

УДК 37.015.324.2:37.035.6  
ББК Ю969+4420.055.2

ГСНТИ 14.23.01, 15.81.21

Код ВАК 13.00.02; 19.00.07

### **Валиев Равиль Азатович,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: rw1973@mail.ru

### **Максимова Людмила Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии, конфликтологии и управления, директор Института психологии, Уральский государственный педагогический университет; член ассоциации профессоров славянских стран (АПСС); 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: maximova70@mail.ru

## **РЕГИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАЛОЙ РОДИНЕ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** идентичность; идентификация; ценности; педагогическая деятельность; компоненты и диагностика региональной идентичности.

**АННОТАЦИЯ.** Воспитание любви и ценностного отношения детей к родному краю является одним из условий первичной социализации ребенка, основанной на удовлетворении базовой психологической потребности в принадлежности к определенному сообществу. Ярким примером регионально ориентированной программы, отражающей специфику уральского региона, направленной на формирование ценностного отношения к малой родине, выступает программа «Грани Урала». Условием эффективности внедрения данной программы выступает необходимость подготовки соответствующих педагогических кадров. В качестве фактора психологической готовности к педагогической деятельности в области формирования любви к малой родине предлагается наличие у педагога психологической связи с территорией проживания, наиболее полно отражающееся в феномене региональной идентичности личности. На основе исследования отечественных и зарубежных источников в статье выполнен анализ данного феномена и содержательно описаны когнитивный, ценностный, эмоциональный и регулятивный компоненты региональной идентичности. Автором предложены подходы к диагностике региональной идентичности личности, основанные на использовании психосемантических и нарративных методов исследования. Представленные в статье направления психологической работы с педагогами могут стать основой целенаправленной работы по подготовке педагогических кадров для реализации регионально ориентированных образовательных программ.

### **Valiev Ravil' Azatovich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University; Association professors of slavonic countries (APSP), Ekaterinburg, Russia.

### **Maksimova Lyudmila Aleksandrovna,**

Candidate of Pedagogy, Head of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Director of Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **REGIONAL IDENTITY OF THE TEACHER AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL PREPARATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE FIELD OF EDUCATION OF VALUE-ORIENTED ATTITUDE TO ONE'S BIRTHPLACE**

**KEYWORDS:** identity; identification; values; educational activity; components and diagnostics of regional identity.

**ABSTRACT.** Cultivation of value-oriented attitude and love of one's native town or village is one of the conditions of primary socialization of a child, based on satisfaction of the principal psychological need of belonging to a certain community. The program "Facets of the Urals", reflecting the specificity of the Urals Region, is a vivid example of a regional program of formation of value-oriented approach to one's birthplace. The necessity to train corresponding pedagogical specialists is the indispensable condition of effective implementation of this program. The author argues that one of the factors defining the preparation of a teacher to work in the field of fostering a love of one's birthplace is the presence of a psychological tie of the teacher with the place he/she lives in, which is more clearly reflected in the phenomenon of regional identity of a person. On the basis of analysis of home and foreign researches of the given problem, the article describes and analyzes the cognitive, value-oriented, emotional and regulatory components of regional identity of a person. The authors suggest various approaches to the diagnostics of the regional identity of a person, based on the use of psycho-semantic and narrative methods of study. The presented directions of psychological work with teachers may become the foundation for special activity in training pedagogical personnel for the realization of regional educational programs.

**Н**еобходимость разработки и внедрения в педагогическую практику образовательных программ, формирующих

любь к малой родине у детей, осознается многими педагогами и психологами. Воспитание любви и ценностного отношения детей к родному краю является одним из условий первичной социализации ребенка, основанной на удовлетворении базовой

<sup>1</sup> Исследование проводится при финансовой поддержке Правительства Свердловской области и Российского гуманитарного научного фонда (грант 14-16-66003).

психологической потребности в принадлежности к определенному сообществу. Действие механизма идентификации себя с конкретными социальными группами предполагает установление схожести по культурному, национальному, религиозному, языковому и в том числе территориальному признакам.

Ярким примером регионально ориентированной программы, отражающей специфику уральского региона, направленной на формирование ценностного отношения к малой родине, выступает программа «Грани Урала». Задачами данной программы являются воспитание положительного отношения ребенка к уральскому региону как месту своего проживания, формирование чувства эмоциональной сопричастности ребенка к малой родине, выражающегося в переживании за события, происходящие на Урале, обеспечение детей в доступной для них форме информацией о самобытности уральского региона [7].

В качестве условия эффективности внедрения данной программы выступает необходимость подготовки соответствующих педагогических кадров. Здесь мы встречаемся с неготовностью большинства педагогов образовательных организаций к практической реализации подобной регионально ориентированной программы. Это проявляется как в нехватке знаний об истории, культуре, обычаях и традициях народностей, проживающих на территории уральского региона, так и в отсутствии психологической готовности к работе подобного рода, выражающейся в том числе и в несформированности у самого педагога ценностного отношения к малой родине. И если проблему нехватки знаний можно разрешить через организацию лектория, обеспечение необходимыми учебно-методическими пособиями и т. п., то задачу формирования личностной готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности решить гораздо сложнее.

Понятие психологической готовности к профессиональной деятельности многоаспектно. Мы будем рассматривать данный феномен в контексте задачи воспитания у подрастающего поколения ценностного отношения к малой родине. В этом случае в качестве фактора психологической готовности к педагогической деятельности выступает наличие у педагога личностной связи с территорией проживания, т. к. невозможно воспитать у подрастающего поколения любовь к малой родине, если сам педагог не испытывает подобного чувства, не проявляет в своих высказываниях, суждениях и поведении искреннего уважения, эмоцио-

нальной сопричастности и ценностного отношения к региону своего проживания.

Психологическую связь между территорией проживания и индивидом полнее всего отражает понятие «*региональной идентичности*». М. П. Крылов под региональной идентичностью понимает системную совокупность культурных отношений, связанных с понятием «малая родина» [9]. Понятие региональной идентичности является, по сути, междисциплинарным и рассматривается представителями целого ряда наук. В рамках научных исследований в области социологии, географии, политологии, регионоведения, культурологии рассматриваются определенные аспекты региональной идентичности [2; 4]. Психолого-педагогические исследования в основном посвящены разработке проблемы субъективной взаимосвязи внешнего пространства существования индивида и внутреннего пространства личности [1; 6].

В отличие от других видов социальной идентичности (религиозной, национальной, этнической), региональная идентичность предполагает географически локализованную территорию. Носитель региональной идентичности способен к ценностному, эмоциональному, пространственно-временному самосоотнесению с территорией проживания.

Е. В. Головнева при описании структуры региональной идентичности выделяет когнитивный, ценностный, эмоциональный и регулятивный компоненты [2].

*Когнитивный компонент* представляет собой систему знаний о специфике региона (особенностях языка, истории, традициях, ландшафта, климата и т. п.). При описании региональной идентичности Д. Н. Замятин использует термин «географические образы», под которым понимаются «устойчивые пространственные представления, которые формируются в различных сферах культуры в результате какой-либо человеческой деятельности (как на бытовом, так и на профессиональном уровне)» [4, с. 192].

На формирование образа региона оказывают влияние многие факторы. Это и природный ландшафт, и исторические события, и люди, связанные с нанесенными на карте географическими объектами, и совокупность символов, связанных с территорией и закрепленных в общественном сознании через произведения литературы, живописи, архитектуру и т. п. В программе повышения квалификации педагогов, реализующих регионально ориентированную программу «Грани Урала», предусмотрено получение педагогами общих сведений об уникальном культурно-историческом наследии уральского региона: истории освое-

ния уральских земель, уникальном экономическом и географическом положении, самобытном искусстве и литературе, обычаях и традициях народов Урала, что позволит актуализировать когнитивный компонент региональной идентичности педагога.

*Ценностный компонент* региональной идентичности предполагает рассмотрение территории проживания как пространства, наделенного индивидуально-ценностным содержанием. Данные исследований свидетельствуют о том, что ценности региональной культуры, несмотря на современные миграционные процессы, глобализацию в области культуры, обладают высокой устойчивостью [11]. Зарубежные исследования в области изучения региональной идентичности (*place identity, place attachment*) рассматривают территорию проживания как символическое пространство, обладающее ценностным содержанием [16; 18]. Символическую природу имеют объекты материального и нематериального характера: архитектурные сооружения, природные памятники, название региона, известные соотечественники, значимые события, ритуалы (праздники, обычаи) и пр. В связи с тем фактом, что физическое пространство бытия современного человека постоянно изменяется, особенно при проживании в крупных населенных пунктах и мегаполисах, изменения не могут не отражаться во внутреннем самоощущении человека, не проявляться на экзистенциальном уровне.

Актуализации данного компонента региональной идентичности способствуют любые резкие изменения физического пространства. Это могут быть как отъезд из дома, так и внешние изменения городской территории, сопровождающиеся сносом старых кварталов и объектов, имеющих символическое значение. В Екатеринбурге в качестве примера может послужить острая полемика, связанная с возможностью переноса фонтана «Каменный цветок». Напомним, образ каменного цветка, описанный в уральских сказах, является одним из центральных символов Урала.

Включение в программу повышения квалификации педагогов тренинговых занятий, ролевых игр, посвященных моделированию изменений, позволит слушателям осознать культурно-ценностную идентификацию с регионом своего проживания.

*Эмоциональный компонент* региональной идентичности представлен совокупностью осознанно и бессознательно возникающих переживаний человека по отношению к своему месту проживания. При этом чувства и эмоции могут носить как положительный, так и негативный характер.

В зарубежных исследованиях при описании феномена эмоциональной связи личности с внешним пространством достаточно активно используются термины «чувство места» (*sense of place*), «идентификация с местом» (*place identity*) и «привязанность к месту» (*place attachment*) [14; 17]. В настоящий момент нет единых теоретико-методологических подходов к трактовке данных понятий. Одни исследователи рассматривают «чувство места» как совокупность трех составляющих: привязанность к месту, заключающаяся в эмоциональном взаимодействии с местом, зависимость от места, рассматриваемая как волевой процесс, определяющий поступки и действия человека по отношению к месту, идентификация с местом, представляющая чувство принадлежности к определенной территории. Другие изучают данный феномен во взаимосвязи социально-культурного и биофизического аспектов [12].

Учитывая вышесказанное, в структуру программы повышения квалификации педагогов целесообразно включить групповые занятия с психологом, направленные на «отыгрывание» эмоций, связанных с территорией проживания, на перевод негативных переживаний в другую модальность. Опираясь на теории К.-Г. Юнга, отметим, что образ дома является одним из архетипических символов, вызывающих преимущественно положительные эмоции. Психологу в процессе работы с педагогами важно представить родной город/регион проживания в качестве источника положительных эмоций.

*Регулятивный компонент* региональной идентичности связан прежде всего с различными видами деятельности субъекта, осуществляемыми в пределах территории проживания. Как было сказано выше, зависимость от места может рассматриваться как волевой процесс, определяющий поступки и действия человека по отношению к месту. По данным американских исследователей, степень зависимости от места проживания субъекта отражает уровень обеспечения в физической среде условий для реализации потребностей личности (в отдыхе, самореализации и т. п.) [14]. Также в рамках данного компонента региональной идентичности рассматриваются вопросы направленности личности на сохранение, приспособление и преобразование своего жизненного пространства.

На формирование данного компонента региональной идентичности работают определенные территориально ориентированные ритуалы (традиции посещения знаковых мест города, следование определенным маршрутам передвижения и пр.), посещение городских праздников и других

важных для города мероприятий, совершенные действия, направленных на поддержание чистоты и порядка в родном городе – квартале – дворе, участие в работе региональных общественных организаций. При высоком уровне развития регулятивного компонента региональной идентичности субъект готов принимать на себя ответственность за судьбу региона, активно участвовать в общественной жизни, защищая региональные интересы [17]. С целью актуализации регионального компонента возможно предложить педагогам разработать регионально ориентированные социальные проекты, предусматривающие организацию деятельности детей по улучшению условий жизни в родном городе, проведению общественно полезных мероприятий.

В качестве психологического механизма обеспечения готовности педагога к осуществлению новых для него видов деятельности может выступать механизм амплификации, предполагающий «установление тесных взаимосвязей между ценностью профессиональной самореализации и ориентацией на разнообразие, новизну деятельности» [10, с. 98]. Амплификация предполагает стремление к расширению границ своей жизнедеятельности. Противоположным полюсом данного механизма является симплификация, рассматриваемая как обеднение своего жизненного опыта, упрощение средств и способов деятельности, выражающееся в отказе от ценностей самореализации в профессиональной деятельности. Поэтому важным направлением психологической поддержки педагога в процессе реализации новых образовательных программ может выступать индивидуальное консультирование, посвященное определению возможностей и принятию ценностей саморазвития в профессии.

В связи с отсутствием единых теоретико-методологических подходов к определению понятия «региональная идентичность», его многомерностью становится актуальной задача подбора соответствующих средств и методов психологической диагностики. В настоящий момент в литературе представлен ряд диагностических подходов, основанных на использовании метода анкетирования [9], рефлексивного теста-самоотчета [6] и опросников.

В связи с тем что диагностика региональной идентичности в основном ориентирована на измерение переживаний личности

по отношению к среде проживания, наиболее подходящими для подобных исследований выступают психосемантические и нарративные методы, т. е. методы, позволяющие диагностировать субъективный опыт человека.

Психосемантические методы диагностики личности основаны на использовании испытуемыми навыков рефлексии, самоанализа и направлены на оценку личностных смыслов, индивидуальных различий, заложенных в системе категориальных процессов личности [13]. При использовании метода Q-сортировки (*Q-technique*, *Q-sort*) испытуемому предъявляются наборы утверждений, напечатанных на карточках, и предлагается рассортировать их от «наиболее характерных» до «наименее характерных» для предмета исследования. Количество и содержание карточек варьируется в зависимости от задач исследования. При исследовании региональной идентичности целесообразно предложить карточки, ориентированные на диагностику когнитивного, эмоционального, ценностного и регулятивного компонентов.

Нарративные методы предполагают репрезентацию испытуемым прошлого опыта. В качестве нарративного приема может использоваться своеобразный самоотчет испытуемого, выраженный в письменном описании истории своей жизни с обязательной фиксацией индивидуальных переживаний по отношению к месту своего рождения и проживания. Целесообразно в инструкцию включить вопросы, инициирующие воссоздание конкретных событий, вызвавших переживание, описание собственных мыслей и действий по отношению к этим событиям, свое отношение к внешним изменениям среды проживания [2]. По мнению Д. Мэсси, идентичность с территорией проживания выражается в том, какие именно истории и как рассказываются [14].

Таким образом, предположив, что региональная идентичность выступает фактором готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности в области формирования любви подрастающего поколения к малой родине, мы рассмотрели содержание данного понятия в единстве его компонентов и предложили подходы к диагностике данного феномена. Предложенные в статье направления работы с педагогами могут стать основой целенаправленной работы по подготовке педагогических кадров для реализации регионально ориентированных образовательных программ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева И. В., Кружкова О. В., Плешакова А. Ю., Чупина В. А. Учет факторов активизации и ингибции субъектности при воздействии стресс-факторов городской среды в системе образования // Педагогическое образование в России. 2014. №10. С. 22-28.
2. Валиева Т. В. Методы исследования индивидуальной психологической культуры // Вестник Уральского института экономики, управления и права. 2013. №2. С. 68-72.

3. Головнева Е. В. Региональная идентичность как форма коллективной идентичности и ее структура // *Лабиринт*. 2013. №5. С. 42-50.
4. Замятин Д. Н. Идентичность и территория // *Идентичность как предмет политического анализа : сб. ст. по итогам Всерос. науч.-теоретич. Конф. (ИМЭМО РАН, 21-22 окт. 2010 г.)*. М. : ИМЭМО РАН, 2011. С. 186-203.
5. Казакова Г. М. Российская региональная идентичность: современный культурологический курс // *Вести Моск. гос. ун-та культуры и искусств*. 2008. №6. С. 16-20.
6. Киричек О. Я. Изучение психологических особенностей региональной идентичности личности на обособленной территории России // *Актуальные проблемы психологического знания*. 2012. №1. С. 3-9.
7. Коротаева Е. В. Программа Грани Урала»: формирование у дошкольников ценностного отношения к малой родине // *Педагогическое образование в России*. 2014. №3. С. 108-111.
8. Костарева Е. Н. Смысловая организация самосознания при изменении жизненной ситуации человека : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2013.
9. Крылов М. П. Региональная идентичность в Европейской России. М. : Новый хронограф, 2010.
10. Минюрова С. А. Модель стратегий саморазвития человека в профессии // *Вестник Университета Российской академии образования*. 2008. №5. С. 96-99.
11. Назукина М. В. Региональная идентичность в современной России: типологический анализ : автореф. дис. ... канд. полит. наук. Пермь, 2009.
12. Резниченко С. И. Привязанность к месту и чувство места: модели и феномены // *Социальная психология и общество*. 2014. №3. С. 15-27.
13. Шмелев А. Г. Концепция систем значений в экспериментальной психосемантике // *Вопросы психологии*. 1982. № 4. С. 17-27.
14. Korpela K. Place-identity as a product of environment self-regulation // *Journal of Environmental Psychology*. 1989. V. 9.
15. Massey D. A. A global sense of place // *Space, place and gender*. Cambridge. Polity press. 1994. P. 146-156.
16. Paasi A., Zimmerbauer K. Theory and practice of region: a contextual analysis of the transformation of Finish region // *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*. 2011. P. 163-178.
17. Raagmaa g Regional identity and Social Capital in regional Economic Development and Planning // *European Planning Studies*. 2002. Vol. 10. № 1.
18. Tuan Y.-F. Space and Place: Humanistic Perspective // *Human Geography. An Essential Antology*. Oxford : Blackwell. 1996. P. 444-487.

#### L I T E R A T U R E

1. Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V., Pleshakova A. Yu., Chupina V. A. Uchet faktorov aktivizatsii i in-gibitsii sub"ektnosti pri vozdeystvii stress-faktorov gorodskoy srede v sisteme obrazovaniya // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014. №10. S. 22-28.
2. Valieva T. V. Metody issledovaniya individual'noy psikhologicheskoy kul'tury // *Vestnik Ural'skogo instituta ekonomiki, upravleniya i prava*. 2013. №2. S. 68-72.
3. Golovneva E. V. Regional'naya identichnost' kak forma kollektivnoy identichnosti i ee struktura // *Labyrinth*. 2013. №5. S. 42-50.
4. Zamyatin D. N. Identichnost' i territoriya // *Identichnost' kak predmet politicheskogo analiza : sb. st. po itogam Vseros. nauch.-teoretich. Konf. (IMEMO RAN, 21-22 okt. 2010 g.)*. М. : IMEMO RAN, 2011. S. 186-203.
5. Kazakova G. M. Rossiyskaya regional'naya identichnost': sovremennyy kul'turologicheskii diskurs // *Vesti Mosk. gos. un-ta kul'tury i iskusstv*. 2008. №6. S. 16-20.
6. Kirichek O. Ya. Izuchenie psikhologicheskikh osobennostey regional'noy identichnosti lichnosti na obosoblennoy territorii Rossii // *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*. 2012. №1. S. 3-9.
7. Korotaeva E. V. Programma Grani Urala»: formirovanie u doshkol'nikov tsennostnogo otnosheniya k maloy rodine // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014. №3. S. 108-111.
8. Kostareva E. N. Smyslovaya organizatsiya samosoznaniya pri izmenenii zhiznennoy situatsii cheloveka : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Ekaterinburg, 2013.
9. Krylov M. P. Regional'naya identichnost' v Evropeyskoy Rossii. М. : Novyy khronograf, 2010.
10. Minyurova S. A. Model' strategiy samorazvitiya cheloveka v professii // *Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya*. 2008. №5. S. 96-99.
11. Nazukina M. V. Regional'naya identichnost' v sovremennoy Rossii: tipologicheskii analiz : avtoref. dis. ... kand. polit. nauk. Perm', 2009.
12. Reznichenko S. I. Privyazannost' k mestu i chuvstvo mesta: modeli i fenomeny // *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*. 2014. №3. S. 15-27.
13. Shmelev A. G. Kontseptsiya sistem znacheniy v eksperimental'noy psikhosemantike // *Voprosy psikhologii*. 1982. № 4. S. 17-27.
14. Korpela K. Place-identity as a product of environment self-regulation // *Journal of Environmental Psychology*. 1989. V. 9.
15. Massey D. A. A global sense of place // *Space, place and gender*. Cambridge. Polity press. 1994. P. 146-156.
16. Paasi A., Zimmerbauer K. Theory and practice of region: a contextual analysis of the transformation of Finish region // *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*. 2011. P. 163-178.
17. Raagmaa g Regional identity and Social Capital in regional Economic Development and Planning // *European Planning Studies*. 2002. Vol. 10. № 1.
18. Tuan Y.-F. Space and Place: Humanistic Perspective // *Human Geography. An Essential Antology*. Oxford : Blackwell. 1996. P. 444-487.

УДК 376.1:37.013.42  
ББК 4424.46+4466.46

ГСНТИ 14.29.05

Код ВАК 13.00.03

**Горбунова Наталия Евгеньевна,**

старший преподаватель, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 241; e-mail: NatalyGorbunova@mail.ru

**Труфанова Галина Константиновна,**

старший преподаватель, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 241; e-mail: ya.trufanova-galina@yandex.ru

**Хлыстова Елена Викторовна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 241; e-mail: slem6704@mail.ru

**АНАЛИЗ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ БУЛЛИНГА  
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** буллинг; дискриминация; инклюзивная школа; дети с ограниченными возможностями здоровья; факторы риска; подростки с задержкой психического развития.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблеме жестокого обращения в детско-подростковой среде. При этом акцент сделан на одной из злободневных проблем современной системы образования – дискриминации в инклюзивной школе. В статье рассмотрены факторы возникновения буллинга при совместном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками. Приведены данные эмпирического исследования, в котором изучались агрессивность, принадлежность к основным ролям буллинг-структуры, статусные позиции в коллективе, склонность к виктимному поведению у подростков с задержкой психического развития (ЗПР) на основании методик опросник «Уровень агрессивности» (А. Басса и А. Дарки, в адаптации А. К. Осницкого), адаптированный опросник «Школьная травля» (К. Rigby, P. Slee), социометрический тест (Дж. Морено), методика исследования склонности к виктимному поведению (О. О. Андронникова), проективные методики «Кактус» (М. А. Панфилова) и «Человек под дождем» (Е. Романова, Т. Сытько). Обнаружено, что агрессия является фактором риска появления деструктивных явлений в данном коллективе, причем в ситуации буллинга подростки с ЗПР склонны занимать позицию жертвы. Проведенный эксперимент доказывает, что среди детей с отклонениями в развитии существует большая вероятность попадания в ситуацию школьной травмы, в том числе из-за своей повышенной агрессивности в поведении. Обозначена необходимость психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, создания психологами специальных программ, позволяющих предупредить и скорректировать агрессию в учебных группах инклюзивных образовательных организаций.

**Gorbunova Nataliya Evgen'evna,**

Senior Lecturer of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Trufanova Galina Konstantinovna,**

Senior Lecturer of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, 3<sup>rd</sup> Year Post-graduate Student, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Khlystova Elena Viktorovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**RISK OF BULLYING IN THE PSYCHO-PEDAGOGICAL ENVIRONMENT OF AN INCLUSIVE SCHOOL**

**KEYWORDS:** bullying, discrimination; inclusive school; children with special educational needs; risk factors; adolescents with mental retardation.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of violence among children and adolescents. Special stress is laid on one of the vital problems of the modern education system – on discrimination in inclusive school. The article deals with the factors causing bullying in co-education of children with special educational needs and normally developing children. It provides the result of an empirical study of aggressiveness, belonging to the basic roles in a bullying structure, status in a group and predisposition to victim behavior of adolescents with mental retardation on the basis of the following methods: questionnaire “Level of Aggressiveness” of A. Bass and A. Dark (adapted by A.K. Osnitskiy), adapted questionnaire “School Bullying” (by K. Rigby, P. Slee), sociometric test (by G. Moreno), method of assessment of predisposition to victim behavior (by O.O. Andronnikova), and project methods “Cactus” (by M.A. Panfilova) and “Man in the Rain” (by E. Romanova & T. Syt'ko). It has been found that aggression is a risk factor of appearance of destructive phenomena in the given group, and in case of bullying, adolescents with mental retardation are apt to take the position of a victim. The undertaken experiment shows that children with special educational needs display a high possibility of being the object of bullying at school, also because of their high degree of aggressiveness of behavior. The article highlights the necessity of psycho-pedagogical support of children with special educational needs and creation of special programs of prevention and correction of aggression in academic groups of inclusive educational institutions.

Для всех сфер современного российского общества характерно развитие процессов гуманизации, в том числе и для системы образования, что предполагает отказ от «образовательной дискриминации» (А. П. Валицкая, Н. М. Назарова, В. А. Рабош, Н. Я. Семаго и другие). Это создает необходимые предпосылки для перехода от принципа социальной полезности к принципу социальной толерантности, к признанию и уважению прав и достоинства каждого человека независимо от его способностей или убеждений [4].

Процессы реформирования системы специального образования привели к реструктуризации системы социальной интеграции и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а значит, поставили все субъекты образовательного процесса перед проблемой определения стратегий эффективной реализации идеи инклюзивности образования.

Положения Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», требования Федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ диктуют обеспечение максимальной доступности в получении образования каждого ребенка вне зависимости от региона проживания, тяжести нарушения развития, способности к освоению академической программы. Современные тенденции развития специального образования, безусловно, выдвигают новые задачи перед специалистами в области коррекционной педагогики и психологии, так как появление инклюзивной формы обучения детей с ОВЗ ведет за собой и новые проблемы, требующие глубокого анализа.

Наиболее острой психологической проблемой является процесс социального взаимодействия в школьных коллективах, состоящих из обучающихся со специфическим и нормативным развитием. Это связано с тем, что инклюзивная форма образования является основанием для появления внушительной дисгармонии в сфере общения и межличностных отношений между детьми с ОВЗ и их нормально развивающимися сверстниками.

Проявления жестокости в детской среде многообразны: от безобидных шуток и прозвищ до тяжелых насильственных действий. Подобные действия – притеснение, дискриминация, травля – называются буллингом.

Явление буллинга не является новым для современной психологии. На этот феномен обратили внимание западные ученые еще в начале XX века. Д. Лейн и Э. Миллер описали школьную травлю, рассматривая буллинг как длительный процесс сознатель-

ного жестокого отношения, физического и (или) психического, со стороны одного или группы детей к другому ребенку (другим детям) [8]. За рубежом исследованием данного феномена также занимались А. Бартини, К. Босворт, Б. Глейзер, А. Гольдштейн, А. Гутгенбюль, И. Колмен, Д. А. Лэйн, Д. П. Мак-Ларен, Е. Мунте, Д. Олвеус, В. Т. Ортон, К. Пеллегрини, А. Пикас, Е. Роланд, Т. В. Сейджер, М. Селигманн, А. Сурандер, Д. П. Таттум, П. П. Хайнеманн, А. М. Хорн, М. Шефферы, в России – И. С. Бердышев, Е. Н. Волкова, А. В. Гришина, Е. Ю. Зотова, И. С. Кон, М. Г. Нечаева, В. Р. Петросянс, Н. А. Польская, О. А. Селиванова, Ю. А. Скороцкий, Г. У. Солдатова, Д. Н. Соловьев, Т. С. Шевцова. Несмотря на значительное количество работ, посвященных проблеме школьной травли, в настоящее время этот вопрос в рамках инклюзивного обучения является малоизученным.

Актуальность изучения проблемы буллинга в инклюзивном образовательном пространстве обусловлена следующими факторами.

1. *Снижение авторитета учителя в школе* как сдерживающего агрессию фактора.

2. *Общее ухудшение психического здоровья детей*, что проявляется в незначительных срывах эмоциональной сферы при сохранном интеллекте. В конкретных ситуациях это проявляется как низкая толерантность к фрустрации, раздражительность, импульсивность.

3. *Низкий уровень развития коммуникативных навыков* у современных детей.

4. Акцентирование внимания в практической психологии на идеях лидерства, конкуренции, при этом – *малое количество психологических программ, посвященных развитию гибкости и бесконфликтности в межличностном взаимодействии.*

5. *Обострение социального неравенства среди детей* (дети из обеспеченных семей, дети из семей с низким уровнем материального благополучия).

В инклюзивном классе риск возникновения буллинга, на наш взгляд, кроме вышеперечисленных факторов, определяется следующим.

1. Наличие у детей с ОВЗ специфических физических и психологических особенностей. Речь идет о наличии видимых недостатков в строении тела и лица (аномалии конечностей, осанки, дефекты строения черепа, изменения формы черт лица, специфическая походка, расстройства речи, навязчивые движения и т. д.), дополнительных технических средств коррекции имеющихся дефектов (наличие звукоусиливающей аппаратуры, приборов для коррекции зрения, инвалидной коляски, костылей, ортоданти-

ческих конструкций и т. д.), поведенческих (гиперактивность, неусидчивость, пассивность, медлительность, конфликтность и т. д.) и личностных особенностей (ранимость, тревожность, застенчивость, неуверенность в себе, прямолинейность, конфликтность, замкнутость и т. д.), трудностей в обучении (снижение интеллекта, нарушения письма, чтения, счета и т. д.).

2. Психологическая неподготовленность общества к принятию детей с ОВЗ. В ее основе лежат негативные социальные установки, страхи, отсутствие толерантности, низкий уровень осведомленности об особенностях таких детей. Наличие данного фактора во многом обусловлено преобладанием в России сегрегационной модели образования детей с ОВЗ вплоть до настоящего времени.

3. Некомпетентность педагогов в вопросах обучения и воспитания детей с ОВЗ. Педагоги также могут спровоцировать ситуацию школьной травли ребенка с ОВЗ при недостатке (отсутствии) специальных психологических знаний. Н. А. Польская отмечает, что «педагогический коллектив школы прямо или косвенно может быть включен в ситуацию буллинга, демонстрируя пренебрежение или прямое давление в отношении уязвимых учеников, потворствуя организованной травле или даже поощряя ее» [11].

Этот фактор также дополняется дефицитом методических разработок для педагогов инклюзивных классов по организации благоприятного межличностного взаимодействия между обучающимися с учетом имеющихся психофизических особенностей детей с ОВЗ, так как на сегодняшний день существуют лишь единичные случаи эффективного «включения» детей с ОВЗ в общеобразовательное пространство. Поэтому вопросы оптимизации межличностного взаимодействия детей с отклонениями в развитии со здоровыми сверстниками остаются открытыми.

4. Профессиональное выгорание педагогов, приводящее к потере чувствительности к происходящим психологическим процессам в школьной группе. Появление поправок в законах, внедрение новых стандартов, расширение требований к профессиональным и личностным качествам педагога требуют от современных учителей больших интеллектуальных и эмоциональных «вложений» в свой труд. Подобные перегрузки приводят к повышению внимания к академической составляющей образовательного процесса, при этом – к снижению социально-психологической, что в итоге негативно сказывается на формировании благоприятного климата в классном коллекти-

ве, на профессиональной и личностной самореализации педагога.

5. Низкий уровень информированности родителей о психологических особенностях детей с ОВЗ. Этот фактор затрагивает как вопросы возможности совместного обучения детей с ОВЗ с нормативно развивающимися сверстниками, так и вопросы их личностного взаимодействия. Так, С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак указывают на то, что «родители «обычных» детей опасаются, что ребенок с особенностями развития (особенно с тяжелыми нарушениями) будет мешать, отвлекать учителя и детей, что снизит уровень знаний всего класса» [6, с. 18–19]. Психолого-педагогическая неграмотность приводит и к тому, что родители затрудняются дать совет своему здоровому ребенку в вопросе выстраивания взаимоотношений с необычным сверстником, могут рекомендовать неадекватные формы общения с ребенком с ОВЗ.

Отсутствие научно-исследовательских разработок, посвященных проблеме буллинга в инклюзивном образовательном пространстве, недостаток объективных данных экспериментальных исследований вызывают особый исследовательский интерес у представителей педагогической и психологической науки.

Известно, что причины жестокого поведения детей могут быть различны: чувство неприязни, месть, зависть, борьба за власть, восстановление справедливости, нейтрализация соперника, подчинение лидеру, самоутверждение, а также агрессивное поведение отдельных личностей.

Агрессивность – одна из распространенных характеристик поведения детей с ОВЗ, выражающаяся в виде импульсивности реакций, стремлении подчинить себе детский коллектив, вербальных угрозах, жестоких физических действиях. Часто такое поведение ребенка связано с состоянием фрустрации, когда ребенок с какими-либо психофизическими отклонениями не способен в полной мере удовлетворить свои желания в потребности в учебе, общении, труде. Таким образом, со временем фрустрации накапливаются, усиливаются и закрепляют агрессивное поведение.

Для анализа агрессивности как провоцирующего фактора возникновения буллинга в инклюзивной образовательной среде было проведено изучение склонности к агрессивности детей с ОВЗ на примере подростков с задержкой психического развития (ЗПР). Важно отметить, что именно эта категория детей, аномалия развития которых относится к слабовыраженным отклонениям, чаще всего оказывается в инклюзивных условиях обучения.

В исследованиях З. И. Калмыковой, Л. В. Кузнецовой, В. И. Лубовского, И. И. Майчук, У. В. Ульяновской отмечается наличие в личностной сфере детей с ЗПР инфантильных черт характера, проявляющихся в повышенной внушаемости, уходе от ответственности, неадекватной самооценке, слабо сформированной саморегуляции [3], то есть механизм возникновения агрессивного поведения определяется неустойчивостью деятельности, недифференцированностью самооценки, невозможностью реального прогноза собственной деятельности, неадекватностью целеполагания, неопределенностью представлений о будущем [13, с. 118-119].

Основываясь на положении о единстве основных закономерностей нормального и аномального развития (Л. С. Выготский, Б. В. Зейгарник, А. Р. Лурия) [7], мы предполагаем, что подростки с ЗПР, наравне с нормально развивающимися сверстниками, чаще попадают в группу риска по участию в школьном буллинге на основе работы механизмов агрессивных реакций.

Исследование проводилось с февраля по апрель 2015 года на базе ГКОУ СО «Специальной (коррекционной) школы-интерната № 18» г. Екатеринбурга. Экспериментальную выборку составили 48 подростков в возрасте 13-14 лет (возраст, когда проблема буллинга приобретает наибольшую силу по своей сложности и противоречивости), обучающихся по общеобразовательной программе для детей с ЗПР. Для решения экспериментальных задач подобраны следующие методики: опросник «Уровень агрессивности» (А. Басса и А. Дарки) (в адаптации А. К. Осницкого) [9], адаптированный опросник «Школьная травля» (К. Rigby, P. Slee) [14], социометрический тест (Дж. Морено) [1], методика исследования склонности к виктимному поведению (О. О. Андронникова) [2], проективные методики «Кактус» (М. А. Панфилова) [10] и «Человек под дождем» (Е. Романова, Т. Сытько) [12].

Анализ полученных экспериментальных данных (по методике «Уровень агрессивности») [9] показал, что подростки с ЗПР отличаются высоким уровнем индекса агрессивности (у 75% испытуемых), особенно по шкале «Вербальная агрессия», что свидетельствует о наличии враждебных реакций на окружающую действительность, раздражения, негативизма.

В дополнение к вышесказанному можно отнести данные, полученные в ходе интерпретации рисунков «Кактус» [10]. У большинства респондентов (73% испытуемых) отмечены проявления агрессивности, эгоцентризма, демонстративности, тревожности и импульсивности. Рисунки были

схожи по следующим параметрам: крупный рисунок, расположенный в центре листа, сильный нажим, вычурность форм, внутренняя штриховка кактуса, большое количество иголок (длинные, сильно торчащие, близко расположенные друг другу), выбор темных цветов.

Результаты проективной методики «Человек под дождем» [12] говорят о наличии у детей с ЗПР личностных качеств, присутствующих поведению жертвы (в буллинге) [15]: избегание неприятных воздействий, негативизм, потребность в одобрении, ощущение собственной малоценности, нежелание общаться, плохая адаптированность и острая потребность в защите (эти характеристики встречаются в рисунках 64% детей).

Для выявления и установки основных ролей буллинг-структуры в школьном коллективе были обработаны экспериментальные данные по опроснику «Школьная травля» [14]. У 71% подростков обнаружены черты, характерные для роли жертвы (конформный тип личности, недоразвитость социальных навыков, агрессивное поведение), которая сходна с ролью наблюдателя, то есть положение такого ребенка в буллинг-структуре носит пассивный характер, а это значит, что в дальнейшем существует большой риск виктимизации личности.

Распределение социального статуса в школьном коллективе играет немаловажную роль в изучении риска попадания в буллинг-группы детей с ОВЗ. Полученные при проведении социометрического теста (Дж. Морено) [1] данные позволяют говорить о том, что в коллективе испытуемых высокий статус занимают дети с позицией жертвы (67% респондентов), а низкий статус – агрессора (33% респондентов). Такое распределение статусных позиций в коллективе подростков с ЗПР в будущем может привести к усилению виктимного поведения внутри группы.

Предположение о риске возникновения виктимного поведения у испытуемых доказывают проанализированные результаты опросника О. О. Андронниковой [2]. Предельные значения в группе подростков проявились в тех шкалах, которые максимально приближены к проявлению виктимности (у 71% испытуемых): «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», «Склонность к гиперсоциальному поведению», «Склонность к зависимому и беспомощному поведению» и «Реализованная виктимность». Из вышеизложенного следует, что подростки с ЗПР имеют склонность к проявлениям агрессивного поведения и занимают основные позиции в буллинг-структуре.

Таким образом, данные эксперимента свидетельствуют о том, что среди детей с ОВЗ существует большая вероятность попадания в ситуацию буллинга, при этом одним из наиболее явных факторов риска является агрессивное поведение (в его различных интерпретациях) детей с отклонениями в развитии. Полученные данные также позволяют констатировать высокие показатели риска виктимизации группы подростков с ОВЗ, что при неблагоприятном стечении обстоятельств может привести к активному принятию роли жертвы. Это обуславливает необходимость создания психологами специальных программ, позволяющих предупредить и скорректировать агрессию в учебных группах инклюзивных школ.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что буллинг является актуальной проблемой современного общества. Изучение различных аспектов школьной травли, безусловно, можно назвать острой психолого-педагогической проблемой, так как по-

следствия участия ребенка в буллинге могут быть разными – от легких (они оставляют незначительный след, с которым при своевременно начатой работе можно быстро справиться) до длительных неизгладимых (посттравматические стрессовые расстройства, ухудшение психического и физического здоровья, снижение образовательного и профессионального функционирования, трудности общения, дезадаптация, криминализация поведения) [5].

Модернизация системы образования, появление инклюзивной формы обучения детей с ОВЗ ведет за собой новые проблемы, требующие глубокого анализа факторов риска возникновения буллинга, его механизмов, форм, особенностей поведения участников. Предупреждение явлений дискриминации по отношению к детям с ОВЗ является актуальной задачей государства, которая требует тщательного анализа условий формирования благоприятных межличностных взаимодействий в психолого-педагогическом пространстве инклюзивной школы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Альманах психологических тестов. М. : КСП, 1996.
2. Андронникова О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков. Новосибирск, 2005.
3. Бажукова О. А. Социально-дезадаптивное поведение как предмет психолого-педагогического исследования // Актуальные проблемы специального образования. 2005. №4 С. 149-153.
4. Беленкова Л. Ю. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии инновации в образовании // Инновации в образовании. 2011. № 1. С. 59-64.
5. Бердышев И. С., Нечаева М. Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики : практическое пособие для врачей и социальных работников. URL: <http://old.homekid.ru/bullying/bullyingPart1.html>.
6. Брызгалова С. О., Зак Г. Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2010. №3. С. 14-20.
7. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. М. : Академия, 2003.
8. Лейн Д., Миллер Э. Детская и подростковая психотерапия. СПб., 2001.
9. Осницкий А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. М. : Нальчик, 1996.
10. Панфилова М. А. Игротерапия общения. М. : Гном и Д, 2001.
11. Польская Н. А. Взаимосвязь показателей школьного буллинга и самоповреждающего поведения в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 39-49.
12. Романова Е. В., Сытько Т. И. Проективные графические методики: методические рекомендации. СПб. : Речь, 1992.
13. Тригер Р. Д. Суждения младших школьников с задержкой психического развития и дружбе // Изучение личности аномального ребенка. М., 1997.
14. Rigby K., Slee P. T. Bullying among Australian school children: reported behaviour and attitudes to victims // Journal of Social Psychology. 1991. Vol. 131. P. 615-627.
15. Olweus D. Bullying at school: what we know and what we can do. NY: Blackwell, 1993.

#### L I T E R A T U R E

1. Al'manakh psikhologicheskikh testov. M. : KSP, 1996.
2. Andronnikova O. O. Psikhologicheskie faktory vzniknoveniya viktimnogo povedeniya podrostkov. Novosibirsk, 2005.
3. Bazhukova O. A. Sotsial'no-dezadaptivnoe povedenie kak predmet psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya // Aktual'nye problemy spetsial'nogo obrazovaniya. 2005. №4 S. 149-153.
4. Belenkova L. Yu. Innovatsionnye podkhody k obrazovaniyu detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: ot integratsii k inklyuzii innovatsii v obrazovanii // Innovatsii v obrazovanii. 2011. № 1. S. 59-64.
5. Berdyshev I. S., Nechaeva M. G. Mediko-psikhologicheskie posledstviya zhestokogo obrashcheniya v det-skoy srede. Voprosy diagnostiki i profilaktiki : prakticheskoe posobie dlya vrachey i sotsial'nykh ra-botnikov. URL: <http://old.homekid.ru/bullying/bullyingPart1.html>.

6. Bryzgalova S. O., Zak G. G. Inklyuzivnyy podkhod i integririrovannoe obrazovanie detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami // Spetsial'noe obrazovanie. 2010. №3. S. 14-20.
7. Lebedinskiy V. V. Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste : ucheb. posobie dlya stud. psikhol. fak. vuzov. M. : Akademiya, 2003.
8. Leyn D., Miller E. Detskaya i podrostkovaya psikhoterapiya. SPb., 2001.
9. Osnitskiy A. K. Psikhologiya samostoyatel'nosti. Metody issledovaniya i diagnostiki. M. : Nal'chik, 1996.
10. Panfilova M. A. Igroterapiya obshcheniya. M. : Gnom i D, 2001.
11. Pol'skaya N. A. Vzaimosvyaz' pokazateley shkol'nogo bullinga i samopovrezhdayushchego povedeniya v podrostkovom vozraste // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2013. № 1. С. 39-49.
12. Romanova E. V., Syt'ko T. I. Proektivnye graficheskie metodiki: metodicheskie rekomendatsii. SPb. : Rech', 1992.
13. Triger R. D. Suzhdeniya mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya i druzhbe // Izuchenie lichnosti anomal'nogo rebenka. M., 1997.
14. Rigby K., Slee P. T. Bullying among Australian school children: reported behaviour and attitudes to victims // Journal of Social Psychology. 1991. Vol. 131. P. 615-627.
15. Olweus D. Bullying at school: what we know and what we can do. NY: Blackwell, 1993.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Ю. А. Токарева.