

11. *Slobodchikov V. I.* Obrazovatel'naja sreda: realizatsija tselej obrazovanija v prostranstve kul'tury // *Novye tsennosti obrazovanija: kul'turnye modeli shkol.* M., 1997.
12. *Fel'dshtejn D. I.* Strukturno-soderzhatel'nye karakteristiki protsessa razvitija lichnosti. M., 1999.
13. *Cukerman G. A.* Otsenka i samootsenka v obuchenii, postroennom na teorii uchebnoj dejatel'nosti // *Nachal'naja shkola: pljus-minus.* 2001. № 1. S. 23.
14. *Jakimanskaja I. S.* Lichnostno-orientirovannaja tehnologija v rabote s uchitelem i uchenikom // *Eksperimental'nye ploshchadki v moskovskom obrazovanii (MIPKRO).* M. 2001. S. 38–46
15. *Jakimanskaja I. S.* Ocenka bezopasnosti obrazovatel'noj sredy, asotsial'nogo povedenija, sistemy pomoshchi i podderzhki vo mnenijah shkol'nikov gorodskih i sel'skih shkol Orenburgskoj oblasti // *Izvestija Saratovskogo universiteta im. N. G. Chernyshevskogo.* Novaja serija. Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija. 2012. T. 1. № 1. S. 23–34/
16. *Jasvin V. A.* Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju. M., 1997.
17. *Kosslyn S. M., Pomeranz J. K.* Imagery, propositions and the form of internal representations. *Cogn. Psychol.* 1977. V. 9. C. 72.
18. *Sundstrom E., Bell P., Busby P., Asmus Ch.* Environmental Psychology 1989–1994 // *Annual Review of Psychology.* 1996. Vol. 47. P. 488–491 (19. *Stokols D.* Environmental Psychology // *Annual Review of Psychology.* 1978. Vol. 29. P. 258.
19. *Stokols D.* Environmental Psychology // *Annual Review of Psychology.* 1978. Vol. 29. P. 258.

V. V. Kovrov

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ НАСИЛИЯ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Рассматриваются актуальные проблемы современной образовательной практики, связанные с организацией воспитательной работы в школе, обосновывается взаимосвязь качества организации процесса воспитания и психологической безопасности образовательной среды для всех ее субъектов. Обсуждаются результаты исследования представлений учащихся о безопасности образовательной среды во взаимосвязи с проявлением в ней разных форм насилия или свободы от насилия. Приводятся конкретные примеры взаимосвязи оценки отношений в семье, в школе и в классе с насилием со стороны учителей, учащихся, сверстников. Выделяются базовые факторы, определяющие для обследованной выборки школьников все многообразие феноменов взаимодействия в системе отношений учащихся и восприятие ими воспитательной работы в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: *воспитание, воспитательный процесс, безопасность образовательной среды, насилие, формы насилия, воспитательная работа, общественная направленность деятельности.*

V. Kovrov

Moral Upbringing in Schools as a Factor of Violence prevention and Psychological Safety of Educational Environment

The article deals with problems of modern educational practices related to the organization of educational work in school, the quality of the relationship organization of the process

of education and psychological safety of the educational environment for all. The article discusses the results of studies of students' opinions about the safety of educational environment in terms of the manifestation of it in various forms of violence and freedom from violence. The concrete examples of the relationship assessment of relations in the family, school and classroom violence by teachers, students, and peers. The basic determinants are identified for the sample of schoolchildren surveyed in the system of relations of students and their perception of education in educational institutions.

***Keywords:** education, educational process, safety of educational environment, violence, forms of violence, mentoring, public orientation of activities.*

В условиях модернизации российского образования при обновлении содержания и организации образовательного процесса должны быть актуализированы его воспитательные функции. В то же время приходится констатировать, что современная школа рассматривается как сфера образовательных «услуг», как «отрасль народного хозяйства», где минимизируется воспитательная функция образования, примитивизируются формы воспитывающей практики, упрощается и (или) искажаются методика и технология организации воспитательной работы. Вследствие этого организация воспитательной деятельности в школе остается «проблемным полем» для всех участников образовательного процесса.

Отметим, что сегодня многими руководителями общеобразовательных организаций задачи воспитания зачастую не определяются приоритетными. То, что делается в соответствии с «актуальными для школы планами организации учебно-воспитательной (внеурочной) работы», осуществляется в логике развития имиджа организации. В тех же случаях, когда руководство школы ставит такие задачи серьезно, то решать их приходится за счет микроформ и координации отношений с семьями учащихся. Преобладание «малых форм» в организации воспитательной работы в школе обусловлено катастрофическим отсутствием ресурсов времени, поскольку учащиеся уже «включились в соревнование за лучшее будущее». Их на всякий случай готовят к тому, что им придется жить всерьез, или к тому, чтобы

они не упустили то мгновение, когда перед ними случайно откроются двери социального лифта.

Организация внутришкольных воспитательных мероприятий — «мира-шоу и акций» с ролями ранеток, имитирующих гражданскую активность и нравственные образцы в поведении и деятельности, имитирующих «уникальность воспитательной системы школы», преобладание «дистанционного воспитания» в социальных сетях — это и есть содержание «инновационных находок» (симулякров новой инновационной педагогики в области воспитания) современной школы. Говорить о создании и удержании системы ежегодных ключевых коллективно-творческих дел в отдельном классе, в образовательной организации в целом (как основы воспитательной системы школы по Л. И. Новиковой, В. А. Караковскому) приходится все реже. Однако отметим, что в современной российской школе пока еще сохраняются элементы упорядоченности в школьной культуре, в отношениях, в деятельности, в мероприятиях.

Следует сказать, что в современных условиях значительно усложнился процесс воспитания и защиты ребенка от негативных воздействий факторов окружающей среды: от рекламы, СМИ (в том числе Интернета), от деструктивных объединений и движений. Но, несмотря на это, актуализация в содержании воспитательной деятельности гуманистических ценностей и идеалов, героического прошлого и настоящего является своеобразной фильтрацией нега-

тивного воздействия, защищает учащихся от политических манипуляций, ориентирует детей в выборе пути самореализации в просоциальной деятельности, способствует снижению насилия и агрессии в межличностном взаимодействии друг с другом. Известно, что процесс воспитания, имея динамическую структуру, качественно характеризуется организацией сложной системы деятельностей (общей, творческой, гражданской) воспитателей и воспитанников, направляемой воспитателями. Это — единство двух типов отношений — отношений товарищеского творческого обучения и отношений товарищеского содружества поколений.

Деятельность, в процессе которой преобладают отношения товарищеского творческого обучения, позволяет открыто решать воспитательные задачи двух типов: это задачи овладения системой знаний, умений и навыков по определенной программе (образовательные) и задачи овладения отдельными знаниями, умениями и навыками для успешного участия в текущей жизни (задачи обучения в жизни). Творческое овладение происходит тогда, когда задачи ставятся и решаются сообща.

И. П. Иванов отмечал, что деятельность, в процессе которой преобладают отношения товарищеского содружества поколений, позволяет открыто решать жизненно практические задачи (трудовые, бытовые, игровые, развлекательные, организаторские), задачи улучшения жизни окружающих, своего коллектива, своей собственной. Одновременно незаметно (скрытно) решаются задачи воспитания положительных качеств личности и преодоления отрицательных. Это сочетание различных видов общей заботы в соответствии с разными видами деятельности [3, с. 13–14]:

— поведение — образ жизни и действий, обращение с окружающим миром — с людьми, с природой, с окружающими предметами;

— общение — обмен личным опытом (универсальный вид деятельности);

— трудовая деятельность — создание материальных ценностей и соответственно трудовая забота;

— познавательная деятельность — открытие явлений и закономерностей мира и соответственно познавательная забота;

— художественно-эстетическая деятельность создание художественных образов и соответственно художественно-эстетическая забота;

— оздоровительно-спортивная деятельность — укрепление здоровья, закалка организма и соответственно жизненно-практическая, оздоровительно-спортивная забота;

— организаторская деятельность — обеспечение условий для решения жизненно-практических и воспитательных задач и соответственно организаторская забота.

Как актуальны и востребованы сегодня идеи И. П. Иванова о «педагогике жизни», «педагогике общей заботы» — заботы о жизни, о людях и о себе как товарище других людей [3]! Эту педагогику коллективной творческой жизни можно назвать «педагогикой социального творчества», в которой педагогический труд — это не прямое, открытое, непосредственное решение задач воспитания, не лобовая атака, не штурм педагогических твердынь, а «обходный маневр». Прежде всего, это организация жизни и деятельности воспитательного коллектива, развитие его социальной активности, желаний и стремлений улучшать жизнь общества и думать над тем, как это сделать сообща. Принципиальным здесь является превращение коллектива в самоуправляющуюся, самостоятельную и полноправную ячейку сегодняшнего общества: не готовить подрастающее поколение лишь к завтрашнему труду, к будущей жизни, профессии, а делать его сегодняшним творцом, участником реальных общественных процессов [3; 7; 9].

Опора в организации воспитательного процесса в современной школе на исключительно результативный опыт по организации жизнедеятельности детей и взрослых

на основе методики коллективной творческой деятельности позволяет утверждать, что заметно снизились (и даже исключены) угрозы и риски безопасности образовательной среды в ее психологическом аспекте. Мы полагаем, что увеличение рисков и угроз психологической безопасности образовательной среды в современной школе напрямую связано: с поверхностным (не рефлексивным) отношением педагогов к организации воспитательной работы; с неинтересным и незначимым для учащихся содержанием инициируемой педагогами деятельности; с формальным (лично не ориентированным) подходом к технологиям организации воспитательного процесса. Это замедляет либо исключает саму возможность процесса создания и развития воспитательной системы образовательной организации. В нереперентной для учащихся и педагогов образовательной среде вызовов (рисков, угроз) проявлению насилия и агрессии во взаимодействии всех ее субъектов становится значительно больше.

И. А. Баевой, автором концепции психологической безопасности образовательной среды, определяется психологическая безопасность образовательной среды как состояние, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в лично-доверительном общении, создающее реперентную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [1]. При этом автор особое внимание обращает на то, что «...психологическая безопасность является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие всех участников образовательной среды» [1, с. 150], а наличие чувства удовлетворенности, защищенности и осознание значимости образовательной среды для школьника являются базовыми индикаторами психологически комфортной и безопасной образовательной среды школы [2].

Вслед за И. А. Баевой мы полагаем, что результативность процесса воспитания и

показатели уровня психологической безопасности образовательной среды в значительной мере пересекаются. Это позволяет утверждать, что, обеспечивая качество воспитательного процесса в образовательном учреждении, мы одновременно способствуем формированию (поддержанию) комфортной и безопасной для личности школьника образовательной среды в ее психологическом аспекте, среды воспитывающей и развивающей.

Важно отметить, что гуманистически ориентированный процесс воспитания способствует закреплению соответствующей системы отношений субъектов образовательной среды, формирует воспитательную систему образовательной организации, обладающей ресурсами поддержания психологического комфорта и безопасности для всех участников образовательного процесса [6]. Такими ресурсами, с нашей точки зрения, являются [4; 5; 6]:

— совокупность идей, лежащих в основе воспитательной системы; гуманистические цели воспитательной системы, особенности процесса целеполагания, участие в этом процессе учителей, учащихся, родителей; системообразующая деятельность, реализующая целевую установку системы, другие приоритетные виды деятельности, наиболее часто используемые формы их организации;

— благоприятные условия для воспитания, социализации и развития личности школьника, связанные с признанием учителем приоритетов развития у школьника инициативы, независимости, уверенности в себе; его способности ставить цели, планировать действия, необходимые для их достижения, делать самостоятельные наблюдения и выводы;

— гуманные отношения между учащимися и педагогами, педагогами и родителями, педагогами и администрацией (психолого-педагогическое обеспечение воспитательного процесса; наличие чувства школьной общности и формы его проявле-

ния; ценности, которые объединяют учащихся и педагогов; культура воспитательной системы (традиции, ритуалы, символы); нормы школьной жизни, их знание и выполнение; наличие разнообразных объединений и организаций (постоянных и временных коллективов) учащихся, учителей, родителей; содержание и формы их взаимодействия (воспитательные центры, комплексы, клубы); интеграция обучения и воспитания; разновозрастные и межкультурные связи;

— открытость образовательной среды, обладающей такими свойствами, как гибкость, способность к быстрому перестроению в свете потребностей субъектов образовательного процесса; вариативность как условие выбора программ развития; способность выходить за территориальные рамки учреждения; соуправляемость (участие всех субъектов в управлении); мультикультурность (включение различных культурных образований в единое образовательное пространство);

— наличие большой доли групповой работы, для того чтобы школьник научился общаться, организовывать совместную деятельность, распределять обязанности, разрешать конфликты, слушать другого и т. д., т. е. обучаться навыкам социального взаимодействия;

— личностные особенности педагога — такие, как коммуникабельность, эмоциональная устойчивость, способность к эмпатии и рефлексии, умение увлечь школьников социально-ориентированным делом, умение выстроить доброжелательные взаимоотношения между учащимися в классе как на межличностном уровне, так и на уровне классного коллектива и т. д.;

— ненасильственная гуманистическая позиция педагога по отношению к детскому сообществу школы, к коллегам по педагогическому коллективу, к среде, окружающей воспитательную систему школы;

— управление воспитательной системой, включающее самоуправление учащихся и

педагогов; использование воспитательных возможностей окружающей среды; участие школьников и родителей в ее преобразовании; защита от отрицательных воздействий среды; процесс перманентного развития воспитательной системы (противоречия в развитии воспитательной системы; неиспользованные резервы и перспективы развития воспитательной системы);

— научная рефлексия исследовательской (опытно-экспериментальной) деятельности образовательного учреждения.

Целенаправленный, организованный образовательным учреждением процесс воспитания, дискретный по своему характеру, тем не менее должен стимулировать непрерывный внутренний процесс воспитания личности школьника, формируя у него социально ценные качества и приобщая к социальным ценностям общества. Таким образом, личность школьника становится целью воспитательной системы гуманистического типа, иначе она не была бы гуманистической. Но это значит, что личность школьника является и результатом ее функционирования, и показателем эффективности.

Оценивать результаты воспитательной работы в школьном коллективе, выявлять риски и угрозы и своевременно корректировать процесс воспитания можно благодаря диагностической функции воспитательных систем. Показателем эффективности воспитательной системы служит уровень воспитанности учащихся, сформированность школьного коллектива в целом, удовлетворенность учащихся и их родителей жизнедеятельностью школы, психологической безопасностью образовательной среды школы.

Таким образом, образовательная организация с наличием воспитательной системы (при активном использовании актуальных воспитательных технологий) является более благополучной с точки зрения обеспечения психологической безопасности; при этом предоставляются возможности для роста и развития личности школьника, для удовлетворения его возрастных потребно-

стей и интересов. Воспитательная система образовательного учреждения является ресурсом для успешного развития ненасилия как ценности у школьников, если обеспечивается реализация в образовательной среде следующих психолого-педагогических условий, адекватных специфике самой среды:

— обеспечение педагогическим коллективом комплексной помощи школьникам в решении наиболее важных проблем и потребностей в процессе их развития, включая преодоление последствий различных видов насилия;

— развитие на основе современных гуманистических подходов эмоционально-волевой сферы школьника, в том числе создание атмосферы психологического комфорта, гуманизация жизнедеятельности образовательного учреждения;

— ориентированность педагогов на ненасилие как важную профессиональную ценность, на личностную модель взаимодействия с детьми, личностно-профессиональный рост, на изменение их нравственной позиции через освоение теоретических основ и практических методов педагогики ненасилия;

— разработка и активное внедрение в жизнедеятельность образовательного учреждения содержания и технологий воспитания, способствующих развитию у школьников ненасилия как ценности [6].

С целью анализа представлений учащихся о качестве отношений в школе и в классе в контексте проблемы безопасности образовательной среды, понимаемой прежде всего как отсутствие в ней насилия в его разных формах, с их восприятием воспитательной деятельности, проводимой в школе и ориентированной на профилактику насилия и жестокости во взаимодействии учащихся в образовательной среде, было проведено анкетирование.

В исследовании приняли участие 662 школьника с 7 по 10 класс, среди них 324 девушки и 338 юношей, из 17 различных образовательных учреждений (школы,

школы-интернаты, кадетские корпуса, детские дома) 10 административных округов Москвы. В сборе данных участвовали педагоги-психологи этих учреждений. В качестве основного метода сбора данных была использована анкета «Изучение особенностей жизнедеятельности учащихся в школе» (авторы В. В. Ковров, Г. С. Кожухарь, Н. Т. Оганесян). Анкета включала сбор социально-демографических данных, а также 32 вопроса, направленных на выявление представлений учащихся о том, что происходит в двух основных сферах их жизнедеятельности: в семейных отношениях и в образовательном учреждении; в школе как макросистеме и в классе как в микросистеме. В статистический анализ были включены только те ответы на вопросы анкеты, которые осуществлялись с помощью шкалы Лайкерта (21 вопрос). Вопросы, которые предполагали качественные ответы, несводимые к иерархии рангов, были исключены из статистических подсчетов и подвергались процентному и качественному анализу. Для обработки результатов использовалась программа Excel и программа SPSS, версия 19.0.

Для выявления достоверности различий применялся критерий Манна — Уитни, с целью рассмотрения содержательных связей между ответами на вопросы анкеты был использован корреляционный анализ Спирмена. Для уменьшения данных (снижения размерности) применялся факторный анализ.

В целом по выборке было обнаружено, что подавляющее число опрошенных учащихся чувствуют себя безопасно и комфортно в школе (83%), иногда или редко испытывают переживания по поводу безопасности 15% и никогда не ощущают безопасность и комфортность 3% школьников. У 86% учащихся сложились доверительные отношения с педагогами в школе.

Для выявления достоверности различий в оценке исследуемых характеристик по критерию половой принадлежности применялся критерий Манна — Уитни. Из 21 во-

Достоверность различий по половому признаку

	Оценка отношений в семье	Представления об обсуждении инцидентов насилия в деталях	Восприятие насилия как проблемы	Оценка телесных наказаний	Оценка общественной направленности деятельности в классе
Статистика U Манна — Уитни	46986,500	49701,000	47956,500	50110,000	47523,000
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	0,000	0,032	0,004	0,003	0,001

проса по пяти характеристикам оценки жизнедеятельности были выявлены достоверные различия (табл. 1).

Юноши значимо отличались от девушек при оценке отношений в семье как спокойных и дружных, в то время как девушки воспринимали семейную атмосферу как напряженную, с конфликтами и ссорами. В свою очередь, девушки достоверно отличались в понимании насилия в качестве очень серьезной проблемы, в то время как юноши были склонны считать насилие в одних ситуациях проблемой, в других — нет.

Юноши достоверно чаще отмечали, что им приходится от случая к случаю или редко сталкиваться с телесными наказаниями, которые учителя использовали в классе, в то время как девушки в большинстве отмечали, что никогда не наблюдали, чтобы учителя в их классе применяли физическое насилие.

Девушки были более склонны считать деятельность в классе как общественно направленную, и для них обсуждение инцидентов насилия в школе осуществлялось значительно чаще.

Поскольку по возрастному критерию группы школьников были не сбалансированы, достоверность различий между ними не рассматривалась.

Корреляционные взаимосвязи исследовались между полом, возрастом, классом, количеством лет обучения в данной школе и 21-м вопросом анкеты. Всего было обна-

ружено 133 корреляционных связи между ответами на заданные школьникам вопросы (39 корреляций на уровне значимости $p \leq 0,05$; 94 корреляции на уровне значимости $p \leq 0,01$). Такое большое количество корреляционных связей мы объяснили целостностью восприятия феномена жизнедеятельности школьниками и многозначностью обнаруженных взаимосвязей между их представлениями о показателях безопасности образовательной среды и воспитательным процессом, реализуемым в учреждении. Отметим, что вопросы были сформулированы на основе разного расположения ответов от положительного полюса к отрицательному полюсу с целью снижения стереотипности и желательности ответов. Поэтому в полученных результатах знак коэффициента корреляции связан с приписыванием ответу на вопрос рангового значения; в некоторых вопросах положительный и отрицательный полюса не совпадают, что сказывается на смысле прямой и обратной связи, поэтому при описании всем знакам давалась качественная интерпретация.

По причине большого объема полученных данных остановимся только на наиболее важных корреляциях с точки зрения роли воспитательной работы в школе и в классе как факторов профилактики насилия и создания безопасной образовательной среды.

Было выявлено, что возраст взаимосвязан с оценкой авторитетности учителей, от-

ношений в классе и тем, насколько учащимся приходится испытывать оскорбления, унижения и издевательства со стороны сверстников. Чем старше школьники, тем менее авторитетными они воспринимают учителей ($r = 0,180$), тем более спокойные и дружные устанавливаются для них отношения в классе ($r = 0,137$) и тем реже им приходится испытывать оскорбления, унижения и издевательства со стороны сверстников ($r = 0,169$).

Количество лет обучения в конкретной школе оказалось взаимосвязано с восприятием применения учителями физических наказаний: чем больший отрезок времени школьник учился в одной школе, тем реже, по оценке учащихся, учителя применяли телесные наказания ($r = 0,101$).

Переживание безопасности и комфорта в школе было негативно взаимосвязано у учащихся с применением физических наказаний ($r = -0,126$), с ситуациями денежного вымогательства со стороны сверстников ($r = -0,126$) и с желанием в случае возможности перейти в другую школу ($r = -0,143$). Позитивно ощущение безопасности и комфорта в школе коррелировало с деятельностью в классе, которая способствует сплочению и профилактике конфликтов ($r = 0,154$). Доверительность и комфортность отношений учащихся с работниками школы увеличивалась при низком уровне унижений и оскорблений со стороны учителя в классе ($r = -0,139$), при отсутствии телесных наказаний ($r = -0,110$), а также в случае организации деятельности, способствующей сплочению и профилактике конфликтов ($r = 0,131$).

Доверительные отношения с учителями, с классным руководителем и с другими работниками школы повышались в случае роста авторитета учителей в глазах учащихся ($r = 0,219$) и со снижением уровня проявления в школе насилия со стороны учителей ($r = 0,186$) и учащихся ($r = 0,118$). Доверительность отношений с работниками образовательного учреждения напрямую соот-

носились для учащихся с оценкой отношений в семье как спокойных и дружных ($r = 0,155$), с представлением о том, что притеснение и травля одного человека другим человеком являются серьезной проблемой ($r = 0,111$), с восприятием отношений в классе как спокойных и дружных ($r = -0,124$).

Восприятие школьной среды как не содержащей угрозы насилия коррелировало с оценкой отношений в семье ($r = 0,131$) и в классе как спокойных и дружных ($r = -0,133$). При этом учителя в классе никогда не унижали и не оскорбляли учеников ($r = -0,451$), не применяли физические наказания ($r = 0,219$), так же как школьники не испытывали оскорбления, унижения, издевательства со стороны сверстников ($r = -0,142$).

Для тех учащихся, которые видели систематическое проведение воспитательной работы в школе с учениками, проявляющими насилие, притеснение и травля одного человека другим человеком воспринимались как очень серьезная проблема ($r = -0,105$). Отношения в классе в их представлениях характеризовались спокойствием и дружелюбием ($r = 0,084$ при $p \leq 0,05$), учителя никогда не унижали и не оскорбляли учеников ($r = 0,165$). Также эти учащиеся хорошо знали о том, что существуют и эффективно работают органы школьного ученического самоуправления ($r = -0,219$). Причем они имели прямое отношение к проводимым в классе мероприятиям, являясь либо активными участниками и инициаторами классных дел, либо участниками, которые не имели прямого отношения к организации этих мероприятий ($r = 0,174$). Учащиеся, которые видели систематическую воспитательную работу, были уверены в том, что внеурочная деятельность в классе имеет общественную направленность ($r = -0,165$) и способствует сплочению одноклассников и профилактике конфликтов ($r = -0,227$). Соответственно школьники, которые воспринимали деятельность в классе как общественно полезную, также

высоко оценивали сплоченность одноклассников и возможности профилактики конфликтов в классе (и наоборот) ($r = 0,288$).

Те школьники, для которых деятельность, организуемая в их классе, не способствовала сплочению одноклассников и профилактике конфликтов, редко чувствовали себя безопасно и комфортно в школе ($r = 0,154$), ни с одним из учителей в школе у них не сложились доверительные отношения ($r = 0,131$). По их мнению, в школе никогда не проводилась воспитательная работа с учениками, которые проявляют насилие, агрессию или издеваются над кем-то в школе ($r = -0,227$). Такие учащиеся оценивали свои отношения в классе (в школе) как наполненные частыми конфликтами, скандалами и драками ($r = -0,179$). С их точки зрения, учителя в классе очень часто (почти каждый день) унижали и оскорбляли учеников ($r = -0,130$), применяли физические наказания ($r = -0,144$), столь же часто им приходилось испытывать оскорбления, унижения, издевательства ($r = -0,158$) и оказываться жертвой денежных вымогательств со стороны сверстников ($r = -0,100$). Чем реже школьники принимали участие в мероприятиях в классе, тем более они были уверены, что внеурочная деятельность в классе не имеет общественной направленности ($r = -0,116$) и не способствует сплочению одноклассников и профилактике конфликтов ($r = -0,221$).

Наибольшее количество взаимосвязей с исследуемыми характеристиками жизнедеятельности обнаружено между оценкой проявления насилия со стороны учителей и сверстников, с восприятием доверительных отношений с работниками школы и качеством отношений в классе, а также с мнением, что деятельность, организуемая в классе, способствует сплочению и профилактике конфликтов.

Переживание безопасности и комфортности в школе у учащихся связано с низким уровнем физических наказаний, денежных вымогательств, с отсутствием желания в

случае возможности перейти в другую школу и с восприятием деятельности в классе как способствующей сплочению одноклассников и профилактике конфликтов.

Доверительные и комфортные отношения с учителями, с классным руководителем и с другими работниками школы напрямую связаны с авторитетностью учителей, с низким уровнем проявления в школе насилия в его разных формах над учениками со стороны учителей и учащихся, с оценкой отношений в семье и в классе как спокойных и дружных. Доверительность отношений увеличивается при возрастании понимания того, что притеснение и травля одного человека другим человеком являются серьезной проблемой и в случае организации деятельности в классе, способствующей сплочению школьников и профилактике конфликтов.

Восприятие школьной среды как не содержащей угрозы насилия взаимосвязано с оценкой отношений в семье и в классе как спокойных и дружных, с отсутствием в классе унижений, оскорблений и физических наказаний учеников педагогами и с низким уровнем насилия со стороны сверстников.

Оценка отношений в классе и в школе как угрожающих связана с восприятием насилия со стороны учителей и сверстников, а также с отрицанием общественной направленности внеурочной деятельности и того, что деятельность в классе способствует сплочению и профилактике конфликтов. Чем выше уровень проявления насилия в школе и в классе, тем чаще школьники готовы перейти при возможности в другую школу.

Систематическое проведение воспитательной работы в школе с учениками, проявляющими насилие, а также существование органов ученического самоуправления увеличивает понимание того, что притеснение и травля одного человека другим человеком является очень серьезной проблемой, повышает восприятие отношений в классе

как спокойных и дружных, без угроз насилия; повышает активность учащихся в проведении классных мероприятий и уверенность в том, что внеурочная деятельность в классе имеет общественную направленность, способствует сплочению и профилактике конфликтов.

С целью сведения большого числа различных характеристик к нескольким независимым и простым факторам, которые находятся в основе структуры полученных результатов, был использован факторный

анализ (метод главных компонент, метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера). В результате были выявлены три базовых фактора (табл. 2).

В первый, биполярный, фактор вошли 12 показателей уровня безопасности среды через проявления в ней разнообразных форм насилия (со стороны сверстников, учителей, в школе, в классе, в семье), а также отношения в классе, в школе и в семье. Наибольший вес в этом факторе получило описание насилия со стороны сверстников

Таблица 2

Матрица повернутых компонент

Характеристики жизнедеятельности учащихся	Компонента		
	1	2	3
Насилие со стороны сверстников	0,688		
Насилие со стороны учителей в классе	0,624		
Телесные наказания	0,616		
Отношения в классе и в школе	0,606		
Денежные вымогатelьства	0,528		
Насилие в семье	-0,475		
Насилие со стороны учителей в школе	-0,461		
Насилие со стороны учащихся	-0,450		
Отношения в семье	-0,409		
Безопасность и комфортность в школе	-0,375		
Доверительность отношений в школе	-0,249		
Желание перейти в другую школу	0,182		
Воспитательная работа в школе		-0,575	
Сплоченность и разрешение конфликтов		0,519	
Обсуждение инцидентов в деталях		-0,486	
Наличие органов ученического самоуправления		0,482	
Насилие как проблема		0,439	
Участие в классных мероприятиях		-0,432	
Общественная направленность деятельности в классе		0,427	
Обсуждение насилия в школе		-0,412	
Пол		0,188	
Количество лет обучения в школе		-0,160	
Класс			0,873
Возраст			0,859
Авторитетность учителей			0,445
Вращение сошлось за 4 итерации			

(0,688), что показывает высокую значимость данного проявления насилия для всех школьников, независимо от пола, возраста и класса. Этот фактор мы условно назвали «Безопасность отношений и проявления насилия в разных формах».

Во второй фактор, по психологической сути однополярный (напомним, что ответам на вопросы приписывались значения в разном порядке), вошло восемь характеристик жизнедеятельности школьников, которые по смыслу относятся к организации воспитательной работы в школе (самая большая факторная нагрузка $-0,575$). Данная работа связана с существованием органов ученического самоуправления, с вовлечением школьников в классные мероприятия, с позитивной оценкой учащимися общественной направленности деятельности в классе. Воспитательная работа подразумевает обсуждение случаев насилия в школе и анализ инцидентов в деталях, формирование отношения учащихся к насилию как к серьезной проблеме, в результате чего в классах появляется сплоченность и учащиеся становятся способны конструктивно разрешать конфликты. Этот фактор был назван «Воспитательная работа с проблемой насилия». В этот же фактор, с маленькими факторными нагрузками, вошли такие социально-демографические особенности учащихся, как пол и количество лет обучения в

школе, что, по нашему мнению, подчеркивает важность учета данных критериев при организации воспитательной работы в школе и в классе, направленной на профилактику насилия и создание благоприятной безопасной образовательной среды.

Третий фактор включил всего три параметра: класс, возраст учеников и авторитетность учителей. Наибольшую факторную нагрузку получило обозначение класса, в котором обучаются школьники (0,873). Возраст и класс мы соотносим с уровнем развития учащихся, поэтому назвали данный фактор «Развитие учащихся и авторитетность учителей».

Таким образом, результаты исследования показали, что особенности жизнедеятельности учащихся в контексте опасности/безопасности семейной и образовательной среды в качестве главных факторов, позволяющих описывать многообразие данной феноменологии, выступают безопасность отношений в семье, в школе и в классе при низком уровне проявления разнообразных форм насилия; качественная организация воспитательной работы по профилактике и проработке насилия; учет уровня развития учащихся и авторитетности для них учителей как фактора, связанного с созданием безопасных и комфортных отношений в образовательном учреждении и в реализации педагогами воспитательных функций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Союз. 2002. 271 с.
2. *Баева И. А.* Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2010. № 128. С. 27–39.
3. *Иванов И. П.* Звено в бесконечной цепи. Рязань, 1994. С. 13–14.
4. *Ковров В. В.* Духовно-нравственное воспитание как фактор обеспечения психологического здоровья личности современного школьника в безопасной образовательной среде // Вестник ВятГГУ. Киров: Изд-во Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. № 3(3). С. 139–142.
5. *Ковров В. В., Оганесян Н. Т.* Экспертиза воспитательной деятельности педагога по профилактике насилия в школе // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Серия «Педагогика и психология». 2013. № 2(3).

6. *Ковров В. В., Мириманова М. С., Оганесян Н. Т.* Воспитательная система образовательного учреждения как ресурс обеспечения психологической безопасности: Учебно-метод. пособ. М.: Экон-Информ, 2012.
7. *Моргаевская А. Н.* Анализ развития теории коллектива в отечественной педагогике // Письма в Emissia. Offline: Электронный научно-педагогический журнал. Декабрь 2008. ART 1293. СПб., 2008. <http://www.emissia.org/offline/2008/1293.htm>. [Дата обращения — 6.03.2014].
8. *Новикова Л. И.* Воспитание — воспитательная система — воспитательное пространство // Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. М.: Пер Сэ, 2010.
9. *Титова Е. В.* Концептуальная модель педагогической теории коллектива // Письма в Emissia. Offline: Электронный научно-педагогический журнал. Октябрь, 2011. ART 1657. СПб., 2011. <http://www.emissia.org/offline/2011/1657.htm> –[Дата обращения 6.03.2014].

REFERENCES

1. *Baeva I. A.* Psihologicheskaia bezopasnost' v obrazovanii. SPb.: Izd-vo «Sojuz». 2002. 271 s.
2. *Baeva I. A.* Obshchepsihologicheskie kategorii v praktike issledovanija psihologicheskoj bezopasnosti obrazovatel'noj sredy //Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. 2010. № 128. S. 27–39.
3. *Ivanov I. P.* Zveno v beskonechnoj tsepi. Rjazan', 1994. S. 13–14.
4. *Kovrov V. V.* Duhovno-nravstvennoe vospitanie kak faktor obespechenija psihologicheskogo zdorov'ja lichnosti sovremennogo shkol'nika v bezopasnoj obrazovatel'noj srede // Vestnik VjatGGU Kirov/ Izd-vo: Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. 2012. № 3(3). S. 139–142.
5. *Kovrov V. V., Oganjesjan N. T.* Ekspertiza vospitel'noj dejatel'nosti pedagoga po profilaktike nasilija v shkole // Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta: Serija «Pedagogika i psihologija». 2013. № 2(3).
6. *Kovrov V. V., Mirimanova M. S., Oganjesjan N. T.* Vospitel'naja sistema obrazovatel'nogo uchrezhdenija kak resurs obespechenija psihologicheskoj bezopasnosti: Uchebno-metodicheskoe posobie. M.: Ekon-Inform, 2012.
7. *Morgaevskaja A. N.* Analiz razvitija teorii kollektiva v otechestvennoj pedagogike // Pis'ma v Emissia. Offline: Elektronnyj nauchno-pedagogicheskij zhurnal. Dekabr', 2008. ART 1293. SPb., 2008. <http://www.emissia.org/offline/2008/1293.htm> [Data obrashchenija — 6.03.2014].
8. *Novikova L. I.* Vospitanie — vospitel'naja sistema — vospitel'noe prostranstvo // Pedagogika vospitanija: Izbrannye pedagogicheskie trudy / L. I. Novikova. M.: Per Sje, 2010.
9. *Titova E. V.* Kontseptual'naja model' pedagogicheskoi teorii kollektiva // Pis'ma v Emissia. Offline: Elektronnyj nauchno-pedagogicheskij zhurnal. Oktjabr', 2011. ART 1657. SPb., 2011. — <http://www.emissia.org/offline/2011/1657.htm> –[data obravenija 6.03.2014].

Е. А. Дубинина

СТРЕСС-ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ У ПАЦИЕНТОВ, ПЕРЕНЕСШИХ ИНФАРКТ МИОКАРДА

Отражены результаты исследования стресс-преодолевающего поведения у пациентов, перенесших инфаркт миокарда. Проанализированы взаимосвязи между стилем стресс-преодолевающего поведения и личностной реакцией на заболевание. Установлено, что для пациентов, перенесших инфаркт миокарда, характерен ограниченный репертуар стратегий преодоления стресса, а также низкая эффективность эмоционально-фокусированных копинг-стратегий.