респондентов встречаются значимые, интенсивные по переживанию ситуации отвержения в школе, которые педагогами в рамках воспитательной работы не регулируются.

Результаты и их описание

Первоначально был проведен контент-анализ ответов на открытый вопрос анкеты «Что для Вас значит быть отвергнутым?». По результатам проведения контент-анализа были выделены смысловые единицы — контент-аналитические категории, наполняющие содержанием понятие отвержения (табл. 1).

Таблица 1

Представления об отвержении у студентов-психологов педагогического вуза

Table 1

Perceptions of rejection among psychology students of a pedagogical university

№	Контент-аналитическая категория	Примеры единиц контент-анализа — эмпирических референтов	Частота встречаемости (в ед. и в %)	
1	Непринятие	Когда кто-то не принял тебя и твои убеждения; когда человек не принимает меня и мои чувства; быть непринятым; это когда ... не принимают твоих ценностей; не получить принятия	14	37,84%
2	Обесценивание	Обесценивание моего мнения; остаться непризнанным; когда тебя не воспринимают как важного и ценного человека; быть обесцененным, поделенным на ноль	11	29,73%

Табл. 1. Продолжение

№	Контент-аналитическая категория	Примеры единиц контент-анализа — эмпирических референтов	Частота встречаемости (в ед. и в %)	
3	Отсутствие взаимности	Когда человек, в общении с которым я заинтересована, не хочет того же; в ответ на проявление добрых чувств получить равнодушие; ты открываешься кому-то ... но тебе не отвечают взаимностью; быть непринятым тем человеком, кому ты показал ... принятие; когда человек, который тебе нравится, говорит, что ты не в его вкусе	11	29,73%
4	Дистанцирование	Когда человек ... избегает любого контакта; когда прекращают общение; когда человек перестает в тебе нуждаться; когда человек не хочет подпускать к себе ... не считает нужным видеться или общаться	10	27,03%
5	Одиночество	Быть оставленным/одиноким; чувствовать себя одиноким	8	21,62%
6	Фрустрация потребностей	Когда ты имеешь потребность высказаться, но некому; когда человек, в общении с которым я заинтересована, не хочет того же; иметь желание принятия ... но не получить его; не получить желаемого от общения; быть ... оставленным в тот момент, когда ... ожидал ... принятия	7	18,92%
7	Остракизм	Когда друзья предпочли тебе других людей; быть не принятым другими, не найти единомышленников, своего места; человека тянет куда-либо ... а его по каким-то причинам не принимают; чувствовать бессилие перед окружающими; тебя не воспринимают за своего; быть исключенным из общей группы	7	18,92%
8	Доверие — недоверие	Ситуация, когда ты открываешься кому-то; хочется быть близким с кем-нибудь; иметь желание принятия ... какой-то части своей личности; когда человек ... закрывается и отворачивается от меня; когда человек не хочет подпускать к себе, не доверяет	6	16,22%
9	Непонимание	Это значит быть непонятой; рассказать кому-то о чем-то сокровенном, но быть непонятым	5	13,51%

Как видно из полученных результатов, на первом месте оказывается непринятие (37,84% ответов). Второе место было поделено между двумя категориями — обесцениванием и отсутствием взаимности (29,73%). Далее следуют дистанцирование (27,03%) и одиночество (21,62%). Фрустрация и остракизм (18,92%) по частоте встречаемости оказываются на одной, четвертой, позиции и в нескольких ответах встречаются попарно. Под остракизмом понимается

стигматизация (навешивание «ярлыков»), исключение из группы на основе непохожести, чуждости; вытеснение на периферию человеческих отношений. Далее, следуя друг за другом, идут категории доверия — недоверия (16,22%) и непонимания (13,51%).

Дополнительными категориями, частота встречаемости которых составила 1–2 раза из всей совокупности представленных ответов, являются: агрессия («Быть отвергнутым в различной степени проявления, на-

пример, агрессия на тебя, унижения или отталкивания, даже в прямом смысле этого слова, частые конфликты»), игнорирование («Не отвечает, возможно игнорируя»; «Избегает любого контакта»), отсутствие поддержки («Отказ (при моей просьбе) оказать мне поддержку, помощь»; «Нет элементарной помощи или содействия»), несоответствие ожиданиям других («Значит, я все еще недостаточно хорош»; «Не подойти под критерии»), предательство («Чувствовать себя преданным»), безразличие («Понимаешь, что безразличен человеку») и отрицание («Частичное или полное отрицание человека, его идей, взглядов, интересов»).

Отметим, что содержание полученных ответов варьировалось по наполненности от 1 до 6 единиц. В среднем у каждого респондента отвержение характеризовалось 3 эмпирическими референтами.

Отвержение проявляется в условиях разных социальных институтов. На втором этапе исследования произведен поиск ситуаций, описывающих переживание опыта отвержения в школе. Из выборки 317 ситуаций, представленных 116 респондентами, были выбраны те, которые касались школьной жизни. Их оказалось 66 (21%). Оценка интенсивности (болезненности) переживания в ситуациях отвержения производилась по шкале от 1 до 10; среднее значение составило 7 единиц, что характеризует переживания как сильные.

В описанных ситуациях были выявлены кейсы почти по каждой контент-аналитической категории. Особый интерес представляли кейсы, так или иначе связанные с воспитательным процессом.

Вот, например, ситуация переживания *непринятия*.

«Мой школьный друг за спиной всем говорил, что я чересчур навязчива. После того как я узнала, дружба прекратилась. Мне было безумно обидно, больно, но я решила, что необходимо бережнее относиться к личному пространству собеседника, товарища. Мы были соседками по парте. Происходило каждодневное общение, не для всех оно ока-

залось приятным и приемлемым. Когда я узнала искренние эмоции, впечатления от нашего общения, я перестала обременять соседку. Пересела за другую парту, прекратила общение...» (ситуация описана 19-летней студенткой дефектологического факультета, произошла в 14-летнем возрасте; интенсивность переживания — 7 баллов из 10).

В данном кейсе причиной запуска переживания отвержения стало непринятие со стороны школьного друга. Помимо непринятия здесь можно отметить и ярко выраженное переживание *отсутствия взаимности*. Важно обратить внимание на характер совладания с ситуацией не сложившейся дружбы: девушка, несмотря на обиду и боль, пришла к выводу о «бережном отношении к личному пространству собеседника», о том, что для полноценной дружбы недостаточно единолично стремиться к общению и отказалась от взаимодействия с одноклассницей. Данный кейс демонстрирует, как на уровне межличностных отношений между отдельными участниками образовательного процесса возможны ситуации, служащие почвой для формирования у личности понимания правил коммуникации и развития социально значимых качеств. Школа является таким институтом, где люди впервые встречаются друзей, учатся взаимодействовать с группой, с теми, кто младше и старше. Поэтому включение анализа и разбора подобных ситуаций в воспитательный процесс представляется весьма важной задачей классного руководителя. Также работа с подобными кейсами может осуществляться в рамках системы повышения квалификации учителей в части формирования умения проектировать события, способствующие развитию эмоционально-ценностной сферы ребенка.

Обесценивание и отсутствие взаимности нашли свое проявление в следующем кейсе.

«Я в старой школе была отличницей и суперкомфортно себя чувствовала. Потом из этой (сельской) школы в 10 класс перешла в городскую лицей. Попала в класс, где стремление к учебе совершенно не ценилось

(ценились тусовки, шмотки, секс и пр.), и получилось, что это была абсолютно чуждая мне среда. Буллинга как такового не было, но одноклассники меня просто не замечали, были равнодушны, не общались. Так продолжалось 2 года учебы. В итоге я первый год терпела, училась еще хорошо. Во второй год очень много пропускала, просто гуляла во время уроков. Успеваемость резко снизилась. В итоге даже не пошла на выпускной» (ситуация представлена 29-летней женщиной, произошла в возрасте 15 лет; оценена по интенсивности болезненных переживаний на 10 баллов из 10).

Описанная ситуация внутригруппового взаимодействия в школьном классе отражает то, как обесценивание одноклассниками и отсутствие общих интересов с ними могут повлечь за собой серьезные последствия, например в виде снижения познавательной мотивации. Образовательная среда, одной из функций которой является обучение, в приведенной ситуации данную функцию не выполнила. На первый план вышли межличностные отношения: взаимодействие с одноклассниками, а также отсутствие поддержки со стороны педагогов в реализации потенциала в учебном процессе.

Контент-категория *дистанцирование* также встречалась в нескольких из представленных ситуаций. В качестве примера рассмотрим кейс, в котором помимо основной категории можно найти проявления *игнорирования* и *предательства*.

«В школе у меня была подруга, от которой я была очень зависима. Она могла себе по отношению ко мне позволить все, что хотела. Но самый сильный удар она нанесла, устроив бойкот в классе против меня. Все были на ее стороне» (произошедшая в возрасте 11–12 лет ситуация описана 20-летней студенткой; сила переживания была оценена на 10 из 10 баллов).

Пережитый и описанный в данном кейсе опыт отвержения случился в ситуации сильной привязанности к человеку, что могло послужить причиной оценки на высший балл. Важно отметить, что в ходе этой си-

туации произошла эскалация межличностного конфликта на уровень группового исключения (бойкота) в классе. Помимо предательства подруги, респондентка пережила отвержение всего класса в виде дистанцирования и игнорирования.

Ниже вниманию читателя представлены две близкие ситуации, содержащие переживание *одиночества* в школьные годы.

1. «Плохие отношения с одноклассниками, подобие травли, полное отсутствие друзей» (описанная 20-летней девушкой ситуация произошла в возрасте 10 лет; степень переживания оценена в 6 баллов из 10).

2. «Начальная школа, не общались со мной одноклассники, я была каждый день в одиночестве» (ситуация произошла в возрасте 7–9 лет, описана девушкой 20 лет; интенсивность переживания — 8 баллов из 10).

В обоих кейсах отвержение одноклассниками сопровождается переживанием одиночества. В первой ситуации, степень болезненности которой выражена умеренно, описывается проявление отвержения группой в форме «подобия травли», т. е. *остракизма*. В следующей ситуации, которая отличалась протяженностью во времени и оценивается по силе переживания несколько выше, одиночество ребенка связано с *игнорированием*. Отметим, что недостаток воспитательного воздействия в подобных случаях может влиять на психологическое благополучие ребенка, подростка.

Обращает на себя внимание то, что ни в одной из описанных ситуаций отвержения поддержка детям и подросткам педагогами не оказывалась. Более того, в материале кейсов встречались описания ситуаций, когда сам учитель становился причиной плохих отношений к обучающемуся. Для примера ниже приведены две ситуации.

«В возрасте 7 лет я была в 1 классе. Учитель подговорил класс, чтобы мне объявили бойкот» (ситуация описана 35-летней женщиной, случилась в возрасте 7 лет; переживание оценено в 5 баллов из 10). К сожалению, помимо единичной ситуации запуска отвержения по инициативе учителя

можно найти ситуацию длительного переживания этого опыта: «При поступлении в первый класс гимназии я оказалась немного непохожа на других девочек: короткая стрижка, скромная одежда, лишний вес. К середине первого класса обнаружилась дисграфия, учитель много осуждала меня публично, ставила 2 и 1 и стыдила, сделала изгоем с первого по третий класс. Все изменилось только после “гасовки” учеников в пятом классе и смены классного преподавателя» (ситуация произошла в возрасте 7–10 лет, описана 30-летней женщиной; степень переживания — 9 баллов из 10).

Обсуждение

В ходе проведения исследования определено значение понятия «отвержение». Как и в результатах, представленных Р. Ронером [21], в российской выборке отвержение понимают в сравнении с противоположным полюсом и чаще всего описывают его как неприятие. После проведенного анализа отвержение можно определить как явно или косвенно проявляющийся вид социального исключения с выраженным переживанием неприятия, обесценивания, отсутствия взаимности, дистанцирования и одиночества. Критерий значимости ситуации ставит человека в позицию зависимости от нее и от источника отвержения, не позволяет до конца пережить этот опыт, заставляя возвращаться к нему снова и снова. Именно поэтому боль отвержения, как и любое интенсивное переживание, приводит впоследствии к изменению различных свойств личности и к ухудшению качества выполняемой ею деятельности. Не единичные описания содержания понятия «отвержение» в индивидуальных текстах (в среднем — три контент-единицы) свидетельствуют о том, что данное понятие является многомерным, комплексным, характеризуется разными гранями проявлений.

Данные, полученные в ходе анализа кейсов, в которых описывается переживание отвержения в школе, позволяют утвердительно ответить на главный исследовательский

вопрос и согласится с выдвинутой гипотезой. Действительно, опыт отвержения в школьной жизни встречается, болезненно переживается, долго помнится, касается межличностного взаимодействия, в котором ребенок, подросток не получает никакой поддержки от педагога.

Так, с возрастом оценка интенсивности переживания описанных ситуаций отвержения не снижается, и эти опыты воспринимаются как очень болезненные — на 7–10 баллов по шкале от 1 до 10. Средняя степень интенсивности переживания опыта отвержения в ситуациях, связанных со школой, равна 7. Это свидетельствует о высокой значимости опыта отвержения для обучающихся.

Были получены кейсы с описанием наиболее интенсивного переживания отвержения. Среди таких случаев распространены ситуации взаимодействия в диадах (дружба, отношения с конкретным педагогом), а также в школьном классе.

Воспитательная деятельность в школе не является неким отвлеченным от реальной жизни процессом. Именно в школе дети учатся находить друзей и разрешать конфликты; строить отношения с теми, кто старше — с учителями и специалистами службы сопровождения; взаимодействовать со сверстниками, сильно отличающимися от них самих; говорить «да» и «нет». Все это ценный опыт для организации воспитательного процесса. Не только значимые общешкольные события и специально организованные мероприятия должны стать полигоном для проведения воспитательной работы. Именно такие опыты обыденного человеческого взаимодействия способны причинять боль и нести в себе важный ресурс. При описании кейсов некоторые ситуации оценены как крайне трудные, как ситуации интенсивного страдания. Однако в них также есть примеры эффективного совладания (*я решила, что необходимо бережнее относиться к личному пространству собеседника, товарища*), когда из сложившейся ситуации не только находится конструктивный выход,

но и делается личностно значимый вывод. Важно отметить воспитательный потенциал таких ситуаций: дружба не сложилась, но обучающаяся находит способы совладания, которые в будущем позволят быть более чуткой и не ошибиться в поиске «своего» человека — друга, приятеля, партнера.

Полученные факты необходимо учитывать при обучении и повышении квалификации педагогов, заместителей директоров школ.

Заключение

В процессе проведенного исследования было показано, что проблема исключения человека из значимых межличностных отношений, выражающаяся в отвержении, весьма актуальна для школьной среды. Это тем более имеет значение в связи с необходимостью существенно изменять подходы к воспитательной деятельности в школе, добиваться результативности данной работы. Поэтому рассмотрение явления отвержения в контексте школьного воспитания представляется обоснованным и своевременным.

Переживание отвержения приводит к целому ряду последствий, которые снижают психологическое благополучие личности и формируют комплекс отверженности. Его симптомы — повышенная тревожность, за-

висимость, агрессивность, снижение самооценки и эмпатии, негативизм — описаны в литературе. Эти проявления, возникающие в одних отношениях, часто переносятся и в другие межличностные контакты. Так, проведенное исследование показало, что пережитое в школьные годы отвержение помнится и во взрослом возрасте, может быть подробно описано и проанализировано с точки зрения вреда и приобретенного опыта.

Важно отметить, что отвержение «лечится» принятием. Поэтому столь эффективными могут быть такие формы воспитательной работы в школе, которые обеспечивают чувство солидарности, совместность деятельности, ощущение сопричастности. Одним из путей решения данной проблемы представляется включение школьников в деятельность детских общественных объединений, их вовлечение в ученическое самоуправление [14]. Важно, чтобы педагог понимал суть отвержения, умел прогнозировать его появление, учил детей справляться с его негативными последствиями. В свою очередь, система повышения квалификации педагогических кадров может стать транслятором полученных знаний о причинах, проявлениях и последствиях межличностного отвержения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арпентьева М. Р., Тащева А. И., Гриднева С. В. Дидактогении и стрессы инноваций в высшем образовании // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10. № 3. С. 4130–4145.
2. Бойкина Е. Э. Роль игнорирования и социального исключения в формировании антисоциального поведения у детей. Результаты экспериментального исследования: Ч. 1. Методология // *Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, 08–10 октября 2019 года* / под ред. В. В. Коврова. Симферополь: Ариал, 2019. С. 29–36.
3. Бонкало Т. И. Механизмы формирования эмоционального отвержения ребенка в функционально дееспособной семье // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2009. Т. 11. № 4-4. С. 913–918.
4. Бурменская Г. В. Принятие-отвержение как фактор детско-родительских и сиблинговых взаимоотношений в детстве и взрослости // *Мир психологии*. 2018. № 1 (93). С. 108–126.
5. Бурменская Г. В., Алмазова О. В., Карабанова О. А., Захарова Е. И., Долгих А. Г. и др. Эмоционально-смысловое отношение девушек к материнству // *Консультативная психология и психотерапия*. 2018. Т. 26. № 4. С. 46–64. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260404>
6. Бурменская Г. В., Коврижкина М. А. Особенности материнского реагирования на аффективные проявления у детей дошкольного возраста // *Психологические проблемы современной семьи: сборник*

материалов VIII Международной научно-практической конференции, 3–6 октября 2018 г. Екатеринбург: [б. и.], 2018. С. 779–787.

7. Бурменская Г. В. Родительское принятие-отвержение и формирование взаимоотношений между сиблингами // Психологические проблемы современной семьи: сборник тезисов VI-й Международной научной конференции. Ч. 2 / под ред. О. А. Карабановой, Е. И. Захаровой, С. М. Чурбановой, Н. Н. Васягина. М.: Звенигород; Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. С. 282–287.

8. Бычихина О. В. Результаты когнитивного исследования отвержения как речевого жанра негативной реакции // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. Гуманитарные исследования. 2018. № 2 (4). С. 23–27.

9. Вяликова Г. С., Яковлева Т. В., Мироненкова О. Л. Стратегические векторы единой системы воспитательной работы // Инновации в образовании. 2019. № 12. С. 46–57.

10. Дан М. В. Эмоциональное принятие родного с психическим заболеванием при различном уровне личностной зрелости. Сравнительный анализ двух случаев // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 4. С. 67–71. <https://doi.org/10.17748/2075-9908.2015.7.4.067-071>

11. Дильмухаметова А. В. Газлайтинг как один из видов психологической манипуляции (на примере фильма «Alles Isy») // Доклады Башкирского университета. 2019. Т. 4. № 5. С. 531–535. <https://doi.org/10.33184/dokbsu-2019.5.12>

12. Ермилова В. П. Психологические средства, способствующие изменению статуса «Отверженный» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. № 4 (48). С. 190–193.

13. Карабанова О. А., Захарова Е. И., Бурменская Г. В., Алмазова О. В., Долгих А. Г. и др. Особенности ценностной сферы девушек с различным отношением к родительской позиции матери на этапе вхождения во взрослость // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 24–37. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2018-4-24-37>

14. Михеев И. А. Программы воспитания как основа воспитательной работы в образовательной организации // Мир образования — образование в мире. 2019. № 3 (75). С. 82–85.

15. Молчанов С. В., Любимова В. В. Представления родителей о последствиях насилия в детско-родительских отношениях // Мир психологии. 2018. № 1 (93). С. 163–172.

16. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения 12.02.2021).

17. Садовникова Т. Ю., Карабанова О. А., Бурменская Г. В., Захарова Е. И., Алмазова О. В. и др. Детско-родительские отношения как условие формирования отношения к родительской позиции матери у девушек в период вхождения во взрослость // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 52–61.

18. Семенова Г. В., Векилова С. А., Терешкина И. Б., Рудыхина О. В. К проблеме взаимосвязи опыта социальной эксклюзии с базисными убеждениями личности: психологический подход // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 197. С. 63–73. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-197-63-73>

19. Степанов П. В., Селиванова Н. Л., Круглов В. В., Степанова И. В., Парфенова И. С. и др. Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие / под ред. П. В. Степанова. М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2020. 119 с.

20. Freeman L., Schroer J. W. Microaggressions and philosophy. New York: Routledge Publ., 2020. 280 p.

21. Rohner R. P. Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory (IPARTheory) and evidence // Online Readings in Psychology and Culture. 2016. Vol. 6. No. 1. Article 4. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1055>

REFERENCES

1. Arpent'eva M. R., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Didaktogenii i stressy innovatsij v vysshem obrazovanii // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2020. T. 10. № 3. S. 4130–4145.

2. Bojkina E. E. Rol' ignorirovaniya i sotsial'nogo isklyucheniya v formirovanii antisotsial'nogo povedeniya u detej. Rezul'taty eksperimental'nogo issledovaniya: Ch. 1. Metodologiya // Profilaktika deviantnogo povedeniya detej i molodezhi: regional'nye modeli i tekhnologii: sbornik statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, 08–10 oktyabrya 2019 goda / pod red. V. V. Kovrova. Simferopol': Arial, 2019. S. 29–36.

3. *Bonkalo T. I.* Mekhanizmy formirovaniya emotsional'nogo otverzheniya rebenka v funktsional'no deеспособной sem'e // *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossijskoj akademii nauk.* 2009. T. 11. № 4-4. S. 913–918.
4. *Burmenskaya G. V.* Prinyatie-otverzhenie kak faktor detsko-roditel'skikh i siblingovykh vzaimootnoshenij v detstve i vzroslosti // *Mir psikhologii.* 2018. № 1 (93). S. 108–126.
5. *Burmenskaya G. V., Almazova O. V., Karabanova O. A., Zakharova E. I., Dolgikh A. G. i dr.* Emotsional'no-smyslovoe otnoshenie devushek k materinstvu // *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya.* 2018. T. 26. № 4. S. 46–64. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260404>
6. *Burmenskaya G. V., Kovrizhkina M. A.* Osobennosti materinskogo reagirovaniya na affektivnye proyavleniya u detej doskol'nogo vozrasta // *Psikhologicheskie problemy sovremennoj sem'i: sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, 3–6 oktyabrya 2018 g. Ekaterinburg: [b. i.], 2018. S. 779–787.*
7. *Burmenskaya G. V.* Roditel'skoe prinyatie-otverzhenie i formirovanie vzaimootnoshenij mezhdu sibliingami // *Psikhologicheskie problemy sovremennoj sem'i: sbornik tezisov VI-j Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii. Ch. 2 / pod red. O. A. Karabanovoj, E. I. Zakharovoj, S. M. Churbanovoj, N. N. Vasyagina. M.; Zvenigorod; Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2015. S. 282–287.*
8. *Bychikhina O. V.* Rezul'taty kognitivnogo issledovaniya otverzheniya kak rechevogo zhanra negativnoj reaksii // *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putej soobshcheniya. Gumanitarnye issledovaniya.* 2018. № 2 (4). S. 23–27.
9. *Vyalikova G. S., Yakovleva T. V., Mironenkova O. L.* Strategicheskie vektory edinoj sistemy vospitatel'noj raboty // *Innovatsii v obrazovanii.* 2019. № 12. S. 46–57.
10. *Dan M. V.* Emotsional'noe prinyatie rodnogo s psikhicheskim zabolevaniem pri razlichnom urovne lichnostnoj zrelosti. Sravnitel'nyj analiz dvukh sluchaev // *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'.* 2015. T. 7. № 4. S. 67–71. <https://doi.org/10.17748/2075-9908.2015.7.4.067-071>
11. *Dil'mukhametova A. V.* Gazlajting kak odin iz vidov psikhologicheskoy manipulyatsii (na primere fil'ma "Alles Isy") // *Doklady Bashkirskogo universiteta.* 2019. T. 4. № 5. S. 531–535. <https://doi.org/10.33184/dokbsu-2019.5.12>
12. *Ermilova V. P.* Psikhologicheskie sredstva, sposobstvuyushchie izmeneniyu statusa "Otverzhennyj" // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki.* 2007. № 4 (48). S. 190–193.
13. *Karabanova O. A., Zakharova E. I., Burmenskaya G. V., Almazova O. V., Dolgikh A. G. i dr.* Osobennosti tsennostnoj sfery devushek s razlichnym otnosheniem k roditel'skoj pozitsii materi na etape vkhozheniya vo vzroslost' // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki.* 2018. № 4. S. 24–37. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2018-4-24-37>
14. *Mikheev I. A.* Programmy vospitaniya kak osnova vospitatel'noj raboty v obrazovatel'noj organizatsii // *Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire.* 2019. № 3 (75). S. 82–85.
15. *Molchanov S. V., Lyubimova V. V.* Predstavleniya roditel'ev o posledstviyakh nasiliya v detsko-roditel'skikh otnosheniyakh // *Mir psikhologii.* 2018. № 1 (93). S. 163–172.
16. *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 № 996-r "Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federatsii na period do 2025 goda".* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (data obrashcheniya 12.02.2021).
17. *Sadovnikova T. Yu., Karabanova O. A., Burmenskaya G. V., Zakharova E. I., Almazova O. V. i dr.* Detsko-roditel'skie otnosheniya kak uslovie formirovaniya otnosheniya k roditel'skoj pozitsii materi u devushek v period vkhozheniya vo vzroslost' // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2018. № 9. S. 52–61.
18. *Semenova G. V., Vekilova S. A., Tereshkina I. B., Rudykhina O. V.* K probleme vzaimosvyazi opyta sotsial'noj eksklyuzii s bazisnymi ubezhdeniyami lichnosti: psikhologicheskij podkhod // *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena.* 2020. № 197. S. 63–73. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-197-63-73>
19. *Stepanov P. V., Selivanova N. L., Kruglov V. V., Stepanova I. V., Parfenova I. S. i dr.* Vospitanie v sovremennoj shkole: ot programmy k dejstviyam. Metodicheskoe posobie / pod red. P. V. Stepanova. M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2020. 119 s.
20. *Freeman L., Schroer J. W.* Microaggressions and philosophy. New York: Routledge Publ., 2020. 280 p.
21. *Rohner R. P.* Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory (IPARTheory) and evidence // *Online Readings in Psychology and Culture.* 2016. Vol. 6. No. 1. Article 4. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1055>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

СЕМЕНОВА Галина Вячеславовна — *Galina V. Semenova*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: semenovagv@herzen.spb.ru

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии.

ДВОРЕЦКАЯ Марианна Ярославовна — *Marianna Ya. Dvoretzkaya*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: ivanov@mail.ru

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии.

КИЧИГИНА Ольга Анатольевна — *Olga A. Kichigina*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: o.a.kichigina@yandex.ru

Студент 5 курса.

Поступила в редакцию: 18 декабря 2022.

Прошла рецензирование: 5 января 2023.

Принята к печати: 13 марта 2023.