

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**Т. Е. ЯЦЕНКО**

**СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ  
КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ  
В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**Практическое руководство  
для студентов педагогических  
и психологических специальностей**

**Барановичи  
РИО БарГУ  
2014**

УДК 159.9: 37 (072)  
ББК 88я73  
Я92

Рекомендовано к печати методической комиссией  
факультета педагогики и психологии

А в т о р

*Т. Е. Яценко*

Р е ц е н з е н т ы:

*Н. И. Олифирович*, кандидат психологических наук, доцент учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка» (Минск, Республика Беларусь);

*В. И. Козел*, кандидат педагогических наук, доцент учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь);

**Яценко, Т. Е.**

**Я92 Социально-личностные компетенции педагогов в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды [Текст] :** практ. рук. для студентов пед. и психол. специальностей / Т. Е. Яценко. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 95, [5] с. — 115 экз.

Рассматривается проблема обеспечения психологической безопасности образовательной среды посредством формирования у будущих и работающих педагогов социально-личностных компетенций, позволяющих организовывать ассертивное педагогическое взаимодействие. Представлены блоки теоретической и практической (в виде рекомендаций и примеров реализации компетенций) информации, паспорта социально-личностных компетенций.

Адресуется студентам педагогических и психологических специальностей, педагогам учреждений, обеспечивающих получение среднего образования.

Рис. 1. Табл. 10. Прил. 13.

УДК 159.9: 37 (072)  
ББК 88я73

© Яценко Т. Е., 2014  
© БарГУ, 2014

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Практическое руководство должно помочь студентам педагогических специальностей и учителям в самостоятельном овладении социально-личностными компетенциями; студенты психологических специальностей, используя материал данного пособия, смогут совершенствовать свои умения в управлении процессом формирования данных компетенций у педагогов.

Руководство содержит информацию, раскрывающую сущность и признаки психологической безопасности образовательной среды; здесь же систематизированы и конкретизированы (с учётом специфики педагогического взаимодействия) формы психологической виктимизации учащихся, типы педагогов, способных в разной степени к обеспечению как своей психологической безопасности, так и безопасности учащихся. Информация содействует введению читателя в рассматриваемую проблему и осознанию актуальности её решения.

В практическом руководстве представлены паспорта выявленных автором социально-личностных компетенций педагогов в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды. Паспорта компетенций представлены в соответствии с рекомендациями Р. Н. Азаровой и Н. М. Золотарёвой [60]. Процедура выявления состава компетенций включала основные этапы, описанные отечественными (В. И. Байденко, Ю. Г. Татур) и зарубежными (Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер, Ст. Уиддет и С. Холлифорд) разработчиками компетентностных моделей.

В приложениях представлены материалы, которые призваны содействовать облегчению процесса освоения будущими педагогами социально-личностных компетенций: рекомендации по компетентному построению педагогического взаимодействия (приложения А—Д); притчи и высказывания учёных (приложения Л, М); примеры применения социально-личностных компетенций в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды (приложения Е, Ж, И, К, Н); ситуации для обработки применения компетенций (приложение П).

Практическое руководство может быть использовано в процессе проведения семинарских и практических занятий, при организации управляемой самостоятельной работы студентов специальностей «Практическая психология», «Практическая психология. Технология (обслуживающий труд)», «Дошкольное образование. Практическая психология» по дисциплине «Психологическая виктимология образования»; а также студентов специальностей «Геоэкология», «Белорусский язык», «Иностранный язык», «Практическая психология» по дисциплинам «Психология», «Психология начального образования», «Педагогическая психология».

## ВВЕДЕНИЕ

Обеспечение психологической безопасности образовательной среды является актуальной проблемой современности. Как отмечает И. А. Баева, проектирование образовательной среды, обладающей психологической безопасностью для её субъектов, — важная составляющая образовательной политики, направленной на сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья субъектов образования [6].

Психологическая безопасность образовательной среды — это состояние школьной среды, обеспечиваемое уважением психологических границ личности субъектов взаимодействия и проявляющееся как отсутствие психологической виктимизации и признание субъектами образования своей защищённости от психотравмирующих воздействий.

Основным субъектом, который несёт ответственность за состояние психологической безопасности образовательной среды, выступает педагог, который с позиции системного подхода является наиболее дифференцированным элементом системы и поэтому обладает большими возможностями для модернизации взаимодействия в системе «учитель — ученик» [102]. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды возможно благодаря овладению педагогами соответствующими социально-личностными компетенциями в сензитивный период (обучение в вузе) [91].

Вместе с тем формирование у будущих педагогов социально-личностных компетенций в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды не выступает в качестве отдельной задачи их профессиональной подготовки. В результате имеет место стихийный характер данного процесса: у будущих педагогов происходит становление имплицитной модели оптимального педагогического взаимодействия, в действительности часто не позволяющей обеспечить психологическую безопасность ни самих педагогов, ни учащихся. Следствием низкого уровня психологической безопасности образовательной среды выступают виктимность учащихся, школьные неврозы, трудности социально-психологической адаптации, низкая мотивация учебной деятельности, психосоматические заболевания учащихся, рост неудовлетворённости педагогов профессиональной деятельностью.

# ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМУ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

## Психологическая безопасность образовательной среды: понятие, признаки и значение

В соответствии с социодинамической теорией К. Хорни, главной в развитии ребёнка является потребность в безопасности [118; 119]. Поведение взрослых (неустойчивое, с применением насмешек, невыполнение обещаний, чрезмерная опека, оказание явного предпочтения другим детям) может фрустрировать потребность ребёнка в безопасности и обуславливать развитие у него установки базальной враждебности к взрослым [118, с. 18]. Согласно К. Хорни, неудовлетворение потребности в безопасности приводит к формированию невротического типа личности.

Интерес к проблеме психологической безопасности отмечается в трудах А. Маслоу. Учёный выделял потребность в безопасности, в том числе психологической, в ряду фундаментальных потребностей человека [51, с. 12]. Движение личности к самоактуализации не может быть начато без удовлетворения потребности в психологической безопасности [51, с. 12,]. Представитель гуманистического направления в психологии А. Маслоу низкий уровень психологической безопасности определял как причину дисфункционального поведения личности: «человек, у которого не удовлетворена первичная потребность в безопасности, в отличие от другого человека, аналогичная потребность которого удовлетворена, реже предпочтёт правду лжи, красоту — уродству, а добродетель — дурному» [51, с. 158]. Причём низкий уровень психологической безопасности он связывал также с отсутствием разумных ограничений в жизни человека.

О. О. Андронникова указывает на то, что психологическая безопасность среды позволяет вернуть личности чувство связанности с другими. Отсутствие же условий безопасности приводит к возникновению оборонительной тенденции, порождает сопротивление, которое может быть внутренним (уход от контактов, самообвинение, отрицательное отношение к себе, аутоагрессия) или внешним (нарушение общепринятых норм, возникновение непослушания и неповиновения). Возникающее длительное эмоциональное напряжение провоцирует поиск деструктивных выходов из психотравмирующей ситуации [4; 5].

Как утверждают R. Kark и A. Carmeli, психологическая безопасность группы позволяет людям мыслить творчески [123].

Психологическая безопасность, по мнению A. Jong, J. Schepers, M. Wetzels, положительно влияет на восприятие группой выполняемой работы [136, с. 760].

По мнению A. Edmondson, психологическая безопасность облегчает и стимулирует вербальную активность личности в группе даже в случае допущения ею ошибок. Психологическая безопасность приводит к тому, что личность, допускающая ошибки и проявляющая активность, рассматривается как заинтересованная в хорошем результате [111; 112; 113].

Согласно A. Edmondson, группа, члены которой чувствуют себя в психологической безопасности, проявляет большую готовность и эффективность в освоении новых технологий [111]. В связи с этим E. Schein, M. West и N. Anderson указывают, что психологическая безопасность облегчает групповое обучение, позволяет снизить учебную тревогу и антиинновационные барьеры. Причиной этого выступает уверенность учащихся в отсутствии деструктивной критики в случае возникновения у них трудностей и возможности получения незамедлительной поддержки [135].

Учёные описывают значение психологической безопасности образовательной среды для обеспечения субъективного благополучия личности [9, с. 48; 49], лёгкости адаптации учащихся к новым социальным условиям и освоения учебной деятельности [64, с. 129], работоспособности и эффективности профессиональной деятельности [89], профессиональной и личностной активности [7].

Исследования И. А. Баевой, Л. А. Гаязовой, О. А. Елисеевой показали, что психологическое благополучие учащихся тесно связано с уровнем психологической безопасности образовательной среды. В образовательной среде с высоким уровнем психологической безопасности учащиеся отличаются более стабильным и позитивным эмоциональным состоянием, большим интересом к социальному окружению, уверенностью в собственных силах и возможности менять сложившуюся ситуацию. Учащиеся в условиях такой среды демонстрируют способность к рефлексии, свободу выбора и ответственность за него, понимание и принятие других людей. Их отличает более выраженная познавательная активность и настойчивость при решении различных задач. В образовательной среде с низким уровнем психологической безопасности вектор активности из действий, направленных вовне и связанных с активным преобразованием окружающей действительности, смещается в сторону замыкания на себе [6, с. 11].

Под психологической безопасностью И. А. Баева и Е. Б. Лактионова понимают состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды (положительное отношение к ней) и обеспечивающее психическое здоровье включённых в неё участников [9; 46].

Наиболее полно, на наш взгляд, сущность психологической безопасности образовательной среды раскрывает дефиниция, предложенная Т. С. Кабатченко. Под психологической безопасностью учёный понимает такое состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности (всех форм адаптации) функционирования и развития социальных субъектов (отдельного человека, групп, общества в целом) [40, с. 37].

Психологическая безопасность на уровне среды предполагает, что объектом изучения выступают личностные особенности и социально-психологические компетенции субъектов взаимодействия, обеспечивающие поддержание ощущения защищённости у другой стороны взаимодействия.

Интересной является позиция А. Edmondson в оценке характеристик среды, обуславливающих уровень её психологической безопасности. В отличие от «межличностного доверия», которое определяется тем, как личность воспринимается другим человеком, психологическая безопасность среды направлена на рассмотрение группового мнения (изучение того, как группа воспринимает человека) [111; 112; 113; 142].

Т. В. Эксакусто отмечает определяющее значение психологической безопасности среды и обращает внимание на то, что общество, или социальный институт, представляет собой систему отношений. Нарушение отношений хотя бы с одним из элементов системы приводит к снижению её устойчивости, разбалансированности всех её элементов, напряжённости внутри неё. Таким образом, наличие угрозы и опасности хотя бы для одного элемента (отдельного субъекта) приводит к возникновению опасности для всех остальных. Указанное обстоятельство позволяет, как считает Т. В. Эксакусто, говорить о социально-психологической безопасности как о явлении, возникающем в процессе общения и взаимоотношений.

О. В. Сучкова указывает, что психологическая безопасность среды достигается благодаря просоциальным ценностям личности и социально-безопасному поведению, направленному на социум [77].

Согласно И. А. Баевой и В. В. Семикину, психологическую сущность образовательной среды составляет совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников образовательного процесса [8, с. 18]. Следовательно, психологическая безопасность образовательной среды означает по сути психологическую безопасность взаимодействия для его субъектов. Данное взаимодействие разворачивается в различных плоскостях, как на вертикальном («педагог — учитель», «педагог — учащиеся», «педагог — администрация», «учащийся (учащиеся) — администрация»), так и на горизонтальном уровнях («ученик — учащиеся», «педагог — педагогический коллектив»).

Важным, на наш взгляд, является указание А. Маслоу на то, что потребность в безопасности может быть удовлетворена только с помощью других людей. Данный тезис акцентирует внимание на важности психологической безопасности среды [52]. Схожую точку зрения можно обнаружить в работах В. Г. Агузумцян, А. С. Галстян, Е. Б. Мурадян. Они отмечают, что феномен психологической безопасности личности в любом контексте — это прежде всего результат взаимодействия с тем или иным типом среды [1, с. 59].

Важным аспектом рассмотрения психологической безопасности образовательной среды является выделение основных критериев её оценки, позволяющих идентифицировать её наличие или отсутствие. Учёными выделяются как объективные (отсутствие угрозы), так и субъективные критерии (субъективная оценка или восприятие качества жизни как надёжного и безопасного, переживания человека: надёжность, уверенность, отсутствие тревожности) психологической безопасности образовательной среды.

Учёные солидарны во мнении, что основным критерием данного состояния среды выступает защищённость от психологической виктимизации во взаимодействии [9; 31; 49; 59; 61]. В связи с этим И. А. Баева подчёркивает, что основная угроза во взаимодействии участников образовательной среды — получение психологической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью [6]. Вместе с тем в работах данных учёных игнорируются объективные показатели защищённости от психологической виктимизации (экспертная оценка уровня компетенций педагогов, отношения к учащимся, специфики моделирования педагогического взаимодействия). Вследствие этого не учитывается подверженность оценок учащихся влиянию переносов, эффектов межличностного восприятия, искажающих представление о других субъектах образования [16; 17; 43], психологические эффекты,

обуславливающие принятие психологической виктимизации как нормативного явления (эффект адаптации, снятия запретов, изменения образа реальности) [81, с. 39]. Поэтому мы принимаем положение об отсутствии психологической виктимизации во взаимодействии субъектов образования как ключевого признака психологической безопасности образовательной среды. Но его оценку считаем целесообразным проводить в двух плоскостях: субъективного и объективного оценивания.

Характеристики образовательной среды, обладающей психологической безопасностью, детально описаны в работах зарубежных учёных.

Как считает W. Kahn, признаком психологической безопасности среды является возможность учащихся продемонстрировать свои способности без негативных последствий для самооценки, социального статуса или школьной карьеры [121]. Схожая точка зрения представлена в работах F. Lee, S. Thomke и C. Spritt, которые в числе признаков психологически безопасной среды называли инициативу учащихся, поддерживаемую отсутствием страха допустить ошибку или испортить свою репутацию высказанным неправильным мнением [125; 139].

H. Dwyer, P. Osher и A. Warger полагают, что признаками психологической безопасности среды выступают: уважительное отношение педагогов к учащимся, учёт мнения учащихся, оказание им помощи в безопасном выражении своих чувств и открытое обсуждение вопросов безопасности [110].

A. Jong, K. Ruyter, и J. Schepers отмечают важность социальной поддержки, которая существенно снижает уровень напряжения личности [136, с. 759]. В противовес им, L. James и A. Schneider акцентируют внимание на характеристиках среды, поддерживающих личное благополучие человека [120].

Некоторые учёные описывают психологическую безопасность среды с точки зрения её содействия поддержанию субъектности учащихся. A. Edmondson указывает, что формирование у субъектов взаимодействия представления об их ценности и принятии их окружающими есть ключевые характеристики психологической безопасности среды [111; 112; 113]. K. Rigby утверждает, что психологическая безопасность образовательной среды предполагает уважение чувств и переживаний школьников и признание их права на самочувствие и эмоциональное отношение, отличные от представлений и оценок взрослых [130].

Согласно L. Kanan, M. Reeves и A. Plog, образовательная среда, обладающая психологической безопасностью, отличается тем, что

обеспечивает эмоциональное благополучие учащихся, содействует их социальному развитию, имеет позитивный климат, предоставляет максимальную вероятность изучения учащихся [122; 129].

Таким образом, отечественные и зарубежные учёные определяют безопасность межличностных отношений как ведущую характеристику психологической безопасности образовательной среды.

### **Психологическая виктимизация как основная угроза психологической безопасности образовательной среды**

Согласно Т. Я. Сафоновой, психологическая виктимизация — это однократное или постоянное психическое воздействие на ребёнка, враждебное или безразличное отношение, а также другое поведение взрослых, которое вызывает у ребёнка нарушение самооценки, утрату веры в себя, затрудняет его развитие и социализацию [68].

Психологическая виктимизация в педагогическом взаимодействии может носить как преднамеренный, так и непреднамеренный характер. Под преднамеренной психологической виктимизацией мы понимаем применение к учащемуся таких способов воздействия, травмирующий характер которых осознаётся педагогом. Соответственно непреднамеренная психологическая виктимизация включает те способы воздействия на учащихся, о психотравмирующем характере которых педагог не имеет представления.

Признаками психологической виктимизации выступают: побуждение к деятельности через стимулирование негативных эмоций (страх, стыд); игнорирование субъектных характеристик личности в процессе взаимодействия (независимость, право брать ответственность за свою жизнь, право выбора); злоупотребление властью с целью удовлетворения своих потребностей вопреки интересам ребёнка; препятствие удовлетворению потребности в самоуважении, эмоциональной поддержке и принятии; попытки монополизации восприятия ребёнка и установления неограниченного контроля над внешней и внутренней его активностью.

Учитывая классификацию, разработанную Т. Я. Сафоновой, мы дополнили, конкретизировали и систематизировали формы психологической виктимизации в педагогическом взаимодействии, опираясь на результаты анкетирования учащихся общеобразовательных школ [68, с. 150; 100]:

1. **Отвержение** — это вербальные и невербальные действия, преднамеренно или непреднамеренно демонстрирующие неприятие учащегося и непризнание ценности его личности, нежелание учителя удовлетворять потребности учащегося в принятии (грубый отказ учащемуся в выполнении просьбы в сочетании с негативной оценкой просьбы (упрёк), обесценивание его интересов и переживаний, акцентирование внимание только на недостатках при игнорировании успехов, отказ принимать помощь от конкретного ребёнка, необоснованные обвинения (по подозрению), отвержение инициативы учащегося, его предложений и идей, демонстрация неприятия ситуации общения с ним (краткие ответы на вопросы, отсутствие контакта глаз, эмоциональная холодность), раздражение и злость в ответ на проявления учащимся естественных эмоций).

2. **Принижение** — это стимулирование у учащегося чувства стыда, вины за поведение, не соответствующие ожиданиям учителя, способами воздействия, дискредитирующими учащегося в глазах сверстников и не позволяющими сохранить позитивное представление о себе (публичное унижение, передразнивание, высмеивание, неприятные сравнения с другими учащимися, деструктивная критика, выражение сомнения в возможностях ребёнка, негативные прогнозы его будущего, занижение оценок, наказание за «неправильный» ответ, деструктивные констатации (упоминание неприятных фактов из школьной или семейной жизни), демонстрация недоверия к учащемуся, намеренное создание ситуаций, в которых проявляются его недостатки, коммуникация с целью демонстрации его бесполезности).

3. **Терроризирование** — это применение учителем угроз, директивных указаний или создание ситуаций, вызывающих у учащихся страх, неуверенность и тревогу (угрозы, концентрация внимания на большей вероятности негативного исхода ситуации для учащихся, акцент на мотивации избегания неудач, запугивающие требования и приказы, помещение учащегося в непредсказуемые или хаотичные обстоятельства, непоследовательность учителя в своих требованиях и оценках одинакового поведения, однообразие последствий (наказание вне зависимости от результатов поведения), оставление учащегося в пугающей его ситуации без поддержки, принуждение быть свидетелем враждебного отношения учителя к другим учащимся, предъявление нереальных ожиданий).

4. **Изоляция** — это воздействия, предпринимаемые с целью получения неограниченного контроля над внешней активностью личности (попытки контролировать свободное время учащегося, ограничение

сферы его интересов только учебной деятельностью или одним учебным предметом, сокрытие или искажение информации).

5. **Принуждение** — это безапелляционное требование выполнять поручения, которые не входят в обязанности учащегося, не соответствуют его интересам, возможностям или неприятны для него (единоличное распределение учителем обязанностей и поручений без учёта их индивидуально-психологических особенностей, помещение учащегося в микрогруппу, члены которой вызывают у него неприятие, требование выполнять поручения, которые не входят в его обязанности, принуждение принять точку зрения педагога при внутреннем несогласии с ней, требование чрезмерного межличностного самораскрытия, привилегированное отношение к «заискивающим» учащимся).

6. **Инфантилизация** — это воздействия, поощряющие поведение учащихся, не соответствующее уровню их развития; лишение ребёнка права иметь свои взгляды, чувства, желания (отрицание учителем адекватности переживаний учащегося и навязывание своей эмоциональной оценки действительности, мелочный контроль, попытки навязать свою помощь при отсутствии у учащегося объективной необходимости, процеливание своих интересов на сферу интересов учащегося, ограничение сферы самостоятельных действий, указание на некомпетентность, обусловленную возрастными особенностями учащихся, стремление принимать все важные решения за них).

7. **Игнорирование** — отсутствие эмоционального отклика на нужды ребёнка и его попытки к взаимодействию, лишение его позитивной эмоциональной стимуляции (взаимодействие с учащимся только в случае крайней необходимости, отсутствие проявлений внимания и интереса к его внутреннему миру, лишение эмоциональной поддержки).

Специфика психологической виктимизации в педагогическом взаимодействии проявляется в том, что она носит системный характер по охвату лиц, на которых она оказывает влияние. При виктимизирующем воздействии учителя на конкретного ученика все остальные учащиеся оказываются подверженными «вторичной виктимизации», заключающейся в переживании ими тех же психологических последствий, которые испытывает жертва.

Согласно Л. Глейзер, формы психологически жестокого обращения с детьми должны быть отнесены к психологической виктимизации независимо от того, считает или не считает сам ребёнок себя жертвой насилия [47, с. 189]. Поясним основания данной точки зрения.

Во-первых, жестокое обращение часто становится составной частью педагогического взаимодействия. Как следствие, учащиеся начинают

рассматривать психологическую виктимизацию как неизбежную составляющую своей жизни [114].

Во-вторых, учащиеся ещё личностно и социально незрелые и не обладают минимальным объёмом знаний о психологической виктимизации, поэтому им сложно адекватно оценить происходящее в системе педагогического взаимодействия. Кроме того, у многих из них сформировано убеждение, что ряд проявлений психологической виктимизации — часть социально приемлемого поведения взрослых. Подобная иррациональность представлений в большей степени характерна для учащихся, длительно переживающих психологическую виктимизацию со стороны родителей, и для учащихся, чьи родители чрезмерно обеспокоены авторитетом семьи, что обуславливает снижение уровня их критичности в отношении виктимогенных действий педагогов.

В-третьих, согласно S. Harter, чем более близкие и зависимые отношения связывают ребёнка со взрослым-агрессором, тем сложнее ребёнку адекватно оценить ситуацию [117].

В-четвёртых, исследования учёных показывают, что дети могут не считать себя страдающими от жестокого обращения вследствие действия двух психологических механизмов адаптации: аккомодация к виктимизации (сознательное отрицание учащимися негативного характера своих переживаний, поскольку признание себя жертвой означает определение себя как чего-то малоценного) и принятие на себя ответственности за ситуации виктимизации (оправдание поведения виктимизатора, что позволяет жертве поддерживать ощущение контролируемости взаимоотношений с ним) [47; 82; 83; 84].

Согласно Г. Салливану, педагоги также склонны отрицать факты психологической виктимизации вследствие отрицания или искажения межличностного опыта, который вступает в конфликт с их самооценкой, что выражается в механизме селективного игнорирования [138].

### **Виктимная модель поведения педагога как фактор риска формирования психологически опасной образовательной среды**

Виктимность, как характеристика личности и поведения учителя, не получила должного рассмотрения в психолого-педагогических исследованиях. Вместе с тем именно она выступает одной из основных причин частых педагогических конфликтов и различных форм

психологической виктимизации как в отношении учителя со стороны школьников, так и в отношении школьников со стороны учителя.

Виктимным учителем, не осознающим жертвенный характер своего поведения, причина деструктивного поведения учащихся определяется как низкий уровень их воспитанности и высокая агрессивность. Как следствие, к участию в коррекционно-развивающих занятиях психологами школ привлекаются учащиеся. В результате происходит психологическое воздействие не на причину виктимного педагогического взаимодействия (виктимность учителя), а на следствие (реакция учащихся на виктимное поведение учителя), что и обуславливает низкую эффективность подобных психологических мероприятий.

Возрастающая напряжённость в системе отношений «учитель — учащиеся» негативно сказывается на психологическом самочувствии учителей, приводит к рассмотрению ими педагогической деятельности как сильного стрессового фактора, что, в свою очередь, повышает неудовлетворённость психологическими условиями труда, снижает мотивацию профессиональной деятельности и обуславливает формирование негативного образа учащихся.

Формирующееся психологическое отчуждение между субъектами образовательного процесса побуждает учителя к применению в отношении школьников психологической виктимизации как формы психологической защиты. Следовательно, учителя, являющиеся пассивными жертвами, бессознательно провоцируют школьников на применение психологической виктимизации, а учителя, являющиеся агрессивными жертвами, проявляют агрессию в отношении школьников, формируя у них негативную Я-концепцию и обученную беспомощность.

Очевидно, что психологическую коррекцию индивидуальной виктимности педагогов необходимо осуществлять в процессе их обучения в учреждении высшего образования, поскольку именно данный период является сензитивным для формирования образа профессии, своего образа как будущего педагога и образа учащегося. Важно, чтобы виктимность не стала составляющей своего образа как будущего педагога, а виктимные способы взаимодействия — составляющей эффективной стратегии педагогического взаимодействия и достижения педагогических целей.

Учитывая, что виктимность учителя может выступать фактором, препятствующим формированию эколого-психологической безопасности образовательной среды, на основании результатов тестирования студентов педагогических специальностей нами были проанализированы

формы коммуникативной агрессивности, свойственные будущим педагогам с различными формами виктимного поведения.

Установлено, что, чем выше уровень склонности к агрессивному виктимному поведению, тем ниже расплата за агрессию и тем ниже способность личности тормозить агрессию, выше способность переключать её на другую деятельность и неодушевленные предметы, аутоагрессия, провокация агрессии у других и склонность заражаться агрессией толпы. Будущие педагоги, относящиеся к данной категории, не испытывают чувства вины или стыда за проявления своей агрессивности, не считают, что вербальная агрессия способна причинить боль учащимся. Соответственно, для будущих педагогов с высоким уровнем склонности к виктимному поведению агрессивного типа характерен высокий порог восприимчивости агрессии (утрата эмоциональной восприимчивости к ней).

Чем выше уровень склонности к агрессивному виктимному поведению у будущих педагогов, тем они отличаются большей готовностью к участию в коллективных формах проявления агрессии с целью отстаивания своих прав и убеждений. Следовательно педагоги, склонные становиться жертвами психологической виктимизации со стороны учащихся из-за того, что своим поведением провоцируют конфликтные ситуации (оскорбление, клевета, издевательство), с большей вероятностью заражаются негативным отношением к учащимся под влиянием общественного мнения. Они с большей готовностью могут участвовать в коллективных проявлениях прямой и косвенной агрессии в отношении учащихся, объясняя своё агрессивное поведение социально приемлемыми мотивами — отстаиванием права учителя на уважительное отношение. Кроме того, педагоги, бессознательно провоцирующие учащихся на агрессивное поведение, испытывают удовольствие от проявления собственной коммуникативной агрессии.

Будущие педагоги с высоким уровнем жертвенности в ситуации просьбы или обращения к учащимся чаще прибегают к самообвинениям и самоунижению, испытывают в отношении себя негативные эмоции и чувства (злость, ненависть или презрение). Данные педагоги испытывают существенные трудности в переключении агрессии с учащегося как источника фрустрации на неодушевленные объекты и не умеют сдерживать своё стремление применить агрессию в отношении объекта, вызывающего раздражение. При этом наиболее характерной особенностью будущих педагогов с самоповреждающим виктимным поведением является неспособность тормозить агрессию.

Будущие педагоги, обладающие высокой склонностью к гиперсоциальному виктимному поведению, демонстрируют положительное поведение в конфликтных ситуациях, нетерпимы к поведению учащихся, нарушающих общественный порядок, достаточно принципиальны, решительны. Они демонстрируют в педагогическом общении высокую социальную сензитивность, личностную включённость в проблемы учащихся, часто в ущерб своим интересам и времени. Подобное сглаживание границ между ролевыми позициями учителя и ученика может приводить к неспособности учителя защитить себя от манипуляции со стороны школьников. Для будущих педагогов с данным типом виктимного поведения свойственны низкая спонтанность агрессии и неспособность заражаться агрессией других. Вместе с тем высокая готовность брать на себя ответственность за агрессивные проявления учащихся обуславливает высокий уровень аутоагрессии и негативных переживаний (стыд, вина).

Однако реализация жертвенной модели социально желательного поведения во взаимодействии с учащимися и коллегами сочетается у этой категории с высоким уровнем анонимной агрессии. Проявление агрессии в общении с незнакомыми лицами, а также членами семьи используется ими, вероятно, как способ эмоциональной разрядки. Кроме того, проявление агрессии в данных ситуациях не угрожает их социальному статусу и не разрушает образ идеального педагога-гуманиста. Можно сделать вывод, что для будущих педагогов с гиперсоциальным виктимным поведением характерно сочетание противоречивых ролей: роли жертвы во взаимодействии с теми, от кого зависит их социальный статус, и агрессора в отношениях с теми, кто проявляет к ним безусловную любовь (дети) или не связан социальными контактами (учащиеся другой школы или класса, в котором учитель заменяет урок).

Будущим педагогам с зависимым виктимным поведением, проявляющимся в конформности, установке на беспомощность, отказе принимать ответственность за свою жизнь, ролевой позиции жертвы и постоянном участии в кризисных ситуациях с целью получения сочувствия и поддержки окружающих, в наибольшей степени присуща такая форма коммуникативной агрессивности, как аутоагрессия. Вместе с тем они обладают достаточно высокой спонтанностью агрессии, что выражается во внезапных вспышках гнева, злости генерализованного характера без явных причин, что является своеобразной формой психологической виктимизации по отношению к учащимся: непоследовательность и противоречивость эмоционального фона педагога приводит к постоянной психологической напряжённости последних.

Кроме того, данной категории будущих педагогов свойственно заражаться агрессией других, что во многом может быть вызвано конформностью, сопровождающей зависимое виктимное поведение, и склонностью испытывать удовольствие от проявления агрессии (злость и вспышки агрессии стимулируют их активность, позволяют избавиться от напряжения, возникающего из-за зависимого от мнения учащихся поведения). Вследствие этого педагог может становиться соучастником буллинга в отношении отдельных категорий учащихся (застенчивых, пассивных, необщительных, медлительных детей), если большинство класса открыто демонстрирует неприятие этих членов коллектива.

Будущие педагоги с высокой склонностью к некритичному виктимному поведению проявляют неосторожность, неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации. Они иногда легкомысленны, имеют непрочные нравственные убеждения, что усиливается отсутствием личного опыта; склонны к идеализации учащихся, оправданию их негативного поведения. Низкий уровень критичности обуславливает их частое попадание в ситуации, в которых они исполняют роль жертвы.

Будущим педагогам с данной формой виктимного поведения в наибольшей степени свойственны низкий уровень ритуализации агрессии (не используют агрессию как способ достижения цели), переживание удовольствия от проявления агрессии и высокий уровень общей коммуникативной агрессивности, что обусловлено сниженной критичностью к своему поведению, неумением дифференцировать способы воздействия на приемлемые и неприемлемые (сообразно контексту ситуации взаимодействия).

Будущие учителя с виктимным некритичным поведением демонстрируют непоследовательное поведение: в схожих ситуациях могут проявлять толерантность по отношению к учащимся или использовать методы психологической виктимизации, могут винить себя за неконструктивную обратную связь с учащимися или игнорировать данный факт, пресекать вербальную агрессию на уроке или инициировать её. В результате данные педагоги могут ситуативно занимать позицию жертвы или агрессора. Они неразборчивы в средствах достижения цели.

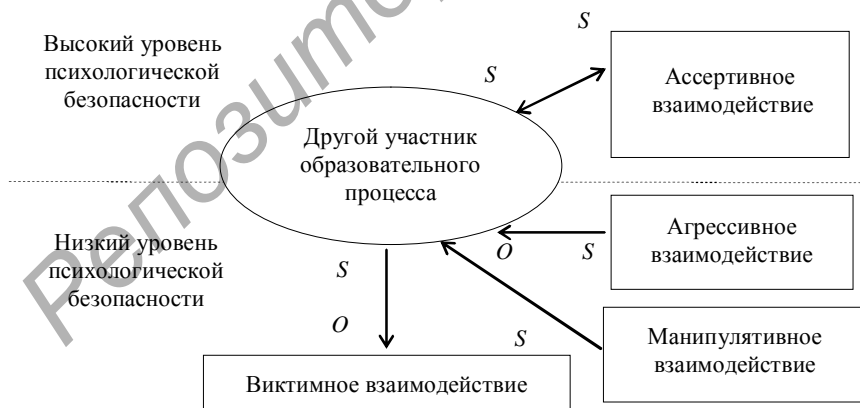
Таким образом, очевидно, что виктимность учителя препятствует формированию эколого-психологической образовательной среды. Она становится основным фактором риска психологической виктимизации как в отношении самого учителя, так и в отношении учащихся. Указанное обстоятельство требует разработки и реализации программы

психологического сопровождения будущих педагогов, учитывающей возможные виктимные типы педагогов и включающей мероприятия, направленные на психокоррекцию наиболее характерных форм коммуникативной агрессивности для каждого виктимного типа педагогов [93].

### **Типы педагогического взаимодействия и психологическая безопасность образовательной среды**

Можно выделить ряд типов педагогического взаимодействия, вклад которых в обеспечение психологической безопасности образовательной среды неравнозначен: агрессивное и манипулятивное (основаны на психологической виктимизации), виктимное и асертивное [98] (рисунок 1).

Агрессивный педагог и педагог-манипулятор нарушают права учащихся, навязывая им свою волю, унижая их и оскорбляя. Агрессивность исключает взаимное уважение, поскольку подразумевает удовлетворение потребностей агрессора за счёт потери самоуважения теми, на кого направлена его агрессия.



S — субъект педагогического взаимодействия; O — объект педагогического взаимодействия и жертва психологической виктимизации

Рисунок 1 — Соотношение уровня психологической безопасности образовательной среды и типов поведения учителя

Виктимный педагог ощущает неуверенность в себе, не умеет говорить «нет», зависит от мнения учащихся, постоянно испытывает неловкость в общении с ними, не умеет отстаивать свои интересы.

Ассертивный педагог открыто выражает свои чувства, желания, требования, отстаивает свои права, но при этом не ущемляет права учащегося и проявляет уважение к его личности.

Данные модели поведения, на наш взгляд, наиболее информативно можно описать через понятие психологических границ личности. К. С. Нартова-Бочавер отмечает такую функцию психологических границ, как различение «Я» и «не-Я», т. е. умение дифференцировать психологическую реальность свою и другого человека [57, с. 103]. Нарушение данной функции приводит к построению симбиотических отношений, при которых педагог стремится распоряжаться внутренним миром ребёнка, навязывая ему свои интересы, эмоциональные оценки событий, взгляды и т. д.

Психологические границы отвечают за установление контакта, понимаемого как равноправное взаимодействие элементов системы. Контакт трактуется К. С. Нартовой-Бочавер как наиболее зрелая форма взаимодействия, при которой сохраняется разделение, а возникшее объединение не нарушает целостность личности [57, с. 103]. Она же подчёркивает, что нарушение границ ведёт к развитию у человека склонности к виктимизации или развитию комплекса жертвы.

Отмечая влияние одного элемента системы на её функционирование в целом, учёные обращают внимание на то, что подсистемы, которые имеют нечёткие интерперсональные границы (в частности — педагоги), тормозят развитие интерперсональных навыков у других подсистем (ученики), провоцируя тем самым сохранение дисфункциональных форм взаимодействия, снижающих психологическую безопасность среды [54].

Психологические границы определяют сферу ответственности личности. Педагоги с размытыми психологическими границами склонны к внедрению в психологическое пространство учащихся и принятию на себя ответственности за их жизнь [57, с. 104].

Ассертивная модель поведения основана на умении педагога выстраивать гибкие собственные психологические границы личности и уважении психологических границ личности учащихся в педагогическом взаимодействии. Это означает умение выбирать модель взаимодействия, которая занимает промежуточное положение между гиперопекой и созависимыми отношениями с одной стороны и психологическим отчуждением и отвержением — с другой.

Агрессивная и манипулятивная модели поведения означают наличие у педагогов размытых собственных психологических границ и их склонность к размыванию, нарушению психологических границ личности учащихся или к выстраиванию собственных жёстких границ личности наряду с нарушением психологических границ личности учащихся.

Виктимная модель поведения предполагает наличие размытых собственных психологических границ личности.

### **Типы педагогов и психологическая безопасность образовательной среды**

Нами выявлена типология педагогов, способных в разной степени к обеспечению психологической безопасности образовательной среды для себя и учащихся.

Первый социально-психологический тип (устойчивые виктимизаторы) составляют учителя, отличающиеся низким уровнем ассертивности, высоким макиавеллизмом, средним уровнем виктимности, средним уровнем коммуникативной агрессивности. Низкий уровень ассертивности обуславливает устойчивость виктимизирующих воздействий, прежде всего манипулятивного характера, на других участников общения. Педагоги данного типа не способны обеспечить психологически безопасную образовательную среду для учащихся и коллег, формируя у них зависимый тип поведения. Вместе с тем педагоги могут создавать у последних обманчивое представление о субъективной удовлетворённости взаимоотношениями.

Второй социально-психологический тип (ситуативные виктимизаторы-жертвы) представлен педагогами, характеризующимися средним уровнем ассертивности, высоким макиавеллизмом, уровнем выше среднего виктимности и коммуникативной агрессивности. Данный тип в сравнении с остальными эмпирически выделенными типами составляет основную угрозу психологической безопасности образовательной среды. Педагоги, относящиеся к данному типу, не способны обеспечить психологическую безопасность свою, коллег или учащихся в большинстве ситуаций педагогического взаимодействия. Выбираемый ими характер педагогического общения вызывает негативные переживания, состояние напряжённости, страха и подавленности, вызывая состояние психологического дискомфорта как у них самих, так и у других субъектов образования.

Третий социально-психологический тип (ситуативные виктимизаторы) составляют учителя, которым свойственны уровень ассертивности выше среднего, высокий макиавеллизм, средний уровень виктимности и уровень выше среднего коммуникативной агрессивности. Учителя данного социально-психологического типа иногда могут демонстрировать модель ассертивного поведения. Вместе с тем они часто применяют агрессию и манипуляцию как эффективные, с их точки зрения, способы воздействия. Такая непоследовательность в поведении педагогов может вызывать у других участников взаимодействия психологическую напряжённость, осознаваемую как низкий уровень своей психологической защищённости. Это может приводить к формированию у субъектов взаимодействия виктимных черт личности и к освоению ими стратегий виктимного зависимого или гиперсоциального поведения.

Четвёртый социально-психологический тип (ситуативно-отстранённые манипуляторы) образуют педагоги, обладающие уровнем ассертивности выше среднего, низким уровнем виктимности, высоким макиавеллизмом и низким уровнем коммуникативной агрессивности. Данный социально-психологический тип педагогов в большей степени, по сравнению с остальными выявленными типами, способен обеспечить собственную психологическую безопасность в педагогическом взаимодействии, а также частично — психологическую безопасность учащихся или создать её иллюзию, если в качестве критерия психологической безопасности рассматривать отсутствие психологического насилия. Однако учителя данного типа склонны занимать отстранённую позицию в общении с учащимися, демонстрировать внешне позитивное отношение при внутреннем неприятии школьников и полном равнодушии к их переживаниям. Соответственно учителя данного социально-психологического типа не могут обеспечить соблюдение такого критерия психологической безопасности образовательной среды, как доверительное общение.

Пятый социально-психологический тип (ассертивные) составляют педагоги, обладающие средним или высоким уровнем ассертивности, низким макиавеллизмом, низким уровнем виктимности и коммуникативной агрессивности. Они способны отстаивать свои интересы в педагогическом взаимодействии, не нарушая психологические границы личности учащихся, уважая их права. Именно данная категория педагогов обладает социально-личностными компетенциями в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды [95].

## Формирование представления педагогов о психологической виктимизации

Учёные солидарны во мнении, что основным фактором риска снижения уровня психологической безопасности образовательной среды выступает психологическая виктимизация. Поэтому понимание педагогами сущности психологической виктимизации, умение её идентифицировать и избегать в педагогическом взаимодействии являются важным фактором обеспечения психологической безопасности учащихся в образовательном процессе.

Согласно С. Московичи, в структуре социального представления можно выделить три составляющие: информация; поле представления; установка, определяющая отношение к объекту представления [127]. С позиции Ж.-К. Абрика, в поле представлений можно выделить ядро и периферию. Ядро — это главная, устойчивая часть социального представления, которая придаёт ему смысл. Периферия выступает в качестве связующего звена между ядром и ситуацией, в которой действует социальное представление [103]. Периферия представлена двумя частями: первой периферической системой, составляющей потенциальную зону изменения, и второй периферической системой.

Проведённое нами исследование социальных представлений студентов педагогических специальностей о психологической виктимизации позволило выявить ряд проблемных аспектов и определить направления работы по формированию у будущих (работающих) педагогов адекватного понимания сущности данного феномена [101] (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Ошибки в представлениях будущих педагогов о психологической виктимизации и направления их коррекции

Ошибки	Направления коррекции
К психологической виктимизации относят только действия, явно унижающие учащихся	Формировать понимание общих критериев отнесения воздействия к виктимизирующему
Указывают только некоторые проявления психологической виктимизации	Ознакомить со всеми формами психологической виктимизации; сделать акцент на гиперопеке и инфантилизации как формах психологической виктимизации; формировать умение идентифицировать формы психологической виктимизации в педагогическом взаимодействии

Окончание табл. 1

Ошибки	Направления коррекции
Считают, что ответственность за инциденты психологической виктимизации в педагогическом взаимодействии несут учащиеся	Познакомить с причинами психологической виктимизации, обусловленными личностью педагога; сформировать понимание двусторонней ответственности (педагога и учащихся) за случаи психологической виктимизации
Верят в действенность психологической виктимизации в плане повышения степени осознания учащимися негативных последствий своего поведения, формирования у них культуры мышления и поведения	Познакомить со спецификой восприятия учащимися психологической виктимизации и реакцией на неё; обратить внимание на негативные последствия психологической виктимизации и кратковременный позитивный эффект
Допускают возможность применения психологической виктимизации	Познакомить с альтернативными методами воздействия на учащихся, чтобы снизить действие механизмов психологической защиты (рационализация, интеллектуализация)

### **Формирование представлений педагогов об ассертивности**

Содержание образовательной среды, способной обеспечить психологическую безопасность её субъектов, составляет ассертивное педагогическое взаимодействие. Соответственно компетенции в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды могут рассматриваться как компетенции в области ассертивного педагогического взаимодействия.

Нами были изучены представления студентов педагогических специальностей об ассертивности педагога во взаимодействии с учащимися. Результаты исследования позволяют определить ошибки, допускаемые будущими педагогами в понимании ассертивности, и направления работы по их устранению (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Ошибки в представлениях будущих педагогов об ассертивности и направления их коррекции

Ошибки	Направления коррекции
<p>Феномен уверенность понимается студентами односторонне: как характеристика личности, определяющая специфику её позиционирования себя в межличностных отношениях и обеспечивающая ей определённые преимущества («для себя»), однако не определяющая специфику отношения к другим субъектам взаимодействия («для других»)</p>	<p>Раскрыть сущность ассертивности через сравнение с виктимизирующей и виктимной моделями поведения</p>
<p>Ассертивность описывается через общие категории, не раскрывающие её сущности (состояние, умение настоять на своём и т. д.).</p>	<p>Познакомить с общими признаками ассертивного поведения</p>
<p>Характерно отождествление понятия «уверенность» и «самоуверенность»</p>	<p>Ознакомить с психологическими ресурсами, на которых базируются уверенность и самоуверенность; формировать навыки дифференциации уверенной и самоуверенной моделей поведения на основе психологической наблюдательности</p>
<p>Среди умений, характерных для ассертивного педагога, отмечаются преимущественно дидактические умения</p>	<p>Расширить представления о возможности проявления педагогом ассертивности в межличностном педагогическом взаимодействии</p>

# КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

## Понятие компетенций и их структура

Согласно И. А. Зимней, компетенции — это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека [37].

По мнению В. И. Байденко, компетенция — это способности, готовность и знания, объединённые ценностями и реализуемые посредством волевых импульсов [90].

Ю. Г. Татура и В. Е. Медведева определяют компетенцию как подтверждённую готовность специалиста использовать весь свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определённой области, осознавая свою ответственность за её результаты [53].

Отличительными характеристиками компетенции как результата образования выступают: проявление в поведении; обеспечение устойчивости и прогнозируемости стиля поведения; полифункциональность; переносимость на другие ситуации за счёт овладения обобщёнными способами действия; осознанность; обеспечение этического характера действия (осознание ответственности за результаты своего поведения); динамический характер (явление угасания компетенции или развития); реализация на основании знания и учёта критериев качества выполнения социального действия [11; 19, с. 336; 21; 35; 37; 38; 75, с. 9; 87].

Наиболее чёткой и раскрывающей сущность компетенций выступает, на наш взгляд, структура, описанная в общеевропейском проекте «TUNING», согласно которому компетенции включают: «знание и понимание» (знание академической области, способность знать и понимать); «знание, как действовать» (практическое и оперативное применение знаний к конкретной ситуации); «знание, как быть» (ценности, являющиеся неотъемлемой частью восприятия и жизни с другими в социальном контексте) [60, с. 17].

Целесообразность указанной структуры компетенций отмечают В. И. Байденко и Ю. Г. Татур.

Когнитивный компонент выступает интегрирующим началом компетенции как системного образования, поскольку действие, осуществляемое без соответствующего знания, носит интуитивный характер и, соответственно, поведение, состоящее из подобных действий, не будет обладать перечисленными выше характеристиками компетентного поведения. В частности, Т. Н. Щербакова отмечает, что психологические знания, будучи интериоризированными, обеспечивают становление системы субъектного контроля личности. Субъектный контроль, как системообразующий фактор, ориентирует личность на поиск новой психологической информации и обеспечивает устойчивость компетентного характера поведения [91, с. 29].

Однако когнитивный компонент в интерпретации Л. М. Спенсер и С. М. Спенсер не позволяет дифференцировать лучших исполнителей и исполнителей со средней эффективностью поведения и деятельности. Учёные отмечают, что знания позволяют прогнозировать возможности человека, но не позволяют утверждать, что в действительности он сможет их реализовать на практике [75, с. 10]. Схожей тоски зрения придерживается М. Желена, отмечая, что знания — это накопленные предпосылки для действия [39]. Данный компонент в наибольшей степени поддается формированию и изменению.

Операциональный компонент представлен умениями. Л. М. Спенсер и С. М. Спенсер считают, что данный компонент может служить основанием для дифференциации лучших и средних исполнителей [75]. Наличие разрозненных умений не обеспечивает компетентной реализации поведения. Показательным в данном отношении является замечание А. К. Марковой о том, что данный компонент представляет собой динамическую составляющую компетенции, которая совершенствуется благодаря опыту применения компетенции и модернизируется под влиянием новой информации.

Ценностный компонент обладает мобилизующим началом. Ш. Шварц и У. Билски подчёркивают, что ценности управляют выбором или оценкой поведения и событий [137]. А. А. Вербицкий и М. Д. Ильзова также указывают на инвариантный характер ценностно-смыслового компонента в структуре компетентности [21, с. 7]. М. С. Яницкий отмечает регуляторную функцию ценностей, что особенно важно, если учесть один из основных признаков компетентного поведения личности — способность к саморегуляции.

Р. Н. Азарова и Н. М. Золотарёва отмечают, что ценностный компонент отражает отношение к явлениям окружающего мира, начиная от

простого восприятия, интереса, готовности реагировать, заканчивая усвоением ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления [60, с. 42]. Данный компонент представлен нахождением компетентности в числе приоритетных инструментальных ценностей, а компетентного осуществления деятельности или реализации внешней (внутренней) активности — в числе приоритетных терминальных ценностей. Кроме того, данный компонент включает в себя осознание и принятие личностью ответственности за применение компетенций.

### **Общая характеристика социально-личностных компетенций педагогов в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды**

Применительно к решению задачи обеспечения психологической безопасности образовательной среды целесообразно оперировать понятием социально-личностных компетенций, поскольку: основу образовательной среды составляет взаимодействие субъектов образования; компетенции, позволяющие решить задачу обеспечения психологической безопасности образовательной среды, относятся к регуляции социального взаимодействия и саморегуляции; все компетенции по своему содержанию, механизму формирования и проявления, согласно И. А. Зимней, являются социальными [37, с. 14]; вне личности, согласно Н. В. Дроздовой и А. П. Лобанову, компетенции существовать не могут, что объясняет возможность добавления термина «лично» к формулировке каждой группы компетенций.

Поскольку содержание образовательной среды составляет совокупность коммуникативно-деятельностных актов, то компетенции в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды можно рассматривать как компетенции в области педагогического взаимодействия, обеспечивающего психологическую безопасность его субъектов (педагога и учащихся).

Характеристикам психологически безопасного педагогического взаимодействия отвечает ассертивное взаимодействие. Поэтому целесообразно говорить об ассертивном характере социально-личностных компетенций в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды.

Социально-личностные компетенции педагогов в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды ориентированы на: предупреждение психологической виктимизации учащихся за счёт овладения педагогами ассертивными способами воздействия, альтернативными виктимизирующим воздействиям; формирование у учащихся ассертивной модели поведения посредством психологических механизмов подражания, позитивного подкрепления, интернализации и научения через наблюдения; девиктимизацию учащихся, понимаемую как содействие избавлению учащихся от виктимных черт личности, модели поведения, виктимного мышления и создание условий для формирования у них ассертивности.

Кроме того, данные компетенции позволяют учителю избегать манипуляции со стороны учащихся, которым свойственна рентная установка на виктимное поведение.

Социально-личностные компетенции в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды — сложное интегративное образование: изменение одного из компонентов влечёт за собой изменение в остальных компонентах компетенции.

Когнитивный компонент данных компетенций содержит в себе знания о сущности феномена, с которым связана компетенция; об объекте компетентного отношения; технологии ассертивной реализации компетенции; значении компетенции для обеспечения психологической безопасности образовательной среды. Диагностика уровня данного компонента может осуществляться посредством проведения с педагогом интервью по изучению поведенческих примеров, а также через анализ педагогом ситуаций педагогического взаимодействия.

Операциональный компонент включает в себя владение конкретными техниками воздействия на учащихся, которые способствуют преодолению последними склонности к виктимному поведению и освоению ассертивных стратегий реагирования. Диагностика уровня данного компонента основана на применении имитационных тестов и метода наблюдения.

Ценностный компонент отражает признание педагогами ценности учащегося как личности, а также важности для всех субъектов образования психологической безопасности педагогического взаимодействия [94].

# **ПАСПОРТ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

## **Общая характеристика паспорта компетенций**

Паспорт компетенции разрабатывается на каждую компетенцию в отдельности и содержит полную информацию о ней [60, с. 9].

Структура паспорта компетенции имеет следующий вид:

1. Определение (содержание) компетенции.
2. Значимость компетенции.
3. Структура компетенции.
4. Общая трудоёмкость формирования компетенции.
5. Уровни овладения компетенцией.

В паспорте компетенций нами выделены вариативная и инвариантная части.

Инвариантная часть представлена разделами, имеющими одинаковое содержание в паспортах всех компетенций: уровни овладения компетенциями, трудоёмкость формирования компетенций, индикаторы когнитивного и ценностного компонентов компетенций.

Вариативная часть паспорта состоит из описания содержания компетенций, их значения и поведенческих индикаторов.

В пункте первом паспорта компетенции уточняется смысл компетенций: конкретизируется содержание компетенции применительно к решению задачи обеспечения психологической безопасности образовательной среды.

В пункте втором приводится оценка значимости компетенции для обеспечения психологической безопасности образовательной среды.

В пункте третьем приводятся поведенческие индикаторы компетенции, выделенные на основе контент-анализа сочинений учащихся общеобразовательных школ и диссертационных исследований.

## **Уровни овладения социально-личностными компетенциями в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды**

Уровни овладения компетенциями определяются на основе соотнесения уровней когнитивного, операционального и ценностного компонентов.

Параметрами для выделения уровня когнитивного компонента компетенции выступают: вид знания, отражающий глубину проникновения в сущность и значение компетенции (теоретическое, инструментальное, ценностно-смысловое, рефлексивное); степень полноты, артикулированности (чёткое выделение основных положений, логически взаимосвязанных) и категориального характера (представленность в виде общих принципов, идей) знания.

Параметрами для выделения уровня операционального компонента компетенции выступают: асертивный характер действия; темп действия (скорость ориентировки в ситуации); интенсивность действия (количество попыток, предпринимаемых для достижения цели); оригинальность и вариативность действия (учёт специфики ситуации взаимодействия); устойчивость компетентного характера действия (проявляется всегда или избирательно во взаимодействии с отдельными категориями учащихся); результативность действия.

Параметрами для выделения уровня ценностного компонента компетенции выступают: степень значимости ценностей, важных для обеспечения психологической безопасности образовательной среды, на уровне идеалов; степень представленности ценностей, важных для обеспечения психологической безопасности образовательной среды, на уровне приоритетов (поведение).

С учётом характеристик когнитивного, операционального и ценностного компонентов можно выделить следующие уровни овладения социально-личностными компетенциями в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды: критический, пороговый и продвинутый (таблицы 3, 4, 5).

Т а б л и ц а 3 — Характеристика компонентов компетенции на критическом уровне овладения

Компоненты	Характеристики
Когнитивный	Декларативное знание («что»), отрывочные и фрагментарные представления о технике реализации компетенции, отсутствует понимание общих принципов действия
Операциональный	Шаблоны поведения, отсутствие вариативности реакций в зависимости от контекста ситуации, низкая интенсивность и результативность интерактивных действий
Ценностный	Невысокая значимость ценностей, поддерживающих ориентацию на психологически безопасное взаимодействие, несогласованность ценностей на уровне приоритетов и идеалов

Т а б л и ц а 4 — Характеристика компонентов компетенции на пороговом уровне овладения

Компоненты	Характеристики
Когнитивный	Декларативное («что») и процедурное знание («как»)
Операциональный	Средний уровень как скорости ориентации в новой ситуации, так и интенсивности усилий, предпринимаемых для достижения цели, низкая оригинальность действий, достижение желаемого результата в большинстве интерактивных ситуаций
Ценностный	Приоритетная значимость ценностей, поддерживающих ориентацию на психологически безопасное взаимодействие, согласованность ценностей на уровне идеалов и (или) приоритетов

Т а б л и ц а 5 — Характеристика компонентов компетенции на продвинутом уровне овладения

Компоненты	Характеристики
Когнитивный	Декларативное («что»), процедурное («как») и ценностно-рефлексивное («зачем») знание
Операциональный	Высокий уровень скорости ориентации в новой ситуации и интенсивности усилий, предпринимаемых для достижения цели, оригинальность действий, достижение желаемого результата в интерактивных ситуациях
Ценностный	Высокий уровень значимости ценностей, поддерживающих ориентацию на психологически безопасное взаимодействие, их согласованность на уровне приоритетов и идеалов

## Трудоёмкость формирования компетенций

Формирование у педагогов компетенций в области обеспечения психологической безопасности образовательной сферы проходит в шесть этапов [99].

Этап 1 — *мотивационный*.

Цель этапа: формирование у участников программы убеждённости в важности освоения компетенций в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды.

Мотивационный этап должен включать не менее трёх занятий продолжительностью по 60 минут.

Данный этап ориентирован на введение будущих (работающих) педагогов в проблему психологической виктимизации личности в образовательной среде, осознание её негативных последствий, признание студентами важности построения образовательной среды, обладающей психологической безопасностью.

Основные приемы: анализ личного опыта взаимодействия с учителями (в роли учащихся), просмотр видеофильмов, социальных реклам, сравнение на контрастах и анализ трудных ситуаций, имитирующих реальность, дискуссия.

Этап 2 — *ознакомительный*.

Цель этапа: осознание участниками сущности и признаков ассертивной и неассертивной (виктимной и виктимогенной) стратегий педагогического взаимодействия.

Данный этап предусматривает не менее шести занятий продолжительностью по 60 минут.

Данный этап ориентирован на формирование у участников программы целостного представления о признаках поведения, специфике мышления, обуславливающей ориентацию на ассертивное или виктимогенное взаимодействие, причинах неассертивного поведения. Их внимание акцентируется на отсутствии социальных компетенций и низкой психологической грамотности как причинах применения психологической виктимизации (в противовес причинам, затрагивающим психологическую реальность личности).

Этап предполагает активное включение участников программы в составление психологических портретов указанных типов педагогов, разработку памяток, выделение общих критериев для их различения по вербальному и невербальному поведению.

Существенное внимание уделяется отработке навыков идентификации каждого из указанных типов взаимодействия в различных

ситуациях, являющихся основным признаком понимания сущности асертивности и неассертивности личности.

Основные методы: беседа, ролевые игры, анализ отрывков художественных произведений, абстрактная концептуализация (по Д. Колбу), работа в творческих группах.

Этап 3 — *диагностический*.

Цель этапа: формирование у участников адекватного представления об уровне овладения ими социально-личностными компетенциями в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды.

На данном этапе осуществляется изучение самооценки участников программы, уровня сформированности у них социально-личностных компетенций в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды.

Происходит ознакомление участников программы с реальным уровнем сформированности у них компетенций, определённым на основе оценки их поведения в предложенных ситуациях. Внимание будущих (работающих) педагогов обращается на расхождение экспертной оценки и самооценки.

Основной метод — ролевые игры.

Этап 4 — *формирующий*.

Цель этапа: овладение техниками, позволяющими реализовать компетенции.

Этап должен быть представлен не менее чем 24 занятиями продолжительностью по 90 минут.

Данный этап ориентирован на овладение будущими (работающими) педагогами социально-личностными компетенциями и отработку компетентного поведения в типичных ситуациях на уровне имитации.

Овладение каждой компетенцией осуществляется по следующей схеме (согласно Д. Колбу):

1. Абстрактная концептуализация (предоставление информации о том, что собой представляет компетенция, как реализовать взаимодействие в соответствии с ней, ознакомление с техникой поведения и преимуществами от её применения) с использованием методов рассказа, проблемного изложения, мозгового штурма и инструктирования.

Участников группы поощряют к сравнению асертивного взаимодействия и взаимодействия, типичного для педагогов-виктимизаторов и педагогов-жертв. Участники при помощи руководителя программы выделяют ключевые критерии отличия.

2. Активное экспериментирование — выполнение будущими (работающими) педагогами упражнений, направленных на апробацию техники (отработка техники наряду с обратной связью участников о трудностях её применения), которой предшествует выделение возможных факторов риска неуспешной реализации взаимодействия. Это позволяет им позитивно воспринять первоначальный неуспех в освоении компетенции и не прибегать к защитному механизму рационализации для снижения значимости компетенции.

На данном этапе участники программы не только апробируют технику компетентного взаимодействия, но и демонстрируют привычный для них способ взаимодействия с последующим сравнением и более детальной проработкой наиболее сложных моментов техники, требующих отказа от привычной виктимогенной или виктимной стратегии поведения.

3. Конкретный опыт: применение компетенции в социально обучающих ситуациях, содействующее обобщению способа социального действия (выделяются те элементы техники реализации компетенции, которые могут остаться неизменными, и те, которые могут видоизменяться).

4. Креативное моделирование в ролевых играх (применение компетенции в личностно ориентированных ситуациях).

5. Рефлексия (обратная связь от руководителя программы, самоанализ участников группы).

Таким образом осуществляется последовательное формирование каждой из пяти групп социально-личностных компетенций.

Этап 5 — *синтезирующий*.

Цель: формирование умения самостоятельно определять компетенции, требуемые ситуацией, и в соответствии с ними конструировать педагогическое взаимодействие.

Данный этап содержит не менее семи занятий продолжительностью по 80 минут.

Этап предполагает постановку педагогов в ситуации, требующие: построения психологически безопасного педагогического взаимодействия на основе применения одной из групп компетенций («справедливость», «коммуникативная толерантность», «понимающая автономия», «медиа-тивная самопрезентация», «рефлексивное доверие»); решения нескольких сложных коммуникативных задач и конструирования психологически безопасного педагогического взаимодействия на основе применения компетенций из нескольких групп.

Этап 6 — *рефлексивный*.

Цель: оценка эффективности программы с точки зрения участников, их самоанализ изменений уровня овладения ими компетенциями.

На данном этапе, составляющем одно занятие, применяются такие упражнения, как «Температурный режим» (оценка эффективности программы), «Счастливые лица» (отношение к программе), «Руль» (оценка темпа курса обучения). Обсуждение проводится с применением листов флипчарта. Листы флипчарта с предварительно заготовленными утверждениями и вопросами помещаются на стенах аудитории («Моя самая любимая часть программы — это ...», «Моя самая нелюбимая часть программы — это ...», «Если бы мне пришлось начать программу заново, я бы ...», «При посещении первых занятий программы я почувствовал ...», «Самое главное, чему я научился, — это ...», «Самым трудным для меня было...»).

Участникам предлагается ознакомиться с содержанием листов и добавить свои замечания, приклеив свой листочек к плакату. После этого руководитель программы делает резюме, анализируя все ответы участников группы.

## **Индикаторы когнитивного и ценностного компонентов компетенции**

*Когнитивный компонент:* 1) кратко формулирует содержание компетенции; 2) перечисляет признаки овладения компетенцией; 3) последовательно описывает технику применения компетенции; 4) приводит примеры применения компетенции в педагогическом взаимодействии; 5) определяет уровень проявления компетенции на основании беглого восприятия ситуации; 6) разъясняет специфику проявления компетенции в зависимости от ситуации и категории учащихся; 7) объясняет значение компетенции; 8) определяет свой уровень овладения компетенцией.

*Ценностный компонент:* 1) отмечает актуальность воплощения в педагогическом взаимодействии ценностей, важных для обеспечения психологической безопасности образовательной среды: самодостаточность (универсализм, доброта) и открытость изменениям (самостоятельность, стимуляция); 2) демонстрирует приверженность данным ценностям в ситуации выбора стратегии педагогического воздействия; 3) отмечает низкую значимость в качестве идеала ценностей, ориентирующих личность на психологическую виктимизацию: консерватизм

(традиции, конформность) или стремление к самовозвышению (власть, достижения); 4) в педагогическом взаимодействии поведение не отражает (или отражает в низкой степени) приверженность ценностям «традиции», «конформность», «власть», «достижения».

### **Группа компетенций «Рефлексивное доверие»**

Основу компетенций данной группы составляет вера в возможности учащихся, выражаемая через акцентирование или создание условий для проявления позитивных сторон их личности. Данный фактор имеет приоритетное значение для блокирования у учащихся чувства страха самопредъявления, поддержания их позитивной самооценки и для содействия проявлению ими инициативы в педагогическом взаимодействии.

#### **Компетенция «быть способным к межличностному доверию»**

*Содержание:* способность педагога априори наделять учащихся, их настоящие и возможные будущие действия свойствами надёжности и полезности (значимости), а также выражать уверенность в честности, доброжелательности и неманипулятивности намерений учащихся.

*Значимость компетенции.* Значимость доверия и взаимодоверия для эффективности образовательного процесса отмечается многими учёными (И. С. Кон, Д. Фельдштейн, М. Ю. Кондратьев, В. С. Сафонов, В. Н. Куликов). Современные исследования убедительно доказывают, что педагоги, имеющие высокий уровень взаимного доверия или ожидающие, что другие субъекты образования будут с ними сотрудничать, обеспечивают высокий уровень продуктивности педагогического сотрудничества и способны к поддержанию психологического благополучия субъектов образования [34; 72, с. 20; 78; 143]. Педагоги, обладающие низким уровнем доверия к другим склонны к применению санкций в большей степени, чем обладающие высоким уровнем доверия [72, с. 21; 73; 143].

Т. П. Скрипкина считает, что уровень межличностного доверия определяет характер межличностного взаимодействия — от искреннего подлинного диалога до игрового взаимодействия и циничного манипулирования [73].

По мнению Ю. В. Веселова, доверие на межличностном уровне активизирует коммуникацию и мобилизует активность сторон во взаимодействии. Доверие способствует интеграции группы [23].

Наличие межличностного доверия к учащимся содействует предупреждению применения таких форм психологической виктимизации, как отвержение (обвинение по подозрению, непринятие инициативы учащегося, обесценивание его предложений и идей), терроризирование (необоснованный и мелочный контроль), принижение (выражение сомнения в наличии у учащегося позитивных личностных качеств). Применение данной компетенции содействуют преодолению виктимными учащимися неуверенности, недоверия к своим возможностям.

*Индикаторы операционального компонента компетенции:*

1) проявляет честность в общении с учащимися; 2) выражает учащимся авансированное доверие; 3) сообщает об уверенности в надёжности и ответственности учащихся; 4) не обвиняет учащихся по подозрению; 5) принимает объяснения учащихся; 6) предоставляет учащимся возможность исправить нежелательные последствия поведения.

### **Компетенция «обладать способностью к рефлексии»**

*Содержание:* способность педагога к самоанализу своего поведения, осознанию и учёту того, как он воспринимается учащимися в процессе педагогического взаимодействия.

*Значимость компетенции.* Рефлексия обеспечивает профессионально-личностную центрацию учителя на учащемся, т. е. педагог прогнозирует и учитывает, каким образом будет воспринято его действие учащимся [85]. Поэтому владение данной компетенцией позволяет учителю оценить степень травматичности для учащихся применяемых им воздействий. Педагог с развитой рефлексией отличается большей ответственностью за характер педагогического общения [15; 70].

Следствием дефицита педагогической рефлексии выступает доказательство учителем своей правоты в ситуациях, где очевидны его ошибки. Как следствие, педагоги прибегают к деструктивным способам защиты своего профессионального «Я»: обесценивание и принижение учащихся, деструктивная критика, запугивающие приказы.

Рефлексивный подход учителя к своим профессиональным ошибкам позволяет отделить их от себя как личности. Отделение своих проблем от себя ведёт к их признанию и анализу. Это, в свою очередь, избавляет учителя, с одной стороны, от чувства собственной непогрешимости, а с другой, от обостренной уязвимости к мнению о нём других людей [41].

Невладение педагогом данной компетенцией приводит к повторному воспроизводству деструктивных тактик педагогического

взаимодействия, в то время как рефлексия содействует критической оценке учителем дисфункциональности применяемых им способов воздействия на учащихся и своевременной коррекции своего поведения. Кроме того, применение компетенции в педагогическом взаимодействии выступает условием предупреждения негативных феноменов, снижающих уровень психологической безопасности образовательной среды: импульсивность действий учителя, стереотипизация, безапелляционность [41].

*Индикаторы операционального компонента компетенции:* 1) критически оценивает свои действия; 2) принимает справедливую критику со стороны учащихся; 3) изменяет своё поведение с учётом замечаний; 4) проясняет специфику интерпретации учащимися его воздействий; 5) корректирует свои действия в процессе педагогического взаимодействия; 6) изменяет стратегию воздействия на учащихся с учётом ситуации.

### **Компетенция «уметь конструктивно критиковать»**

*Содержание:* способность в процессе критики акцентировать внимание учащегося на деструктивных последствиях его действий наряду с формированием убеждённости в возможности овладения им эффективной стратегией поведения.

*Значимость компетенции.* Согласно Р. Вердерберу, конструктивная критика не направлена на личность и ведёт к повышению продуктивности деятельности в будущем [22, с. 116—117]. Деструктивная критика, согласно Д. А. Гусеву, отличающаяся фатальностью суждений, формирует у критикуемого ощущение безвозвратной потери, невозможности исправить положение, изменить события к лучшему. Как следствие, у критикуемого может возникать сопротивление, которое выражается в невосприимчивости к замечаниям педагога [30].

Деструктивная критика, основанная на назидательности, негативных обобщениях, демонстрации негативных эмоций и отрицательных оценках личности учащегося, является одним из проявлений психологического насилия в педагогическом взаимодействии. Деструктивная критика укрепляет убеждённость виктимных учащихся в неспособности изменить ситуацию. Она приводит к формированию у них негативной Я-концепции.

*Индикаторы операционального компонента:* 1) описывает чувства, которые вызывает у педагога поведение ученика; 2) объективно и безоценочно описывает поведение ученика; 3) составляет конкретные, а не общие описания поведения ученика; 4) описывает поведение ученика

в ситуации «здесь и сейчас»; 5) содействует в процессе критики сохранению позитивной самооценки ученика; 6) акцентирует внимание на аспектах поведения, которые нужно изменить, а не на личности ученика; 7) указывает на личностные ресурсы учащегося, достаточные для исправления ситуации; 8) акцентирует внимание учащегося на возможных способах улучшения результата деятельности или поведения.

### **Компетенция «уметь оказывать эмоциональную поддержку»**

*Содержание:* способность давать адекватный эмпатический ответ на переживания учащихся как вербального, так и невербального характера и развивать чувствительность учащихся к себе.

*Значимость компетенции.* Отсутствие эмоциональной поддержки со стороны педагога порождает у учащихся чувство неуверенности, страха. Дефицит отзывчивости со стороны педагога обуславливает возникновение у учащихся «выученной беспомощности», что приводит к апатии, депрессии, избеганию новых ситуаций, недостатку любознательности и инициативности [65, с. 24].

Неудовлетворённая потребность в принятии и любви является фактором развития агрессивности учащегося, формирования у него склонности к делинквентному поведению, с одной стороны, или сверхзависимости, тревожности — с другой.

Согласно Г. Т. Хоментаскуса, эмоциональное отвержение обуславливает формирование у учащегося одной из двух позиций: «Я нелюбим, но я от всей души желаю к вам приблизиться» и «Я не нужен и нелюбим. Оставьте меня в покое». Первая позиция состоит в том, что учащийся видит причину эмоционального отвержения со стороны педагога именно в себе, как следствие имеет место снижение самоуважения. Либо учащийся демонстрирует агрессивность и пренебрежительное отношение к педагогам, мстя им за недостаток эмоциональной поддержки. Вторая позиция выражается в желании избавиться от внимания взрослого. Как правило, учащимся выбираются деструктивные способы: демонстрация своей глупости, снижение активности [76; 86].

Владение данной компетенцией позволяет предупреждать возникновение таких проявлений психологической виктимизации в педагогическом взаимодействии, как обесценивание чувств учащегося, эмоциональная холодность, игнорирование негативного эмоционального состояния учащегося.

Педагог, владеющий данной компетенцией, ориентирует учащихся на осознание своих переживаний, что содействует росту их

чувствительности к себе; содействует развитию у них социальной смелости в отношении личностного самораскрытия, что имеет существенное значение для повышения уровня дифференцированности виктимных учащихся.

*Индикаторы операционального компонента компетенции:* 1) проявляет внимание к эмоциональному состоянию ученика; 2) правильно называет чувства ученика; 3) содействует пониманию учащимся их переживаний; 4) стимулирует учащегося называть переживаемые им чувства; 5) принимает чувства ученика; 6) сообщает учащимся о своём сопереживании им; 7) говорит о позитивном отношении к учащемуся; 8) выражает положительные эмоции в отношении поведения и деятельности учащихся.

### **Компетенция «быть способным к конгруэнтной коммуникации»**

*Содержание:* способность педагога к построению искренней коммуникации, отличающейся непротиворечивостью на вербальном и невербальном уровне, а также обеспечению последовательности обращений к учащимся и последующего поведения.

*Значимость компетенции.* Согласно К. Роджерсу и В. Сатир, чем более конгруэнтным является человек, тем меньше у него необходимости занимать оборонительную позицию [66; 67; 133; 134]. Конгруэнтность означает «общение без масок». Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова отмечают, что неконгруэнтность педагога приводит к псевдоэмпатии (сопереживание учащемуся наряду с отсутствием соответствующей внешней реакции). Это приводит к игнорированию актов психологического насилия в отношении учащихся при внутреннем сопереживании им [26].

Невладение данной компетенцией обуславливает возникновение в педагогическом общении такого явления, как «двойные послания»: на словах педагог выражает уважение к учащемуся, а невербальное поведение выражает ненависть; учащемуся предлагается говорить свободно, но как только учащийся высказывает своё мнение, педагог его критикует и требует замолчать.

Г. Бейтсон отмечает, что «двойные послания» являются повторяющимся травматическим опытом ребёнка, поскольку он не имеет возможности высказаться по поводу получаемых противоречивых сообщений и уточнить, на какое из них ему реагировать [12]. В результате любая реакция учащегося будет неверной и повлечёт за собой наказание со стороны педагога.

Согласно Г. Бейтсону, длительный опыт существования в условиях ситуаций двойного послания способен разрушить метакоммуникативную систему личности: нарушается способность правильно различать буквальное и метафарическое [13]. Учащийся начинает во всяком высказывании подразумевать скрытый смысл или воспринимать всё буквально, игнорируя невербальные сигналы. Учащимся приобретает опыт неуспешности в выполнении требований взрослого: он не способен выполнить противоречивые директивы учителя. Как следствие, ребёнок всегда оказывается в позиции жертвы.

Владение компетенцией позволяет также предупреждать возникновение в педагогическом взаимодействии терроризирования как формы психологического насилия.

*Индикаторы операционального компонента компетенции.* 1) демонстрирует согласованность обращений к учащимся на разных коммуникативных уровнях (вербальном и невербальном); 2) проявляет последовательность в суждениях и поведении; 3) не формулирует одновременно несколько противоречивых суждений; 4) проявляет искренность в общении.

### **Компетенция «уметь оказывать интеллектуальную поддержку»**

*Содержание:* способность педагога содействовать принятию учащимися ответственности за результаты познавательной деятельности посредством повышения их интеллектуальной самоэффективности.

*Значимость компетенции.* Согласно С. В. Кривцовой, поддержка является основным мотивирующим фактором учения и основой формирования у учащихся уверенности в себе [44].

Владение компетенцией имеет важное значение для выбора педагогом оптимальной позиции между гиперопекой (навязывание своей помощи учащему, решение за него) и отчуждением (игнорирование интеллектуальных трудностей учащегося).

Зарубежными учёными F. Lee, S. Thomke и C. Spurr отмечается, что отсутствие страха допустить ошибку или испортить свою репутацию неправильным мнением — важное условие проявления инициативы учащимися [125; 139].

E. Schein, M. West и N. Anderson указывают, что уверенность учащихся в возможности получения поддержки в случае возникновения у них затруднений содействует снижению у них учебной тревоги и предупреждает возникновение антиинновационных барьеров [136].

Частые замечания педагога, касающиеся допущенных учащимися ошибок, критика уровня их мыслительных способностей, решение заданий за учащегося, формулирование верных ответов без его участия формируют у школьников убежденность в своей интеллектуальной несостоятельности и беспомощности. Как следствие, у них может закрепиться позиция жертвы или несостоятельность станет частью игровой роли жертвы. Учащиеся начинают демонстрировать свою несостоятельность, манипулируя педагогами.

Ситуация устного ответа не должна рассматриваться педагогом как ситуация демонстрация им своего интеллектуального превосходства и академических компетенций.

Невладение данной компетенцией обуславливает воздействие на учащегося посредством высмеивания, неприятного сравнения, выражения сомнения в его интеллектуальных возможностях. Как следствие, имеет место снижение самооэффективности у учащихся, что обуславливает закрепление виктимности личности.

*Индикаторы операционального компонента компетенции:*

1) в процессе общения использует термины понятные учащимся; 2) переформулирует несколько раз вопрос; 3) предоставляет учащемуся возможность сориентироваться в ситуации; 4) своевременно помогает учащемуся оформить высказывание; 5) рассматривает ошибку как нормативное явление; 6) предоставляет учащемуся возможность исправить ответ; 7) признает мыслительные затруднения учащихся как нормативное явление; 8) одобряет попытку ответа; 9) поощряет вопросы учащихся; 10) допускает вероятность непонимания учащимся учебного материала.

### **Компетенция «обладать оптимизмом»**

*Содержание:* способность педагога выражать уверенность в наличии у учащегося психологических ресурсов, необходимых для успешного преодоления трудностей или негативного эмоционального состояния, а также выполнения поручения [18, с. 324].

*Значимость компетенции.* Ориентация на пессимизм в педагогическом общении, проявляющийся как выражение сомнений в способностях учащегося, акцентирование его внимания на неудачах оказывают не стимулирующее, а деморализующее воздействие [18, с. 324].

М. Селигман отмечал негативное последствие пессимистической установки в педагогическом общении — формирование у учащихся самовнушённой беспомощности, выражающейся в убежденности в своей неспособности справиться даже с самыми простыми задачами и, как следствие,

сопровождающейся пассивностью и отказом от деятельности [69]. Возрастные и личностные предубеждения, имеющиеся у педагогов, выражающиеся через пессимизм (концентрация внимания учащегося на негативных аспектах его поведения в прошлом, формулирование негативных прогнозов будущего, выражение уверенности в тщетности стараний учащегося), обуславливают формирование у учащихся стигматизированного самосознания [71, с. 111]. Учащиеся начинают вести себя в соответствии с самовосприятием, т. е. негативными стереотипами. У них снижается самооценка и утрачивается чувство контроля над ситуацией.

Компетенция имеет важное значение для преодоления гиповиктимности учащихся, а также девиктимизации учащихся с игровой ролью «депрессивная жертва» (склонна к пессимизму, постоянным жалобам, указанию на свою неспособность справиться с заданиями). Б. Коллинз показала, что вера в свои способности (самоэффективность) является лучшим предиктором положительного отношения к математике, чем реальные способности индивида, и напрямую влияет на результат деятельности, значительно повышая его эффективность [107].

*Индикаторы операционального компонента компетенции:* 1) позитивно интерпретирует результаты деятельности и поведение учащегося; 2) выражает позитивные ожидания в отношении будущего учащихся; 3) выражает уверенность в возможностях учащегося; 4) выражает уверенность во временности неудач учащегося; 5) обращает внимание на имеющиеся у учащегося качества, важные для преодоления трудной ситуации; 6) напоминает о достижениях и удачах, имеющихся в опыте учащегося; 7) отмечает позитивные изменения в личности и поведении учащегося как важное условие для достижения результата; 8) проявляет позитивные эмоции в процессе взаимодействия с учащимися.

### **Группа компетенций «Медиативная самопрезентация»**

В данную группу входят компетенции, необходимые для снятия психологического напряжения в системах взаимоотношений «учитель—учащиеся», «ученик—ученик», «ученик—одноклассники» и конструктивного управления педагогическими конфликтами.

#### **Компетенция «обладать способностью к медиации»**

*Содержание:* способность педагога к ненасильственному урегулированию конфликтов между учащимися на основе стимулирования их

к самостоятельному нахождению конструктивного компромиссного способа преодоления противоречий.

*Значимость компетенции.* Виктимные учащиеся ожидают от педагогов авторитарного разрешения конфликтов. Авторитарные решения не позволяют прояснить проблему, подавляют претензии, которые воспринимались как обоснованные, и снижают психологическую безопасность образовательной среды, поскольку приводят к росту напряжённости в отношениях учащихся [14, с. 38].

Медиация предполагает выполнение педагогом роли посредника в разрешении конфликтов учащихся. При этом сами конфликтующие должны выработать решение, касающееся разрешения конфликта. Педагог в роли медиатора организует процесс слушания конфликтующими сторонами друг друга, позволяет им выразить свои чувства, интересы. Учащиеся учатся понимать чувства и интересы других [14, с. 4].

Медиация стимулирует учащихся к принятию на себя ответственности за построение конструктивных отношений, к отказу от исполнения игровой роли жертвы. Медиативная стратегия разрешения конфликтов стимулирует учащихся к осознанию виктимных черт личности и аспектов поведения, которые провоцируют агрессивность сверстников.

Учитель-медиатор также проясняет способы взаимодействия учащихся, относящиеся к психологическому насилию, и предлагает апробировать способы воздействия, позволяющие учесть интересы обеих сторон.

Медиация как способ разрешения конфликтов учащихся не вызывает опасности снижения ощущения самооценности у обеих конфликтующих сторон, поскольку медиатор учит стороны чётко разграничивать личность и роль, человека и проблему. Кроме того, этот способ позволяет получить более полную информацию о видении, эмоциональном отношении и причинах конфликта каждой из сторон.

Медиация способствует снятию негативного противостояния, помогает сторонам наладить конструктивную коммуникацию, подводит людей к осознанию своих интересов, снимает психологические барьеры противостояния и позволяет увидеть в другой стороне не врагов или оппонентов, а партнёров для совместного поиска взаимоприемлемых решений — договорённостей по урегулированию ситуации [2].

*Индикаторы операционального компонента компетенции:* 1) прекращает акты психологического насилия в отношении учащегося со стороны одноклассников; 2) не противопоставляет учащегося классу; 3) не принимает позицию одной из конфликтующих сторон; 4) выслушивает каждую из конфликтующих сторон; 5) проясняет интересы, чувства и желания

каждой стороны; б) поощряет учащихся сформулировать понимание интересов, которые отстаивает противоположная сторона в конфликте; 7) выделяет общность интересов обеих сторон; 8) содействует осознанию учащимися причины взаимной неудовлетворённости и непонимания; 9) побуждает учащихся к самостоятельному принятию компромиссного решения; 10) совместно с учащимися определяет сферу ответственности каждой из сторон за реализацию принятого решения.

### **Компетенция «уметь убеждать»**

*Содержание:* способность педагога посредством логической аргументации добиться от учащегося внутреннего согласия и на этой основе создать новые или трансформировать старые установки, соответствующие поставленной учителем цели.

*Значимость компетенции.* Компетенция имеет существенное значение для осознания учащимися своей субъектной позиции в образовательном процессе. Невладение компетенцией приводит к применению педагогом таких форм психологического насилия, как принуждение, терроризирование, инфантилизация.

*Индикаторы операционального компонента компетенции:*

1) приводит аргументы, соответствующие интересам и потребностям учащихся; 2) применяет термины, понятные учащимся; 3) приводит факты или примеры, известные учащимся; 4) не обесценивает идеи учащихся; 5) привлекает учащихся к обсуждению предложений; 6) рассматривает аргументы и контраргументы в отношении сообщаемых положений.

### **Компетенция «владеть навыками позитивной самопрезентации»**

*Содержание:* способность учителя формировать у учащихся позитивное представление о себе как о педагоге.

*Значимость компетенции.* Самопрезентация рассматривается как один из способов регулирования педагогического взаимодействия [88]. Владение компетенцией означает, что педагог осознаёт применяемые им вербальные и невербальные средства самопрезентации в педагогическом общении.

Наступательная стратегия самопрезентации включает в себя способы воздействия, с помощью которых педагог демонстрирует своё преимущество в интеллектуальной, эмоционально-волевой и поведенческой сфере, принижая учащихся: сообщение негативной информации об учащихся, сравнение с собой. Наступательная самопрезентация скрывает поисковую активность учащихся.

*Индикаторы операционального компонента компетенции:* 1) пытается продемонстрировать близость своих взглядов и установок взглядам и установкам учеников; 2) ассоциирует себя с важными и позитивными событиями; 3) ассоциирует себя с позитивными эмоциями; 4) стремится понравиться через предъявление социально-одобряемых качеств; 5) внушает учащимся уверенность в позитивных последствиях своих действий.

### **Компетенция «уметь формулировать положительные оценочные суждения»**

*Содержание:* способность педагога корректно сообщать парциальную и интегральную позитивную оценку поведения и деятельности учащегося.

*Значимость компетенции.* Оценка обеспечивает познание учащимися своего «Я» глазами других. Неумение педагога формулировать положительные оценки воспринимается учащимися как пренебрежительное отношение к ним [43, с. 151]. Согласно М. Селигману, отсутствие положительных оценок обуславливает дезориентацию личности в результатах деятельности [69].

Б. Г. Ананьев отмечает, что положительные оценки выполняют стимулирующую функцию, оказывают влияние на формирование намерений и притязаний учащегося [3]. Похвала выступает знаком внимания, повышает самооценку учащегося [44, с. 50].

Ощущение успеха выступает стимулирующим фактором для преодоления виктимными учащимися трудностей и препятствий на пути достижения к цели.

К. Двэк и К. Мюллер установили, что похвала учащихся за уровень интеллекта или способности приводит к снижению уровня притязаний, что обусловлено страхом совершения ошибки и неоправдания ожиданий окружающих. Похвала учащихся за усилия, наоборот, выступает мощным мотивационным фактором.

С. В. Кривцова отмечает, что невладение компетенцией приводит педагога к сравнению учащегося (в его пользу) с другими детьми. В результате учащийся постоянно нуждается в одобрении и положительных оценках, поскольку у него возникает тревога относительно сохранения своего приоритетного статуса. Он не ощущает своей самооценки без внешних положительных комментариев его деятельности [44, с. 51].

Невладение компетенцией обуславливает некорректную формулировку педагогом положительных оценок, обуславливающую снижение уровня психологической безопасности образовательной среды для

других учащихся (похвала ученика через указание на недостатки других учащихся) и для данного ученика (противопоставление учащегося классу, выражение удивления достижениями учащегося, раздражённое сообщение учителем положительной оценки, положительная оценка наряду с обесцениванием посредством указания на привычность данного явления).

*Индикаторы операционального компонента компетенции:* 1) выражает одобрение действий учащегося; 2) позитивно сравнивает ученика с самим собой; 3) хвалит учащегося за конкретные действия; 4) аргументирует положительную оценку; 5) связывает достижения учащегося с приложенными им усилиями; 6) выражает убеждённости в неслучайности успехов учащегося; 7) отмечает даже минимальные достижения и успехи учащихся; 8) указывает на положительные качества учащегося; 9) демонстрирует радость за достижения учащегося.

## **Группа компетенций «Справедливость»**

Входящие в данную группу компетенции описывают способность учителя проявлять в педагогическом взаимодействии по отношению к учащимся справедливость в дистрибутивном (распределение вознаграждений и поручений), информационном (чёткая и непротиворечивая постановка задач) и межличностном (вежливость в обращении) аспектах.

### **Компетенция «быть справедливым в поощрении и наказании»**

*Содержание:* способность педагога применять поощрение и наказание, не унижая личности учащихся, для коррекции их поведения соразмерно вкладу или проступку.

*Значимость компетенции.* Педагог, владеющий данной компетенцией, в равной степени прибегает как к поощрениям, так и к наказаниям. Применение только наказаний наряду с игнорированием достижений учащегося является проявлением психологического насилия. Согласно А. Фрому, в таких условиях наказание начинает рассматриваться учащимися как один из способов привлечения к себе внимания педагога. Частые наказания, несоразмерные проступку ребёнка, заставляют последнего оставаться инфантильным [80]. Наказание начинает рассматриваться учащимися как способ расплаты за неприемлемое для педагога поведение, что позволяет в дальнейшем снова повторить проступок [81, с. 138].

Восприятие справедливости оказывает влияние на отношение учащихся к педагогу. Чем выше школьники оценивают справедливость взаимодействия, тем более высокую оценку они дают своим учителям и легитимности их действий [126].

Учащийся, ставший жертвой несправедливости, обладает более низкой самооценкой и самоэффективностью, чем тот, с кем обращались справедливо. Учащиеся воспринимают несправедливое отношение к себе как показатель собственной неполноценности, непопулярности или неумения отстаивать свои интересы [108; 109; 140; 115; 128]. Чем чаще учащиеся сталкиваются с несправедливостью, тем большее психологическое напряжение они испытывают, тем хуже они справляются со стрессом, тем чаще у них встречаются психосоматические заболевания [29].

Соблюдение норм дистрибутивной справедливости увеличивает учебную мотивацию учащихся, способствует принятию ответственности за свои действия [132].

Справедливость оказывает влияние на дружелюбность взаимодействия. Чем выше учащиеся будут оценивать справедливость обращения с ними, тем более дружелюбно и, соответственно, менее агрессивно их общение, тем чаще они выбирают конструктивные стратегии поведения в конфликте и реже демонстрируют деструктивное поведение. Несправедливое наказание вызывает у учащихся психологическое сопротивление [104], соответственно владение педагогом рассматриваемой компетенцией является важным условием обеспечения психологической безопасности образовательной среды не только для учащихся, но и для него самого.

Владение данной компетенцией имеет существенное значение для формирования у учащихся ответственности за своё поведение и для достижения позитивных изменений в их личности. Согласно А. Фабер, наказание должно быть таким, чтобы ребёнок имел возможность исправить свою ошибку, избавиться от чувства вины и вернуть позитивное представление о себе [79].

Согласно теории взаимозависимости Дж. Тибо и Х. Келли, описывающей процесс социального обмена, учащиеся оценивают не только собственную позицию во взаимодействии, но и положение учителя. Если учащийся начинает чувствовать, что справедливое равновесие в отношениях нарушено, то под давлением переживаемого им психического дискомфорта он попытается восстановить баланс либо посредством изменения соотношения затрат и вознаграждений (отказывается принимать ответственность за результаты деятельности, прилагает меньше усилий), либо путём изменения собственных оценок в восприятии того, что он и учитель взаимно отдают

и получают (несправедливость в отношении себя начинает трактовать как нормативное явление) [124]. Таким образом, невладение педагогом компетенцией «быть справедливым в поощрении и наказании» выступает причиной формирования виктимности учащихся в учебной деятельности и педагогическом взаимодействии. В первом случае формируется игровая роль жертвы, а во втором — позиция жертвы.

*Индикаторы операционального компонента компетенции:* 1) поощряет учащегося соразмерно результату; 2) учитывает усилия, приложенные учащимся для выполнения деятельности; 3) руководствуется едиными принципами поощрения и наказания; 4) проявляет объективность и беспристрастность в выставлении отметок; 5) назначает санкции соразмерно проступку; 6) объясняет наказание или предлагает учащемуся самому пояснить причину и содержание наказания; 7) выбирает наказание, предоставляющее учащемуся возможность исправить ситуацию; 8) порицает ученика наедине; 9) не наказывает по подозрению; 10) соблюдает чувство меры в поощрениях и наказаниях; 11) демонстрирует последовательность в поощрении и наказании.

### **Компетенция «обладать требовательностью»**

*Содержание:* способность педагога в корректной форме формулировать правила, обязательные для выполнения, или настоятельно обозначать просьбу на основе уважения прав учащегося как личности.

*Значимость компетенции.* Несоответствие требований возможностям учащегося увеличивает риск психологической травматизации последнего [65, с. 43]. Большое количество требований, сообщаемых в императивной форме (приказ, указ, угроза), обуславливают повышенную тревожность учащегося.

Выражение требования в форме приказа воспринимается учащимся как нарушение его свободы и порождает психологическое сопротивление, снять которое можно аргументацией требования [48, с. 280].

Жёсткая требовательность, лишённая уважения к личности ребёнка, сковывает его активность и самостоятельность. Выполнение требований учителя в данном случае лишено для учащегося личностного смысла и осуществляется неосознанно.

G. Watson установил, что разумное сочетание свободы и ограничений позитивно коррелирует с инициативностью и независимостью детей, их дружелюбием по отношению к людям, высоким уровнем креативности [141].

*Индикаторы операционального компонента компетенции:* 1) корректно формулирует требование позитивного содержания; 2) формулирует

недвусмысленные и непротиворечивые требования; 3) предъявляет требования с учётом возможностей учащегося; 4) предъявляет разумные требования; 5) открыто и детально сообщает, объясняет требование; 6) согласовывает требование с потребностями учащихся; 7) проверяет понимание требований учащимися; 8) проявляет последовательность в выдвижении требований; 9) выбирает форму предъявления требования (прямая или косвенная) в зависимости от ситуации; 10) проявляет настойчивую требовательность.

### **Компетенция «обладать ролевой гибкостью»**

*Содержание:* способность педагога быстро переходить от одной роли к другой с учётом ситуации педагогического общения, не проявляя жёсткой фиксации на определенной роли.

*Значимость компетенции.* Владение данной компетенцией позволяет педагогу удовлетворять потребность учащихся в доверительном общении, строить педагогическое общение с учётом актуальных потребностей и индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Полиролевое поведение (психотерапевт, утешитель, руководитель, консультант, информатор, советник) обеспечивает эффективность реализации учителем различных функций: поддерживающей, стимулирующей, дисциплинирующей [42].

Данная компетенция является важным условием реализации других компетенций в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды. Жёсткая фиксация на одной из ролей обуславливает негибкость психологических границ личности педагога и рассматривается как проявление деструктивной профессионализации [55].

*Индикаторы операционального компонента компетенции:* 1) использует многообразие ролевого репертуара в педагогическом общении; 2) выбирает роль общения сообразно с ситуацией; 3) демонстрирует лёгкость перехода от одной роли к другой; 4) изменяет психологическую дистанцию в педагогическом общении сообразно с ситуацией.

## **Группа компетенций «Коммуникативная толерантность»**

Входящие в данную группу компетенции подразумевают признание учителем за учащимися права на самоопределение и самовыражение, проявляющиеся в своеобразии стиля мыслительной деятельности, эмоциональном фоне и характерологических особенностях личности, системе

ценностей, реализуемых в поведении, эстетических вкусах и предпочтениях. Принятие и учёт в педагогическом взаимодействии индивидуально-сти учащихся позволяет учителю рассматривать педагогическое взаимодействие как обмен ценностями, убеждениями, проявлять честность и умеренную степень самораскрытия в педагогическом общении.

### **Компетенция «обладать толерантностью»**

*Содержание:* способность учителя проявлять терпение и уважение к стилю мыслительной деятельности учащихся, эмоциональному фону их личности, ценностям, эстетическим предпочтениям, характерологическим особенностям.

*Значимость компетенции.* Я. Л. Коломинский указывает на значение диспозиционной толерантности педагога [62]. Толерантность обеспечивает уважение и соблюдение психологических границ личности другого человека. Толерантность снижает вероятность возникновения коммуникативных барьеров [25].

Владение данной компетенцией является одним из центральных условий соблюдения психологических границ личности учащихся. В частности, З. Фрейд, Э. Фромм связывают интолерантность с проблемой агрессивности и враждебности [80].

Г. У. Солдатова отмечает, что толерантность, в отличие от безразличия, означает активное признание иной позиции, иной точки зрения как оппонирующей [74]. При этом учитель может быть не согласен с иным, другим мнением учащегося, но признает его право на существование.

Рассматриваемая компетенция обеспечивает создание учителем в педагогическом общении условий равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или преобладанию какой-то одной точки зрения.

Невладение педагогами данной компетенцией обуславливает проявление в педагогическом общении интолерантности, которая основывается на убеждении педагога в правильности его системы взглядов, образа жизни. Интолерантность достаточно консервативна, она стремится подавить всё, что не вписывается в установившиеся рамки [58].

*Индикаторы операционального компонента компетенции:* 1) принимает особенности мыслительной деятельности учащихся; 2) не критикует и не обесценивает мировоззренческие идеалы учащегося; 3) признаёт право на существование точки зрения учащегося; 4) демонстрирует терпимость к эстетическим предпочтениям

учащегося; 5) сообщает своё отношение к чему-либо как сосуществующее наряду с отношением учащегося; 6) признаёт право учащегося быть отличным от имеющегося у педагога идеала ученика.

### **Компетенция «быть открытым в общении»**

*Содержание:* способность педагога говорить учащимся о своих чувствах, мнении, желаниях и требованиях от первого лица.

*Значимость компетенции.* Использование педагогами речевых оборотов, ориентированных на скрытое выражение истинной позиции («Ты-высказывания»), усиливает напряжённость педагогического общения. Учитель перекладывает ответственность на учащихся за те эмоции, которые он испытывает. Т. Годрон подчёркивает, что такое обращение всегда содержит обвинение и негативную оценку личности другого человека [56, с. 20].

«Ты-высказывания» имеют двойной эффект. С одной стороны, звучащее в них обвинение вызывает у учащегося желание защититься, а не понять причину отрицательной эмоции. С другой стороны, переложив на учащегося ответственность за свою эмоцию, учитель тем самым передаёт ему и власть над собой, поскольку изменение его эмоционального состояния зависит теперь от ученика [20].

Г. Бейтсон отмечает патологический и травмирующий характер общения, в котором взрослый избегает прямых вопросов детей, касающихся смысла их сообщений («Неужели не понятно?», «Надо будет — поймешь!») [13]. Такое общение содержит в себе элементы отвержения и принижения учащегося.

Владение компетенцией «быть открытым в общении» выражается в применении педагогом «Я-высказываний», демонстрирующих учащимся пример конструктивного общения. Особенна важна данная компетенция во взаимодействии с виктимными учащимися, которые испытывают трудности в определении своих интересов, отношения к событиям и явлениям действительности и склонны к конформности. Данная компетенция позволяет педагогу говорить о своём субъективном отношении как одном из возможных вариантов, не придавая ему статус единственно верного. Таким образом, за учащимся остаётся право выбора.

*Индикаторы операционального компонента компетенции:* 1) использует местоимение «я»; 2) называет возникшие негативные (позитивные) чувства; 3) отмечает, каким поступком учащегося вызваны переживания; 4) обозначает свои желания и ожидания в отношении поведения учащегося; 5) высказывает своё мнение; 6) выражает благодарность учащимся.

## **Компетенция «быть способным к безоценочному отношению к учащимся»**

*Содержание:* способность педагога проявлять доброжелательное и уважительное отношение к учащимся вне зависимости от того, соответствует ли поведение учащихся его ожиданиям.

*Значимость компетенции.* Согласно К. Роджерсу, детям свойственна потребность в позитивном внимании (одобрении и принятии), поэтому они подвержены влиянию других значимых лиц. Педагоги часто предоставляют учащимся обусловленное позитивное внимание: учащиеся получают похвалу, внимание со стороны учителя, если соответствуют его ожиданиям. Как следствие, у них формируется представление о том, что они как личность не обладают устойчивой ценностью. Учащиеся, согласно К. Роджерсу, пытаются соответствовать стандартам других, но испытывают затруднения в самоопределении. Они не демонстрируют искренности и открытости в отношениях, скрывают свои истинные чувства и стремятся соответствовать ожиданиям тех, с кем они находятся рядом [134].

Владение данной компетенцией имеет важное значение для предупреждения эмоциональной инвалидизации учащихся, понимаемой как способы воздействия, деформирующие представление ребёнка о том, что такое нормальные эмоции и нормальный способ их проявления. Педагог позволяет учащему быть собой, не заставляя скрывать свои истинные чувства, не осуждает учащегося за проявление естественных эмоций.

*Индикаторы операционального компонента компетенции:* 1) демонстрирует доброжелательное отношение к ученику вне зависимости от успеваемости; 2) позитивно относится к учащемуся независимо от его поведения; 3) не сравнивает ученика с кем-то; 4) не даёт негативных оценок личности учащегося; 5) проявляет стремление понять и принять учащегося вместо формулирования оценки его мыслей, эмоций, интересов; 6) объективно описывает события без оценки личности ученика.

## **Группа компетенций «Понимающая автономия»**

Компетенции данной группы предполагают способность учителя к идентификации с учащимся, обеспечивающей понимание мотивов их поведения и специфики восприятия обучаемыми мотивирующих суждений учителя, их стремления к автономии и равноправной с учителем позиции в педагогическом взаимодействии, а также определение их личностных особенностей.

### **Компетенция «быть способным к межличностному пониманию»**

*Содержание:* способность педагога правильно определять мысли, чувства и мотивы поступков учащегося.

*Значимость компетенции.* Данная компетенция означает понимание педагогом смысла высказываний учащегося, не только очевидных эмоций, но и скрытых мотивов поведения. В основе данной компетенции — психологическая наблюдательность педагога. Л. А. Рёгуш отмечает, что межличностное понимание, основанное на психологической наблюдательности, является условием эффективного педагогического прогнозирования, выбора тактики воздействия на учащегося [63; 64].

Данная компетенция вносит существенный вклад в решение педагогом задач, важных для поддержания психологической безопасности педагогического взаимодействия: понимание процессов, происходящих при педагогическом взаимодействии, предвидение развития ситуации или изменения поведения учащихся под влиянием педагогического воздействия. Межличностное понимание предполагает способность педагога к децентрации и идентификации с учащимся, что содействует предупреждению проявления в педагогическом взаимодействии таких форм психологического насилия, как гиперопека, обесценивание, принуждение.

Невладение данной компетенцией приводит педагогов к ориентации на имеющиеся у них стереотипы при познании личности учащегося или к применению проецирования, проявляющегося в приписывании учащимся своего видения ситуации и своих возможных мотивов поведения в ситуации.

Компетенция важна при взаимодействии с виктимными учащимися. Согласно М. Джеймсу и Д. Джонгварду, учащиеся-жертвы провоцируют учителей и играют определённые роли с целью поддержания в себе чувства вины, боли, страха, возникавших ранее в сходных ситуациях [33]. Поэтому понимание педагогами истинных мотивов поведения виктимных учащихся и интерпретация их поведения с учётом правильно сформированного образа-Я учащихся данной категории является важным фактором предупреждения психологической виктимизации в педагогическом взаимодействии.

*Индикаторы операционального компонента компетенции:* 1) называет большое количество качеств учащегося; 2) по внешним проявлениям учащегося определяет его психическое состояние; 3) интерпретирует особенности поведения учащегося с учётом

устойчивых интегральных свойств его личности; 4) определяет мотивы поведения учащегося с учётом устойчивых интегральных свойств его личности; 5) определяет и учитывает специфику видения ситуации педагогического взаимодействия учащимся; 6) проясняет правильность понимания поведения учащегося.

### **Компетенция «уметь слушать»**

*Содержание:* способность педагога объективно воспринимать содержание высказываний учащегося и содействовать облегчению его самораскрытия в процессе педагогического общения с помощью специально подобранной серии вопросов.

*Значимость компетенции.* Компетенция имеет существенное значение для предупреждения возникновения смысловых барьеров. В. Сатир отмечает, что полноценное слушание предполагает прояснение личностного смысла того или иного слова для собеседника [66, с. 21].

Дж. Лэм и У. Лэм подчёркивают, что взрослые, которые внимательно слушают ребёнка и демонстрируют понимание того, что он говорит, не искажая смысл услышанного, показывают, что они ценят его, а это, в свою очередь укрепляет уважение ребёнка к себе [32].

Активное слушание помогает воспитывать у учащихся самоконтроль и ответственность. Использование педагогом таких приемов, как пересказ, отражение чувств учащегося, уточнение, проговаривание подтекста, позволяет виктимным учащимся лучше понять себя [50, с. 94—95].

Невнимание педагога к сообщениям учащегося демонстрирует его неприятие, отвержение, заставляет переживать чувство вины. Критика признаний учащегося, их интерпретация с учётом имеющегося у педагога негативного образа учащегося снижают степень самораскрытия ребёнка. Тяготение педагога к большему самораскрытию в педагогическом общении, демонстрация желаний в большей степени выразить свою точку зрения, чем услышать учащегося, приводит к снижению искренности в педагогическом общении, усвоению учащимся условий ценности своей личности и формированию убеждённости в своей личностной незначимости и неспособности заинтересовать собеседника, что закрепляет виктимные комплексы человека.

Невладение компетенцией приводит к большей чувствительности педагога к себе в процессе слушания учащихся и попыткам оценивать, их сообщения, что является проявлением игнорирования и инфантилизации как форм психологической виктимизации. При этом техника активного слушания сводится к допросу педагогами учащихся.

Последние вынуждены занимать позицию оправдывающегося субъекта (позиция жертвы). Вопросы педагога заставляют учащихся занимать оборонительную позицию, что, в свою очередь, провоцирует у них агрессивные виктимные реакции. Некомпетентность слушания выражается в стремлении педагога выделить в сообщении учащихся факты, доказывающие их безответственность и виновность, факты, доказывающие изначальное представление педагога о мотивах поведения учащихся [96].

*Индикаторы операционального компонента компетенции:*  
1) проявляет интерес и внимание к сообщению ученика; 2) поддерживает визуальный контакт; 3) воспринимает сообщение учащегося в ситуации «здесь—и сейчас»; 4) показывает учащемуся, что он услышан; 5) проясняет смысл сказанного учащимся; 6) не навязывает свою интерпретацию суждений учащегося; 7) не перебивает учащегося; 8) не оценивает признания ученика; 9) задаёт умеренное количество вопросов; 10) учитывает готовность учащегося к самораскрытию.

### **Компетенция «уметь содействовать автономии учащихся»**

*Содержание:* способность педагога ориентировать учащихся на самоопределение на основе осознанных убеждений и принятие ответственности за свою активность.

*Значимость компетенции.* Отсутствие опыта самостоятельного принятия решений в учебной и учебно-профессиональной деятельности приводит к формированию зависимости учащегося в данных видах деятельности от взрослого, к инфантилизации [65, с. 43].

Данная компетенция имеет существенное значение для формирования у учащихся умения понимать и выстраивать свои психологические границы личности. Стимулирование учащихся к самостоятельному принятию решений создаёт условия для принятия ими ответственности за свой выбор и его реализацию. Организация педагогического взаимодействия на основе содействия проявлению автономии учащихся содействует формированию у них уверенности в себе, самоуправления, инициативы, переходу от симбиоза к дифференциации Я и индивидуации [24].

Поддержка автономии учащихся является существенным фактором обеспечения их психологического благополучия [27; 116].

Невладение данной компетенцией выражается в чрезмерном контроле за учащимися, большом количестве необоснованных запретов, в выражении недоверия к их возможностям, предоставлении им позиции «ребёнка», а не «взрослого» в педагогическом взаимодействии (по Э. Берну) [36]. Первой реакцией человека на угрозу потери контроля

является сопротивлением. Дж. Брем утверждает, что, когда человек начинает ощущать ограничение самостоятельности или даже угрозу её потери, он проявляет реактивное сопротивление этому, что, увы, не всегда приводит к восстановлению утраченной самостоятельности. В образовательной среде часто возникают такие ситуации, когда учащийся лишён возможности проявить даже эту первую реакцию, чтобы обрести уверенность в контроле за ситуацией. Вне зависимости от того, добровольно человек отказывается от контроля или теряет его в силу каких-то объективных событий, следствием этого становится, как правило, ощущение беспомощности, несамостоятельности, зависимости.

*Индикаторы операционального компонента компетенции:* 1) поощряет стремление учащегося выразить свою точку зрения; 2) проявляет интерес к предложениям учащихся; 3) просит учащихся выразить своё отношение к явлениям действительности; 4) создаёт для учащихся ситуацию свободы выбора; 5) поддерживает учащихся в самостоятельном принятии решения; 6) поощряет инициативу учащихся; 7) предлагает учащимся определить сферу своей ответственности в учебном процессе; 8) проявляет умеренный контроль за деятельностью учащихся; 9) предлагает, но не навязывает свою помощь; 10) формулирует свои предложения как возможные рекомендации и открыто обсуждает их целесообразность с учащимися; 11) общается с учащимися в позиции «взрослый — взрослый»; 12) учитывает предложения учащихся.

### **Компетенция «уметь мотивировать учащихся на достижение успеха»**

*Содержание:* способность педагога предъявлять учащимся стимулы, побуждающие их к достижению успеха в большей степени, чем к избеганию неудач.

*Значимость компетенции.* Важность компетенции объясняется тем, что мотивирующие суждения, применяемые педагогом, определяют ведущие мотивы учебной деятельности учащихся. Учёными отмечается, что мотив достижения успеха связан с продуктивным выполнением учащимися деятельности, а мотив избегания неудачи — с тревожностью и защитным поведением, тенденцией поиска информации о возможных неудачах, готовностью объяснять причину неуспеха низким уровнем своих способностей, а удаchi — случайными обстоятельствами [45, с. 27]. Таким образом, учащиеся, у которых преобладает мотив избегания неудачи, постоянно испытывают психологическое напряжение, а любую деятельность рассматривают как потенциальную угрозу своей самооценке.

Личность, стремящаяся к успеху, выбирает задачи средней субъективной степени сложности и проявляет максимальное стремление к успеху и выдержку. Напротив, личности, избегающие неудачи, если бывают вынуждены выполнять задание средней степени сложности, проявляют особенную тревожность, минимальное стремление и выдержку. Имея свободу выбора, они предпочитают задания очень высокой или очень низкой субъективной трудности.

Владение компетенцией позволяет предупреждать возникновение такой формы психологической виктимизации, как терроризирование.

*Индикаторы операционального компонента компетенции:* 1) стимулирует учащихся к деятельности ожиданием успеха; 2) акцентирует внимание учащихся на позитивных вероятностных изменениях; 3) обращает внимание учащихся на преимущества какой-либо деятельности; 4) не применяет угроз.

### **Психологические трудности формирования у педагогов социально-личностных компетенций в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды**

Проведённое нами анкетирование позволило выявить ряд психологических трудностей, с которыми сопряжено формирование у студентов (педагогов) социально-личностных компетенций в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды:

1. Сложность рефлексии состояния своих социально-личностных компетенций и высокая степень включённости защитных психологических механизмов, ориентированных на сохранение своего позитивного образа как компетентного педагога (отрицание наличия трудностей в построении компетентного педагогического взаимодействия, попытки рационального объяснения нецелесообразности овладения компетенциями, приписывание учащейся молодёжи агрессивной настроенности против педагога).

2. Наибольшие трудности возникают в овладении компетенциями, требующими принятия инициативного проявления учащимися конструктивной или неконструктивной активности в педагогическом общении. В частности, реакция на справедливую критику проявляется в согласии с замечаниями учащихся или игнорировании их. В случае несправедливой

критики со стороны учащихся будущие педагоги применяют слова-конфликтогены, что приводит к возникновению конфликтных ситуаций и смысловых барьеров у школьников. Будущие педагоги не способны к открытой вербализации просьбы к ученику и склонны применять намеки на свою просьбу. Они не умеют принимать сочувствие и поддержку со стороны учеников: отрицают и обесценивают свои переживания, игнорируют проявление эмпатии со стороны детей [97].

3. Переоценивают значение намерения действовать асертивно и знаний об асертивности для построения компетентного педагогического взаимодействия с точки зрения обеспечения психологической безопасности учащихся. Характерна иллюзия возможности лёгкого воплощения психологического знания в действие.

Репозиторий БарГУ

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Воспитание подрастающего поколения — это одна из наиболее сложных задач, стоящих перед современным педагогом. Ему не всегда удаётся выбрать оптимальные средства социально-психологического воздействия на учащихся, установить контакт, добиться желаемых изменений в их личности, поскольку благие намерения педагога часто находятся в противоречии с применяемыми им стратегиями педагогического взаимодействия, оказывающими психотравмирующее влияние на обучаемых. Ведущим фактором такого противоречия выступает, на наш взгляд, низкий уровень психологической компетентности учителей. Именно поэтому в практическом руководстве затронута проблема формирования у будущих и работающих педагогов социально-личностных компетенций в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды.

Реализация программ, нацеленных на формирование компетенций данного вида, как правило, наталкивается на психологическое сопротивление со стороны педагогов, и причиной этого могут быть различные факторы: профессиональные деформации, наличие психологических травм, приверженность педагогическим стереотипам, низкий уровень психологической культуры или действие таких механизмов психологической защиты, как рационализация, вытеснение, селективное игнорирование и т. д. Исходя из этого, мы делаем вывод, что с наименьшими энергетическими затратами и с наибольшей эффективностью формирование у личности социально-личностных компетенций в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды целесообразно осуществлять в период получения высшего образования.

Представленные в практическом руководстве результаты теоретического исследования могут быть использованы педагогами-психологами при подготовке мероприятий в русле психологического просвещения учителей. Они позволят скорректировать и углубить представления данной категории лиц о психологической безопасности и её значении для повышения здоровьесберегающего потенциала современного образования, о проявлениях психологической виктимизации и их негативном воздействии на личность жертвы, в роли которой могут выступать как учащиеся, так и учителя. Ознакомление студентов и учителей с отмеченными феноменами станет важным шагом на пути повышения их мотивации к овладению социально-личностными компетенциями.

Паспорта социально-личностных компетенций, описанные в практическом руководстве, могут быть использованы педагогами-психологами при разработке карт психологического наблюдения за педагогическим взаимодействием, а также они внесут существенный вклад в развитие педагогической рефлексии, поскольку позволят учителям проводить самонаблюдение. Паспорт каждой компетенции представляет собой пошаговое описание определённого социально-психологического воздействия,

которое позволяет обеспечить психологическую безопасность как учителя, так и ученика, а поэтому может быть освоен педагогом самостоятельно. Решение проблемы формирования у будущих и работающих педагогов социально-личностных компетенций в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды, безусловно, требует системного подхода: вовлечения не только педагогов-психологов учреждений образования, но и администрации, оказывающей существенное влияние на характер восприятия педагогическим коллективом психологических инноваций.

Репозиторий БарГУ

## ГЛОССАРИЙ

**Агрессивное поведение** — попытки доминирования или достижение своей цели в ущерб другим людям, удовлетворение своих потребностей происходит за счёт других.

**Ассертивность** — выражение себя и удовлетворение своих собственных потребностей (или большинства из них), душевный комфорт и доброжелательное отношение к окружающим. При этом достижение своих целей идёт без ущерба для других.

**Виктимизация** — процесс приобретения виктимности, или, другими словами, — это процесс превращения человека в жертву и его последствия.

**Виктимность** — физические, психические и социальные черты и признаки, которые создают предрасположенность к превращению человека в жертву.

**Девиктимизация** — воздействие педагога, направление на снижение уровня виктимности учащихся и приобретение ими навыков асертивного поведения.

**Десенсибилизация насилия** — снижение или утрата эмоциональной чувствительности к насилию вследствие её постоянного наблюдения.

**Компетенция** — способности, готовность и знания, объединённые ценностями и реализуемые посредством волевых импульсов — диспозиционных предпосылок целенаправленного поведения.

**Ненасилие** — позитивное взаимодействие субъектов без использования открытых и скрытых форм принуждения, демонстрация способности к согласованию действий в достижении позитивного результата, сохранение независимости сторон.

**Неуверенное поведение** — отказ от собственных желаний с целью помочь кому-либо, постоянное игнорирование своих потребностей.

**Психологическая безопасность личности** — её способность сохранять устойчивость в среде с определёнными параметрами, в том числе с психотравмирующими воздействиями, а также способность оказывать сопротивление деструктивным внутренним и внешним воздействиям.

**Психологическая безопасность образовательной среды** — состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включённых в неё участников.

## **ПРИЛОЖЕНИЯ**

Репозиторий Баргу

Репозиторий БарГУ

**Каталог негативных эффектов  
типичных реакций взрослого  
(по Т. Гордону)**

1. *Приказ, директива, команда.* Эти сообщения говорят учащемуся, что его чувства или потребности не важны, что он должен действовать в соответствии с чувствами или желаниями учителя («Мне не важно, нравится тебе или нет: выполняй!»). Они сообщают о неприятии ученика таким, какой он есть в этот момент («Перестань крутиться вокруг меня!»), и вызывают страх перед властью учителя. Они могут создавать чувство обиды, злости, сопротивления и сообщать ребёнку, что учитель не доверяет его суждениям или сомневается в его способностях («Не трогай ничего, отойди от стола!»).

2. *Предостережение, предупреждение, угроза.* Эти реакции учителей создают у учащихся чувство боязни и покорности («Если ты это не сделаешь, то пожалеешь!»). Они также могут вызвать сопротивление и враждебность.

Эти сообщения говорят о том, что учитель не уважает желания и чувства ребёнка («Если ты не прекратишь ..., то я ...»). Эти сообщения также вызывают у детей желание «испытать» угрозу учителя для того, чтобы увидеть, произойдут ли обещанные последствия.

3. *Увещевания, пристыживания, морализаторство.* Эти сообщения возлагают на учащегося груз внешнего авторитета, долга, обязанности. Учащиеся могут отвечать на «должен», «нужно», «следует» («Ты должен всегда уважать своих учителей») сопротивлением и ещё более сильным отстаиванием своей позиции. Они могут заставить ребёнка чувствовать недоверие со стороны учителя или вызвать у него чувство вины («Я — плохой», «Тебе не следует думать так»).

4. *Советы, готовые решения.* Такие сообщения часто воспринимаются учениками как свидетельство того, что учителя не доверяют их способности самим принять решение. Они могут повлиять на формирование у детей чувства зависимости и препятствовать развитию самостоятельности («Что мне нужно сделать, Марья Ивановна?»). Советы часто передают чувство превосходства учителей над учеником («Я лучше знаю, как надо!»). У учащегося также может сформироваться представление, что учителя его совершенно не понимают. Советы могут привести к тому, что ученик перестанет развивать свои собственные идеи.

5. *Нотации, поучения.* Дети обычно ненавидят нотации («Разошелся, а я сиди и слушай»). Поучения создают чувство подчинённости, неполноценности. Ученики часто приводят аргументы («Ваши идеи устарели») и, как и взрослые, не любят, когда им доказывают, что они неправы. Иногда дети предпочитают игнорировать факты («Ну и что», «Наплевать», «Со мной этого не случится»).

6. *Критика, несогласие.* Эти сообщения более других вызывают у учащихся чувство неадекватности, никчёмности. Оценки и суждения учителей очень влияют на «образ Я» учащегося. Критика также часто вызывает контркритику («На себя бы посмотрели», «Сами так делаете»). Оценивание заставляет учащихся скрывать свои чувства от учителей («Если я им скажу, меня будут ругать»). Частная оценка и критицизм приводят к тому, что многие ученики чувствуют, что они плохи и что учителя не любят их. Часто они сердятся на всё это, и может возникнуть ненависть к педагогам.

7. *Похвала, согласие.* Вопреки распространённому мнению, что похвала всегда хорошо влияет на ребёнка, можно получить негативные эффекты. Позитивная оценка,

которая не соответствует «образу Я» ребёнка, может вызвать враждебность («Я плохо играл, неуклюже»). Отсутствие похвалы со стороны учителя, который обычно часто хвалит, может быть понято учеником как критика («Вы ничего не сказали о моём сочинении, значит, оно вам не нравится»).

Похвала часто воспринимается учеником как манипуляция, как способ заставить ребёнка делать то, что хочется учителям («Вы говорите это только для того, чтобы я хорошо учился»). Учащиеся часто чувствуют неудобство, смущаются, когда их хвалят публично, перед друзьями. Иногда они обнаруживают, что учителя их не понимают, когда хвалят («Вы бы не сказали этого, если бы знали, как я действительно себя чувствовал»). Учащиеся, которых часто хвалят, могут привыкнуть к похвале, стать независимыми от неё и даже требовать её («Правда, я хорошо это сделал?», «Как я выгляжу?»).

8. *Обзывание, насмешка.* Могут иметь разрушающее влияние на «образ Я». Наиболее частый ответ на эти сообщения — желание возратить их обратно («Ты сам лентяй»). Если такое сообщение исходит от учителя с целью повлиять на ученика, это уменьшает вероятность того, что ученик изменится с помощью реалистического взгляда на себя. Вместо этого он обесценит сообщение.

9. *Интерпретация, анализ, диагноз.* Эти сообщения создают у учащегося ощущение, что его «вычислили», что учителя знают мотивы его поведения. Это может фрустрировать ребёнка, действовать на него угрожающе. Если этот анализ или интерпретации верны, то ученик очень смущается, так как он «на виду», если неверны, ребёнок испытывает раздражение за то, что его обвинили несправедливо. Слишком частый анализ сообщает ученику, что учителя умнее, мудрее, ученик чувствует отношение превосходства со стороны учителей. Сообщения типа «Я знаю почему» и «Я тебя вижу насквозь» часто прерывают общение и учат ученика не обращаться к учителям со своими проблемами.

10. *Утешение, поддержка.* Утешение может дать ученику почувствовать, что его не понимают («Вы бы не говорили, если бы знали, как я напуган»). Такие сообщения говорят ученику, что учитель хочет, чтобы он перестал чувствовать то, что он чувствует (огорчение, обиду и т. д.). Учащиеся могут рассматривать попытки утешения как попытки изменить их самих и часто перестают доверять учителям («Вы говорите это просто потому, что хотите ободрить меня»). Эти реакции часто могут остановить дальнейшую коммуникацию, так как ученик чувствует, что учитель не принимает его переживаний такими, какие они есть, и хочет, чтобы они поскорее прекратились.

11. *Вопросы, опытывание.* Вопросы могут означать для ученика, что учитель ему не доверяет, подозревает в чём-то, сомневается. Учащиеся чувствуют за вопросами угрозу, особенно если не понимают, зачем их спрашивают («К чему вы клоните?»). Если учитель задаёт вопросы ученику, то ученик может заподозрить, что учитель хочет собрать информацию, чтобы решить за него эту проблему, а не предоставить ему возможность самому найти нужное решение. В этой ситуации вопросы ограничивают свободу человека говорить о том, о чём он хочет — в том смысле, что вопрос диктует последующее сообщение. Ограничение свободы высказывания затрудняет коммуникацию.

12. *Отвлечение, обращение в шутку.* Ученик считает, что он не интересует учителя, который не уважает его чувства и отвергает его. Учащиеся очень серьёзны, когда хотят поговорить о чём-то. Поддразнивание, шутка может заставить их почувствовать себя отверженными, обиженными. Отвлечение детей от тяжёлых чувств может дать временный эффект, но чувства не проходят. Отложенные проблемы редко оказываются решёнными. Ученики, как и взрослые, хотят быть выслушанными с уважением [28].

### Типичные формы реагирования детей на проявления психологической виктимизации со стороны взрослых (А. Фабер)

1. *Осуждение и обвинение.* Форма реакции: уверенность в том, что для взрослых он не имеет никакой ценности («Что-то (например, окно) важнее, чем я»); решение солгать («Я солгу ей и скажу, что это был не я»); негативное представление о себе («Я плохой, неряха»); агрессия против взрослого («Хочу отругать её»); реакция по типу самореализующегося пророчества («Вы говорите, что я никогда не слушаю, так я и не буду»).

2. *Упрёки, назидания (ученика ругают).* Форма реакции: признание своей несостоятельности («Она права: я глупый»); недоумение («Почему нельзя попробовать?»); желание мести — вызвать ещё большую злость взрослого через гиперболизацию непослушания («В следующий раз я ей устрою — вообще ничего делать не буду!»); ненависть к взрослому («Терпеть её не могу!»); возмущение («Опять она за своё!»).

3. *Угрозы.* Форма реакции: желание делать запрещённое в отсутствие взрослого («Сделаю так, когда она не увидит»); плач; страх; желание остаться наедине.

4. *Приказы.* Форма реакции: сопротивление («Попробуй заставь меня!»); страх; отказ выполнять требование; чувство ненависти к взрослому.

5. *Нотации и морализаторство.* Форма реакции: сарказм («Болтай-болтай»); сопротивление («Кто-нибудь слушает её?»); негативные представления о себе («Я глупый»); дискомфорт и желание уйти; безразличие и ощущение скуки.

6. *Предупреждения.* Форма реакции: формируется убеждённость в опасности учебного процесса; сомнения в своих возможностях.

7. *Сравнение.* Форма реакции: вывод об отношении взрослого («Других любит больше, чем меня»); ненависть к тому, с кем сравнивают; ощущение себя неудачником.

8. *Сарказм.* Форма реакции: обида; смущение; обученная беспомощность («Зачем пытаться?»); желание отомстить; негативное представление о личностных характеристиках взрослого («Он противный»).

9. *Пророчества.* Форма реакции: обученная беспомощность («Она права, всё равно ничего не получится!»); желание доказать неправоту взрослого.

### **Признаки ассертивного и виктимизирующего поведения педагога**

Ассертивный педагог:

- 1) ориентируется на идею безусловной любви и уважения к себе и другим;
- 2) помнит о том, что свобода других заканчивается там, где начинается его свобода;
- 3) помнит о том, что свобода его заканчивается там, где начинается свобода других;
- 4) умеет говорить «нет»;
- 5) не оправдывается;
- 6) открыто говорит о своих чувствах, мыслях, интересах;
- 7) помнит о том, что он, как и другие люди, имеет право на ошибку;
- 8) улыбается;
- 9) оказывает поддержку другим.

Формула ассертивности: уверенность плюс поддержка других.

Педагог-виктимизатор:

- 1) любит отыскивать плохое в учащихся, тщательно разбирает их недостатки и ошибки;
- 2) для него привычно провоцировать злость, ненависть, тревогу у окружающих;
- 3) утрирует неприятности, ошибки, неудачи, недостатки учащихся;
- 4) обычно недоброжелательно, неконструктивно критикует учащихся;
- 5) готов принизить, раскритиковать идеи и предложения учащихся;
- 6) склонен обвинять учащихся без оснований;
- 7) ставит под сомнение или принижает успехи и достоинства учащихся;
- 8) склонен к злословию, негативным оценкам в адрес учащихся;
- 9) агрессивно реагирует на учащихся, имеющих преимущество по сравнению с педагогом.

## Примерная схема асертивного реагирования на нежелательное поведение учащегося

### Вариант 1

Ситуации, в которых поведение учащегося противоречит нормам этикета, нарушает учебную дисциплину.

1. Сказать о чувствах, которые вызывает нежелательное поведение учащегося.
2. Описать, что в поведении учащегося, не нравится учителю (только факты). Педагог пользуется описаниями («У тебя в тетрадах очень много чернильных пятен»), а не оценочными высказываниями («Ты такой неряшливый!»). Оценочные высказывания вызывают у учащегося, наряду с негативными эмоциями (обида, стыд, неловкость), желание защищаться. Оценочные суждения несут в себе отношение к кому-то (как положительное, так и отрицательное). Описания более нейтральны. Это связано с тем, что описания затрагивают конкретную ситуацию, а оценочные суждения звучат как оценка всей личности ребёнка в целом.
3. Выслушать, что скажет учащийся.
4. Если учащийся извиняется или оправдывается, то учитель говорит, что его извинения принимаются, но они должны быть подкреплены конкретными действиями, чтобы учитель был уверен, что подобное поведение больше не повторится.
5. Учитель может спросить у учащегося, что, по его мнению, можно сделать, чтобы этого больше не повторилось, какие действия он сам готов предпринять.
6. Распределить сферу ответственности между учителем и учащимся.

### Вариант 2

Ситуации, в которых инициатива учащегося, кроме желательного результата, привела к нежелательным последствиям.

1. Обозначить то, что есть в реальности.
2. Кратко сказать о своих ощущениях («расстраиваюсь, раздражаюсь, злость, обидно...»).
3. Не осуждать и не обвинять учащегося.
4. Предложить своё позитивное обоснование поведения учащегося («Ты хотел помочь... качественно подготовить...»).
5. Предложить ученику подумать, как конструктивно разрешить противоречие, как найти решение, устраивающее и его, и учителя. Важно, чтобы это были не решения учителя, а решения совместные, основанные на инициативе учащегося.
6. Если есть такая необходимость, то решение можно принять сейчас. Пусть учащийся первый выскажет свои идеи. Важно удержаться от оценок этих идей и от комментариев. Нужно принимать любые идеи. Можно записать предложения учителя и учащегося, обсудить их.
7. Распределить ответственность и определить сроки выполнения.

### Вариант 3

Ситуации, в которых нежелательное поведение повторяется, вопреки обещаниям ребёнка исправиться (например, неготовность к уроку).

1. Обозначить чувства, не затрагивая личность ребёнка.
2. Позволить учащемуся ощутить возможные последствия (например, не включать в работу подгрупп по обсуждению домашнего задания, поставив затем положительные отметки всем детям в классе).
3. Показать учащемуся его ответственность через предоставление права выбора: изменить ситуацию в позитивную сторону или оставить всё как есть (например, «Мне очень хочется верить тебе. Но я не могу, потому что слышу только обещания, которые выполняются от случая к случаю. У тебя есть выбор: готовить домашнее задание и завоевать моё доверие к тебе снова или продолжать вести себя так же»).
4. Указать, что, для того чтобы у школьника была ещё одна возможность исправиться, он должен предоставить доказательства («Давай с тобой договоримся, я не ставлю тебе сегодня «2». Но чтобы поверить тебе, мне нужно подтверждение того, что ты сдержишь слово и подготовишь домашнее задание, которое было задано сегодня и будет задано на следующий урок. Давай подумаем, какие это могут быть доказательства: обещание перед всем классом, письменное обещание в деталях»).
5. Совместно с учащимся выработать правила, которые будут действовать в случае, если он не выполнит своё обещание.

## Правила и примеры построения «Я-высказываний»

Схема «Я-высказывания»: «Я чувствую... <указать эмоцию>, когда ты... <указать поведение >, и я хочу... <описать действия>».

Т а б л и ц а 1 — Пример преобразования «Ты-высказываний» в «Я-высказывания»

«Ты-высказывание»	«Я-высказывание»
Ты никогда меня не слушаешь!	Когда я вижу, что меня не слушают, мне неприятно: ведь я говорю достаточно важные вещи. Пожалуйста, будь внимательнее к тому, что я говорю.
Вечно ты грубишь!	Когда ко мне некорректно обращаются, я раздражаюсь и не хочу больше общаться. Мне хотелось бы, чтобы ты был более уважительным по отношению ко мне. В свою очередь я постараюсь быть более терпимой.
Ты всегда ужасно себя ведешь!	В данной ситуации меня расстроило такое поведение. Ты умеешь быть другим, поэтому, пожалуйста, в следующий раз постарайся быть более сдержанным.
Ты всегда без спросу берёшь журнал со стола!	Когда с моего стола без спросу берут вещи, в частности журнал, мне неприятно. Я не против, чтобы ты брал журнал, но предварительно спроси меня, можно ли это сделать.

Т а б л и ц а 2 — Выражение педагогом своих чувств

Неуверенность (подавить чувства)	Агрессивность (выразить агрессию)	Уверенность (выразить чувства конструктивно)
Чувство не выражается никак: педагог говорит, что не испытывает обиды или злостигговорит дружелюбно	Педагог использует угрозы, обвинения, оскорбления, ультиматумы, «ярлыки», поспешные обобщения («ты всегда», «ты никогда»)	Педагог говорит о своем чувстве, но не обвиняет других; предлагает выход из ситуации, но дает свободу выбора; говорит дружелюбно

Пример уверенного выражения чувств: «Мне очень обидно, когда мои просьбы не выполняются. Мне трудно всё делать самой, и я нуждаюсь в помощи. Я верю, что вы уже достаточно взрослые, чтобы отвечать за свои слова. Поэтому я прошу вас всерьёз подумать, прежде чем ответить на мой вопрос: «Могу ли я рассчитывать на вашу помощь в...?». Ваш честный ответ, какой бы он ни был, даст мне возможность рассчитать свои силы и не планировать невыполнимую работу».

Пример агрессивного выражения чувств: «Вы — безответственные люди! Вы не держите своего слова! На вас никогда нельзя положиться! Вы всегда подводите! Не хотите по-хорошему — будет по-плохому: кто не сделает..., тот не получит ...».

### Выражение чувств

Т а б л и ц а 1 — Примеры открытого и закрытого выражения чувств

Открытое выражение чувств	Закрытое выражение чувств
Мне очень нравится твой подарок.	Ну, хорошо. Спасибо. Хотя без этого можно было бы и обойтись.
Я очень рада, что тебя заинтересовало моё предложение по поводу научной работы.	Я совсем забыла, что ты должна была подойти ко мне после уроков.
Меня очень порадовало ваше решение.	Всё, как всегда, получилось отлично.
Я очень зла на тебя за то, что ты не пришёл вовремя на факультатив, и я из-за тебя потеряла более часа времени.	Как я рада тебя видеть! Я уж и не надеялась.
Меня очень злит, Петр, когда ты на уроке занимаешься посторонними делами.	И когда ты, Пётр, возьмешься за голову? Уроки — это тебе не игрушки!
Мне очень обидно, что ты отказался дальше участвовать в проекте.	Ты думаешь только о себе. Тебя не интересует, что я потратила на этот проект столько времени!

### Формы обращения к учащимся

Т а б л и ц а 1 — Примеры оптимистического и пессимистического обращения к учащимся

Пессимистические формы	Оптимистические формы
Если ты так будешь относиться к выполнению домашнего задания, то останешься отстающим учеником.	Надо стараться выполнять домашние задания вовремя, и я верю, что ты станешь успешным учеником.
Я заранее знала, что ты опустишь руки и потеряешь веру в победу.	Ты сильный человек и должен верить в победу.
Я, наверное, никогда не дождусь от вас помощи в подготовке внеклассных мероприятий.	Я вижу, что вы уже взрослые и ответственные люди. Уверена, вы поможете мне в подготовке внеклассных мероприятий.

### Вербальное поведение учителя

Т а б л и ц а 1 — Язык принятия и непринятия учащегося

Обращения, уязвляющие чувство собственного достоинства учащегося	Обращения, укрепляющие чувство собственного достоинства учащегося
На этот раз ты явно не справился с поручением. Впрочем, я догадывалась, что так будет. Даю три дня для устранения недостатков.	Обычно ты хорошо справляешься с поручениями. Уверена, ты справишься с недочётами. Постарайся уложиться в три дня.
Сколько прошу принести мне книги, которые я дала тебе на прошлой неделе. Но ты словно оглох! Ты вообще способен понимать, что тебе говорят?	Ты, наверное, забыл или не успел взять с собой книги, которые я тебе дала на прошлой неделе. Они мне очень нужны. Будь умницей, принеси книги завтра.
Неужели ты не понимаешь, что в твоём возрасте так наивно не рассуждают?!	Верю, ты согласишься на ситуацию по-взрослому и рассудишь иначе.
Прошу не указывать и не советовать, что и как мне делать, — я свою работу знаю.	Петр, будь благоразумным и терпеливым — доверься моему опыту. Я делаю такие проекты уже не первый год.

## Активное слушание

Приёмы активного слушания учащегося:

1. **Пересказ** (перефразирование) — изложение своими словами того, что сказал учащийся, с выделением наиболее важных моментов. Цель — определить, насколько точно понимает педагог учащегося. Например, «Ты говоришь, что ...», «Если я правильно тебя понимаю, то ...», «Другими словами, ты считаешь...».

2. **Уточнение** — вопросы, направленные на конкретизацию и выяснение чего-либо. Например, «Ты сказал, что испытываешь трудности давно. Как давно это происходит?», «Может быть, расскажешь про это подробнее», «Объясни, пожалуйста, ещё раз», «Приведи примеры...».

3. **Отражение чувств** — проговаривание чувств, которые испытывает учащийся. Например, «Похоже, что в той ситуации ты чувствовал...».

4. **Резюмирование** — подведение итогов беседы и краткое изложение своих мыслей и позиции учащегося. Например, «То, что ты мне рассказал, свидетельствует о том, что ...», «Твоими основными проблемами являются...», «Итак, мы договорились с тобой о том, что ...».

Правила полноценного слушания (по В. Сатир):

1. Слушающий полностью сосредоточивает своё внимание на говорящем.
2. Слушающий отказывается от любых предубеждений в отношении к говорящему.
3. Слушающий никогда не пользуется чужими и предвзятыми оценками.
4. Слушающий не использует догадок, интерпретаций сообщений учащегося; не занимает позицию человека спрашивающего.
5. Слушающий показывает говорящему, что тот услышан и смысл сказанного понят [67].

## Притчи о значении социально-личностных компетенций

### Повелитель и толкователь снов

Один восточный властелин увидел страшный сон, будто у него выпали один за другим все зубы. В сильном волнении он призвал к себе толкователя снов. Тот выслушал его озабоченно и сказал: «Повелитель, я должен сообщить тебе печальную весть. Ты потеряешь одного за другим всех своих близких».

Эти слова вызвали гнев властелина. Он велел бросить в тюрьму несчастного и призвать другого толкователя, который, выслушав сон, сказал: «Я счастлив сообщить тебе радостную весть — ты переживёшь всех своих родных».

Властелин был обрадован и щедро наградил его за это предсказание. Придворные очень удивились. «Ведь ты сказал ему то же самое, что и твой бедный предшественник, так почему же он был наказан, а ты вознаграждён?» — спрашивали они.

На что последовал ответ: «Мы оба одинаково истолковали сон. Но всё зависит не от того, что сказать, а как сказать».

### Мир — это зеркало

Давным-давно жил великий шах. Он приказал построить прекрасный дворец. Там было много чудесного. Среди прочих диковин во дворце была зала, где все стены, потолок, двери и даже пол были зеркальными. Зеркала были необыкновенно ясные, и посетитель не сразу понимал, что перед ним зеркала — настолько точно они отражали предметы. Кроме того, стены этой залы были устроены так, чтобы создавать эхо. Спросишь: «Кто ты?» — и услышишь с разных сторон в ответ: «Кто ты? Кто ты? Кто ты?..».

Однажды в залу забежала собака и в изумлении застыла посередине: целая свора собак окружила её со всех сторон. Собака испуганно оскалила зубы — и все отражения ответили ей тем же самым. Перепугавшись не на шутку, собака отчаянно залаяла. Эхо повторило её лай. Собака лаяла всё громче — эхо не отставало. Собака металась в попытках укусить злых собак, но... лишь кусала воздух. А её отражения тоже носились вокруг, щёлкая зубами.

На утро слуги нашли несчастную собаку бездыханной в окружении сотен отражений издохших собак. В зале не было никого, кто мог бы причинить ей хоть какой-то вред. Собака погибла, сражаясь с... иллюзией.

Мир сам по себе не несёт ни добра, ни зла. Он нейтрален к человеку. Всё происходящее вокруг нас есть всего лишь отражение наших собственных мыслей, чувств и желаний. Мир — это большое зеркало. Мир именно таков, каким мы его делаем...

**Высказывания учёных  
о психологической виктимизации**

1. «Мы полностью ответственны за свою жизнь, не только за свои действия, но и за свою неспособность действовать» (Ирвин Ялом).
2. «Я осуждаю всякое насилие при воспитании юной души, которую растят в уважении к чести и свободе. В суровости и принуждении есть нечто рабское, и я нахожу, что то, чего нельзя сделать с помощью разума, осмотрительности и умения, никак нельзя добиться силой» (Мишель Монтень).
3. «Насилие питается покорностью, как огонь соломой» (Владимир Короленко).
4. «Наказание — очень неэффективный метод воспитания... Наказание, как ни странно, часто действует на ребёнка совершенно противоположным образом, совсем не так, как мы бы этого хотели! Многие родители применяют наказание просто потому, что никто никогда не учил их обращаться со своими детьми лучше» (Фитзунг Додсон).
5. «Воспитание — это, по существу, регулируемое руководство, которое помогает людям развить внутренний самоконтроль и результативность. Если оно работает, то требует взаимного уважения и доверия. С другой стороны, наказание требует внешнего контроля над человеком путём применения силы и принуждения. Тот, кто наказывает, редко уважает того, кого наказывает, и редко доверяет ему» (Брайан Дж. Джилмартин).
6. «Наказание не подавляет насилие, а в большинстве случаев потворствует ему. Наказание одновременно расстраивает ребёнка и предоставляет ему модель для подражания, на основе которой он учится» (Дэвид Дэниэлс, Маршалл Гилула и Фрэнк Очберг).
7. «Озадаченные и растерянные родители ошибочно полагают, что наказание в конечном итоге принесёт результаты, не понимая, что своими методами они ничего не достигнут... Применение наказания только помогает ребёнку развить большее сопротивление и неповиновение» (Рудольф Дрейкурс).

**Примеры поведения педагогов,  
обладающих и не обладающих  
социально-личностными компетенциями  
в области обеспечения  
психологической безопасности  
образовательной среды**

**Ситуация 1**

На уроке учитель уже который раз замечает, как Вася Л. толкает Толю М., с которым сидит за одной партой. К тому же Вася Л. по-прежнему не знает всех правил, которые нужно было выучить ещё неделю назад. Когда учитель делает ему замечания, он извиняется, но спустя какое-то время ситуация повторяется снова.

*Виктимизирующая реакция:* «Лиханов, быстро носи дневник! Сколько это будет повторяться? Ты что, вообще не понимаешь, для чего здесь находишься? Поиграть тебе захотелось, так иди в детский сад. Там место для таких, как ты. Никаких оправданий и извинений даже слушать не хочу. Ты — безответственный человек!».

*Виктимная реакция:* «Лиханов, да ты просто меня не уважаешь! Ты специально ведёшь себя так, да? Признавайся! И за что мне такое наказание?! Что мне с тобой делать? Ну, что молчишь!».

*Ассертивная реакция:* «Вася, я злюсь на тебя. Уже третий урок подряд происходит одно и то же: ты не можешь выполнить домашнее задание, толкаешь на уроке Толю М., потом извиняешься, что больше так не будешь делать, обещаешь подготовиться. Извинения твои я принимаю, но в последний раз. А твои обещания должны быть подкреплены доказательствами, чтобы я была уверена, что ты сдержишь слово. Как ты считаешь, что ты можешь сделать сам, чтобы исправить ситуацию?».

**Ситуация 2**

Вова П. постоянно на уроке выкрикивает ответы. Учитель задаёт вопросы и просит поднимать руку. Вова не поднимает руку, а выкрикивает. Учитель уже делал ему замечания, но их хватает на несколько минут.

*Виктимизирующая реакция:* «Петров, я с тобой разговариваю! Ты понимаешь, когда тебе говорят русским языком «поднимать руку, а не выкрикивать». Я, конечно, догадывалась, что у тебя трудности с понимаем людей, но не настолько же! Ты не один в классе, понимаешь! Просто не надо, Петров, быть эгоистом. Ты своим выкрикиванием хорошим детям ответить не даёшь!».

*Виктимная реакция:* «Как я устала от этого! Вова, ну сколько можно! Я же просила! Я уже не знаю, как заставить тебя вести себя правильно!!! Ну, что же, придётся ставить тебе двойки за поведение. У меня нет другого выхода!»

*Ассертивная реакция:* «Вова, я вижу, что ты знаешь и тебе хочется ответить. Но я злюсь, потому что ты нарушаешь правила поведения. Представь, что было бы, если все дети в классе стали выкрикивать ответы. Давай подумаем, как мы можем справиться с этой проблемой. Нам нужно найти решение, которое будет приемлемым и для тебя, и для меня. Может быть, я буду писать для тебя вопросы заранее, а ты будешь давать на них ответы письменно? Как ты считаешь? Подумай об этом. После уроков обсудим наше совместное решение».

### Ситуация 3

Наталья Л. попросила у учителя одолжить на несколько дней книгу: её сестре в институте задали подготовить реферат. Эту книгу учитель собирается использовать при проведении нового урока в среду. Поскольку урок в этом классе будет только через неделю, учитель даёт девочке книгу с условием, что она принесет её в понедельник, чтобы учитель успел подготовиться. В понедельник после урока Наталья Л. сама ни о чем не напоминает, собирает книги и собирается выходить из класса. Учитель спрашивает у нее: «Наташа, ты принесла книгу?». Наташа говорит: «Ой, Надежда Петровна, а я её забыла дома!».

*Виктимизирующая реакция:* «Это все из-за того, что ты только о себе думаешь! Больше ко мне ни с какими просьбами не обращайся. В среду чтобы книга была у меня, иначе пеняй на себя!!! Поверь вот таким ученикам, как ты, а потом не будешь знать, что делать... И вот ещё что: я всё обдумала, главную роль в спектакле ты не будешь исполнять — я тебе больше не доверяю!»

*Виктимная реакция:* «Как забыла?! Наташа, как можно быть такой безответственной? Я тебе поверила, а ты меня подвела. Ну, что я теперь буду делать?!».

*Ассертивная реакция:* «Наташа, я очень зла, что из-за отсутствия книги я не смогу подготовить достойно урок. Когда я даю во временное пользование ученикам свои вещи, то надеюсь и ожидаю, что их вернут вовремя. Я думаю, что, конечно, можно исправить ситуацию, если сообщение по книге будет подготовлено тобой. Наташа, у тебя есть выбор: ты можешь брать у меня книги и не забывать их вовремя возвращать или не брать».

### Ситуация 4

Репетиция сценария к Дню победы. Лёня М. назначен на роль ведущего. Мальчик обладает лидерскими качествами, но иногда ленится и вовремя не выполняет поручения. Когда его назначали на роль ведущего, Лёня пообещал, что будет ответственно относиться ко всем репетициям. Для Лёни очень важно, чтобы главная роль принадлежала именно ему. Уже шесть репетиций подряд Лёня опаздывает, слов не знает. Запинается, подсматривает в листочек. В ответ на замечания учителя мальчик обещает исправиться к следующей репетиции. Каждый раз одно и то же. Через неделю — мероприятие.

*Виктимизирующая реакция:* «Так, Марков, ты что вообще о себе возомнил! Думаешь, ты незаменимый в классе. Я, может, тебе одолжение делала, когда на роль ведущего брала. В классе есть дети куда лучше тебя, справляющиеся с такими обязанностями. Ты просто не способен что-то выполнять ответственно! Только одно самолюбие на пустом месте. Сегодня же позвони твоим родителям. Пусть узнают, какой лентяй их сынок!».

*Виктимная реакция:* «Обо мне не думаешь, хоть бы подумал, что класс подводишь! Это очень подло с твоей стороны».

*Ассертивная реакция:* «Лёня, я всегда очень недовольна и зла, когда данные мне обещания не выполняются. Я надеюсь, что когда даю самое ответственное поручение тому, кому очень доверяю в классе, то его выполняют. Теперь я вынуждена искать на роль ведущего другого человека. Хорошо, выбирай: у тебя есть возможность выучить текст и завтра рассказать мне его после уроков или отказаться от участия в мероприятии».

### Ситуация 5

Раиса Е. всегда опаздывает на факультатив. Учитель многократно делал ей замечания, она обещала не опаздывать, но всё повторялось снова. Она приходит, начинает переспрашивать у одноклассников информацию. Учителю приходится объяснять всё заново. В этот раз Раиса снова опоздала: «Надежда Александровна, я бежала со всех ног. Извините меня, пожалуйста».

*Виктимизирующая реакция:* «Меня уже достали твои оправдания! Хватит! На факультатив приходят за знаниями, а не затем, чтобы привлекать к себе внимание своими опозданиями! Тебе нельзя верить. Ты наказана: не вздумай у кого-то что-то переспрашивать. Непонятно что-то будет — твои проблемы. Ты же не просила помощи у одноклассников, чтобы опоздать. Стой! Садись на заднюю парту за всеми. Всё равно толку с тебя мало!».

*Виктимная реакция:* «Раиса, как я устала от твоих опозданий и оправданий. Пожалей ты мои нервы! Ну сколько может это повторяться! Сил моих больше нет и терпение на исходе! Это мне наказание за мою доброту. Садись и больше не опаздывай!».

*Ассертивная реакция:* «Я очень рада, Раиса, что ты действительно торопилась. Но я расстроена. Мне хочется, чтобы все ученики, посещающие факультатив, приходили вовремя. Мне не нравится тратить время на повторные объяснения для опоздавших, потому что остальные ученики просто теряют своё свободное время. Я думала, что, когда ты обещаешь быть вовремя, ты сдержишь свои обещания. Садись, но повторять для тебя новый материал сегодня я не буду. Ты можешь подключиться только со следующего упражнения, а первую информацию ты можешь после факультатива переписать у ребят. Подумай о последствиях твоих опозданий».

### **Ситуация 6**

Классный час. Лена М. должна была подготовить сообщение на тему «Ответственность — что это?». На перемене Лена подходит и говорит учителю, что она забыла подготовить это сообщение. Учитель понимает, что после шести уроков очень сильно устал и у него абсолютно нет сил, чтобы организовать какую-то дискуссии со школьниками. Учитель очень надеялся на Лену.

*Виктимизирующая реакция:* «Лена, как это забыла?! И когда ты повзрослеешь? Ведёшь себя как маленькая: забыла (передразнивает)... Нужно нести ответственность за свои обещания! И какой из тебя врач будет? Вот потом и получается, что некоторые врачи не лечат, а калечат!».

*Виктимная реакция:* «Конечно, забыла. Вам же всем до меня нет никакого дела! Не важно, что Мария Ивановна уже шесть уроков отвела! Может, она устала? Только о себе и думаете! Ну, что, как всегда, придётся мне исправлять ситуацию. Садись, Маркова».

*Ассертивная реакция:* «Лена, я ужасно расстроена. Я очень надеялась на тебя! Я надеюсь, что классный час не сорвётся, и ты придумаешь выход из сложившейся ситуации и сможешь организовать обсуждение этой темы с твоими одноклассниками интересно и с пользой для них!».

### **Ситуация 7**

На классном часу вы даёте задания на воспитательное мероприятие (их нужно выполнить в парах). Оля Р. отказывается выполнять задание с Юлей З. и просит разрешить ей делать задания самостоятельно. Когда вы оставили её после классного часа, чтобы узнать причину отказа, Оля Р. сказала: «Не хочу я с ней вместе работать. Она — предательница».

*Виктимизирующая реакция.*

О л я. Эта Юля — предательница!

У ч и т е л ь. Оля, что ты такое говоришь! Разве так можно о подруге!

О л я. Она мне не подруга! Она подставила меня.

У ч и т е л ь. Каким образом?

О л я. Юля рассказала учительнице, что я разбила вазон. Хотя знала, что я это сделала не нарочно!

Учительница. И что же здесь такого. За свои поступки, между прочим, надо отвечать! И ничего она тебя не подставила, а сказала правду!

Оля. Друзья так не поступают!!!

Учительница. Оля, как тебе не стыдно!!! Не думала я, что ты такая! Это просто наглость с твоей стороны! Юля, получается, ещё и виновата за то, что правду сказала. А ты разве никогда учителям о других одноклассниках не рассказывала? Не хорошо судить других, когда сама на такое же способна.

Оля. Да что вы такое говорите!

Учительница. Оля, говорю то, что есть. Юля замечательная девочка, ты обязана с ней помириться! Ничего плохого о ней больше слышать не хочу.

Оля. То есть я виновата?

Учительница. Хорошо, что ты это понимаешь. Сегодня же позвони и извинись.

Оля. Вы меня не понимаете!

### *Ассертивная реакция.*

Оля. Эта Юля — предательница!

Учитель. Олечка, ты злишься на Юлю?

Оля. Да. Юля рассказала учительнице, что я разбила вазон. Хотя знала, что я это сделала не нарочно!

Учитель. Ты, вероятно, обижена на Юлю?

Оля. Да. Потому, что она это сделал специально! Из мести!

Учитель. Из мести?

Оля. Ну, да. Она думает, что это я испортила водой её рисунок. И поэтому учитель ей снизил отметку.

Учитель. Ты переживаешь из-за того, что твоя лучшая подруга винит тебя в том, чего ты не делала? Но ты же, как я понимаю, не виновата!

Оля. Конечно же, нет. Это Вася Л. толкнул меня, и вода из стаканчика разлилась. Я уже ничего не могла поделать. А Оля зашла в класс и видела, что из моего стаканчика на её рисунок льётся вода. Вот она и подумала...

Учитель. Это, конечно же, очень печально, когда лучшие друзья сомневаются в нас.

Оля. Теперь мы с ней в соре. Она меня подставила!

Учитель. Как ты думаешь, может быть, стоит поговорить с ней о случившемся?

Оля. Не знаю... Может быть, завтра. Она должна понять, что была неправа.

Учитель. Ну конечно же.

Оля. Возможно, я должна была рассказать учителю рисования, как всё было. Но я обязательно всё исправлю. Спасибо вам!

## **Ситуации для отработки применения компетенций в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды<sup>1</sup>**

*Определите, какая форма психологической виктимизации проявляется в приведённых ниже ситуациях и какие компетенции в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды не сформированы у педагога. Предложите вариант ассертивного педагогического реагирования в каждой из ситуаций.*

1. Дети зашли в кабинет на урок английского языка со звонком. Последний ученик закрыл за собой дверь. Учитель вбежал в класс спустя несколько минут. Выражение его лица было достаточно агрессивным. Он был уверен, что ученики специально выломали ручку в двери класса, чтобы он не смог зайти. Дети стояли около своих парт, приветствуя учителя и ни о чём не догадываясь. Учитель начал оскорблять школьников. В качестве наказания учитель даёт детям самостоятельную работу по тексту, который они должны были разбирать на уроке. Не проверяя работы учеников, учитель ставит всем отметки ниже 4 баллов (по 10-балльной системе).

2. Урок русской литературы. Анализируется поступок литературного героя. Ученики должны сказать, как, по их мнению, следовало поступить главному герою произведения. Учитель говорит с улыбкой: «Прошу всех высказывать своё мнение, предположение. Не стесняйтесь, мне интересно услышать каждого!». Вася Р. поднимает руку: «Я считаю, что он должен был оставить всех и убежать. Всё равно он им ничем помочь не мог. Хоть бы себе жизнь спас!». Учитель: «Ну, ты, Вася, и сказал! Какой-то абсолютный бред! Так только эгоисты поступают. Такое могло бы прийти в голову только безнравственному и слабому человеку!».

3. Учитель, начиная объяснять тему, говорит ученикам о том, что, если им что-то непонятно, они могут переспрашивать об этом или, если что-то заинтересовало, задать дополнительный вопрос. Учитель объяснил первую, очень простую часть материала, и времени оказалось мало, чтобы объяснить оставшийся материал. Катя Ф. поднимает руку: «Наталья Игнатьевна, я ничего не поняла. Объясните ещё раз!». Учитель: «Катя, а что здесь непонятного?! Всё элементарно. Дети, кто-нибудь ещё не понял? Ну вот, видишь, ты одна такая! Из-за тебя я не могу тратить время всего класса. Подойдешь после урока или сама считаешь. Тут ничего сложного нет. Продолжаем».

4. Учитель подводит итоги урока и просит учеников рассказать о своих впечатлениях. Таня Л. поднимает руку и говорит о том, что она сегодня узнала. То, что показалось Тане особенно интересным, для учителя было второстепенным и неважным. Он хотел услышать другое. Учитель: «Ты хочешь сказать, что даже в таком возрасте не знала об этом? Лучше скажи, что важного ты по теме урока узнала». Дети перестают поднимать руки, чтобы высказать своё мнение.

5. Класс под руководством учителя подписывал тетради для контрольной работы. Ученица стала подписывать тетрадь самостоятельно, делая это быстрее, чем звучали объяснения учителя. Подобная самостоятельность привела учителя в ярость. Вначале он стал кричать на девочку, а потом порвал её тетрадь.

---

<sup>1</sup> Ситуации представляют собой собранные (по результатам анкетирования студентов первых курсов и учащихся подросткового возраста) описания критических инцидентов в педагогическом взаимодействии.

6. На классном часу ученикам нужно было представить выполнение индивидуальных заданий, которые дала им классный руководитель. Инна М. ошибочно выполнила не то задание, которое ей было предложено, а задание другого ученика. Классный руководитель была крайне недовольна. Она потребовала, чтобы Инна М. стала перед всем классом, после чего стала намекать на безответственность девочки и преднамеренность её поступка.

7. Учащийся Михаил Л. отличается низкой успеваемостью. Учителя как один постоянно на уроках подчёркивали, что он плохо учится из-за лени, что он ничего не понимает, что он писать и читать не умеет. Михаил Л. всегда молча выслушивал замечания учителей, опустив голову.

8. Когда учащиеся допускали ошибки в диктанте, учитель считал нужным при всём классе высказывать замечания каждому ученику в отдельности. Он поднимал ученика и начинал возмущаться его отношением к предмету, его способностями и тем, что только неграмотный человек мог допустить такую ошибку, или начинал иронизировать.

9. Учитель не выносит детей из неблагополучных семей. Если школьники этой категории делают что-то не так или нарушают в классе дисциплину, он начинает некорректно отзываться об их семье, критикует родителей, их образ жизни, намекая, что дети во многом повторяют своих родителей.

10. Наталья Т., успевающая ученица, проболела две недели. В первый день после болезни на уроке математики её к доске вызвала учительница. Наталья Т. не смогла решить сама поставленную задачу. Учительница поставила ей хорошую отметку, однако при всем классе обвинила Наталью в том, что она стала ленивая и перестала серьёзно относиться к учебной деятельности.

11. Учитель географии — директор школы. У неё не хватало времени для эффективного проведения уроков, поэтому отметки она ставила в журнал по своему желанию. Одна из девочек очень прилежно готовилась к каждому уроку, но поскольку времени выслушивать её ответы (как и остальных учеников) у учителя географии не было, то в журнале у неё стояла гипотетическая отметка «б». Девочка отчаялась и спросила учителя о причине таких отметок в журнале, на что учитель ответила, что давать какие-либо объяснения ей она не обязана. Ей, как учителю, лучше знать.

12. Учитель математики очень гордая, обладает завышенной самооценкой. Сама она никогда не может о чем-либо попросить ученика. Ей нравятся, когда просят её, а она как будто бы делает другим большое одолжение, помогая. Администрацией было дано указание педагогам: выбрать одного ученика и готовить его на олимпиаду. Учительница математики хотела работать с отличницей класса. Поэтому она велела классному руководителю передать девочке, что ей следует подойти к ней и попросить готовить её к олимпиаде. Катя П. подошла к учительнице математики и честно призналась, что хотела бы готовиться к олимпиаде по другому предмету — русскому языку. Но учительница математики сказала ей: «Подумай получше, Катя! Ты, наверное, забыла, что класс у тебя физико-математический. Программа с каждым годом будет сложнее и сложнее, а тебе аттестат с отличием нужен. И, кроме того, тебя ожидает экзамен по математике за 9 класс!». Катя, поняв намёки учительницы, вынуждена была согласиться.

13. Класс отправлялся на экскурсию. Классный руководитель считала, что если есть какое-то поручение, то выполнять его обязаны все ученики класса. Лена Т. не любила такие групповые поездки и сказала учителю, что не поедет на экскурсию. Тогда при всём классе ей был устроен допрос с пристрастием: «Что, денег в семье нет? Или,

может быть, от класса отделяешься, меня игнорируешь? Ты что же, культурный урвень свой повысить не хочешь?»

14. Ольга К. плохо понимала химию. Учительница химии объясняла новый материал, опираясь на уровень знаний только сильных учеников. Слабые ученики по-прежнему игнорировались и почти ничего не понимали из объяснений учителя. Однажды на вопрос учителя, понятно ли всем, Ольга К. сказала, что ей непонятно. Учитель возмутился: «Что здесь непонятного?» Но все-таки объяснил второй раз, и опять так, что это могли понять только сильные ученики. Ольга К. разозлилась: «Зачем вы тогда спрашиваете, понятно ли нам? Если всё равно объясняете так, что это могут понять только те, кто хорошо в химии разбирается». Подобное заявление вызвало массу возмущения у учителя. Он стала кричать: «Что ты себе позволяешь?! Ты что забыла, что я — учитель, а ты — ученик. Зачем грубишь? Это просто непозволительное хамство!!! Чему только тебя дома учат!!!».

15. Учительница английского языка выбрала себе в качестве объекта для бичевания Лену Р. Девочке было трудно осваивать иностранный язык (до этого она не училась в классе с углублённым изучением иностранного языка). Все домашние задания она выполняла добросовестно и могла ответить на отлично. Но упражнения, требующие устного ответа без подготовки, или упражнения на аудирование вызывали у неё большие трудности. Учительница знала об этом, и это её очень раздражало. Каждый урок она специально вызывала девочку к доске и давала сложные упражнения на устную речь, не спрашивая домашнее задание. Лена Р. справлялась очень плохо. Тогда учительница начинала её критиковать и намекать на то, что она совсем не готовится к урокам: «Ну и что же? Как всегда ужасно! Почти ничего не знаем и не можем? Дома нужно не гулять, а английским заниматься!». Учительница задавала вопрос Лене Р. о том, как она сама себя оценивает, добиваясь, чтобы девочка сама назвала низкую отметку: «Как ты себя сегодня оцениваешь? Говори, не зли меня своим молчанием!»

16. Леонид В. очень старается по иностранному языку, но у него не все всегда получается. Мальчик — самый слабый ученик в классе, чем очень раздражает учителя, который замечает только умных детей. Леонид В. всегда готовится к уроку, но учитель считает, что слушать ответы этого ученика — бесполезная трата времени на уроке. Всё равно он свой ответ выучил наизусть и, кроме того, говорит с ошибками (неправильное произношение, ударения). Когда Леонид В. единственный поднимает руку, чтобы ответить домашнее задание, учитель высокомерно спрашивает: «Неужели никто нормальный не желает ответить сегодня?»

17. Учитель обществоведения очень не любит, когда ученики с ним спорят и доказывают точку зрения, отличную от его мнения. Рассматривая тему о религии, учитель начал критиковать верующих людей. Настя М. — верующая девушка — начала отстаивать другую точку зрения. Тогда учитель стал отрицать истинность слов школьницы, высмеивать её убеждения, уверяя класс в том, что их одноклассница, наверное, в какую-то секту входит. Девочка была расстроена до слёз. Весь класс смотрел на неё с подозрением.

18. Учительница математики среди пятиклассников выбрала тех, кто обладает математическим складом ума. Урок она строила так, чтобы было интересно именно этим детям. Всячески хвалила и поддерживала их. Остальные школьники, не вошедшие в эту группу, игнорировались ею. Она будто не замечала их. Объясняя материал, никогда не смотрела в их сторону. На их вопросы отвечала раздражённо, говоря, что своим глупыми вопросами они отнимают ценное время у умных детей.

19. Инна С. пришла в школу в ярком свитере. Классный руководитель приказал ей встать, а потом отругал её в присутствии всего класса. Учитель сказал, что с такой фигурой, как у Инны С., категорически нельзя носить такие вещи. Класс смеялся, а одноклассники потом ещё долго иронизировали.

20. В школе проводилась олимпиада по английскому языку. Лиза К. была девочкой полного телосложения. В этот день она должна была участвовать в олимпиаде. После перемены она задержалась в столовой. Учительница дождалась её, чтобы заполнить бланки по олимпиаде. Когда девочка вошла, педагог некорректно указала на её полноту и обвинила в том, что она намеренно задержалась в столовой. Сказала, что если она не прекратит злоупотреблять пищей, то пройти в класс вообще не сможет.

21. Никите И. достаточно трудно изучать химию. Одну из контрольных работ он написал на «7», но учительница поставила ему всё равно «5». Объявляя отметки, учительница сказала, что контрольная работа Никиты И. написана на «7», но она ставит ему «5». При этом она подчеркнула, что такие ученики, как Никита И., никогда самостоятельно не смогут так достойно написать контрольную работу. Учительница намекнула, что, вероятно, учащийся списал.

22. Во время лабораторной работы по физике Юля П. обратилась к учителю, сказав, что в учебнике нет ответов на некоторые из вопросов лабораторной. Учитель стал злиться на Юлю П. и обвинять её в глупости и неспособности прочитать учебник.

23. Учительница сильно критиковала Михаила Т., отвечающего у доски. Мальчик не промолчал и ответил, что учительница неправa. Учительница, ничего не сказав, велела Михаилу садиться за свою парту и поставила «4» без объяснений. На всех последующих уроках учительница не ставила ему выше «2» или «3».

24. Мария С. хорошо знала белорусский язык. Она участвовала в олимпиадах, конкурсах и была достаточно успешна. Однако у учительницы белорусского языка была ученица-любимица, которую она всегда ставила в пример всему классу, в том числе и Марии С. Мария посещала факультатив, который вела учительница. Учительница не всегда корректно поступала по отношению к девочке, поскольку часто комментировала на уроке её ошибки при всём классе. Когда Мария что-либо делала на уроке не так, учительница обвиняла её в том, что она дома не занимается.

25. Учительница недолюбливала Диану Р.: она решила, что девочка настраивает класс против неё. Учительница открыто обвинила Диану перед классом, сказав, что ей нельзя доверять. Об этом она рассказывала всем учителям и не скрывала своих подозрений перед самой Дианой. Диана была очень расстроена и не знала, как ей показать учительнице, что она уважает её. Учительница не позволяла Диане выполнять ответственные задания, говоря, что подобные задания могут выполнять только честные ученики.

26. Шестиклассники ставили спектакль. У Кати Ч. платье было слишком длинным, и, выходя на сцену, она наступила на платье и упала. Зал смеялся. После выступления учительница стала обвинять Катю в том, что она подвела её. Девочка была очень расстроена.

27. На уроке музыки учительница обратила внимание на Марину К., которая, по мнению учительницы, плохо пела. Учительница начала передразнивать Марину, показывая, как она поёт. На протяжении всего урока учительница придиралась к Марине по мелочам.

28. Учитель физики, придя на урок, разозлился из-за того, что доска была плохо вымыта. Выяснив, кто в классе является дежурным, учитель сказал, что в течение пяти минут дежурные и староста должны ознакомиться с новой темой и выйти отвечать к доске. После чего поставил всем «2». Класс начал возмущаться. Данный инцидент изменил

отношение учителя к школьникам. Он стал занижать им отметки, создавать трудности во время устного ответа, что привело к существенному снижению четвертных отметок.

29. Лина П. — из обеспеченной семьи. Родители всегда привозят её в школу на машине. Лина является примерной ученицей. Она всегда соблюдает все школьные правила. В один из дней в школе отменили последний урок, Лина, посчитав, что скоро пойдет домой, отказалась питаться в школьной столовой. Классный руководитель, услышав подобное объяснение, пришла в ярость. Она обвинила девочку в жадности, сказав, что она отказалась питаться, потому что денег пожалела, хотя в школу приезжает на машине.

30. Вадим Б. — ученик, плохо успевающий по математике. Учитель об этом знает, однако вызывает каждый день мальчика к доске для выполнения тех заданий, которые он заведомо не сможет самостоятельно решить. Каждый раз учитель отмечает, что никакой положительной динамики в знаниях Вадима нет и что у таких, как он, не может быть хорошего будущего.

31. Класс поспорил с учителем по поводу выставленных отметок за сочинение. После спора учитель был раздражён. Он велел Косте Л. принести журнал из учительской. В классе открыто настезь большое окно. Костя выходит и забывает придержать дверь. Дверь с грохотом закрывается. Костя возвращается в класс. Учитель требует, чтобы Костя шёл немедленно отвечать домашнее задание. Костя не соглашается и говорит, что у других детей на повторение материала было время.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агузумян, В. Г. Психологическая безопасность личности студента / В. Г. Агузумян, А. С. Галстян, Е. Б. Мурадян // Прикладные исслед. — 2010. — № 2 (23). — С. 56—63.
2. Аллаhverдова, О. В. Медиация как социально-психологический феномен / О. В. Аллаhverдова // Вестн. С.-Петербург. ун-та. — 2007. — № 2. — С. 151—159.
3. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. — Т. 2. — М. : Педагогика, 1980. — 287 с.
4. Андронникова, О. О. Причины виктимизации детей в семье / О. О. Андронникова // Вестн. ТГПУ. — 2009. — № 6. — С. 17—22.
5. Андронникова, О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. О. Андронникова. — Новосибирск : [б. и.], 2005. — 213 л.
6. Баева, А. И. Психологическая безопасность образовательной среды школы и её психолого-педагогическое сопровождение [Электронный ресурс] / А. И. Баева, Л. А. Гаязова // Психологическая наука и образование : электрон. журн. — 2012. — № 3. — Режим доступа: <http://www.psyedu.ru>. — Дата доступа: 12.10.2013. — Загл. с экрана.
7. Баева, И. А. Проблема междисциплинарного подхода к обеспечению психологической безопасности образовательной среды / И. А. Баева, Л. А. Гаязова // Психология образования в XXI веке: теория и практика. — 2007. — № 8. — С. 8—10.
8. Баева, И. А. Психологическая безопасность и культура образовательной среды / А. И. Баева, В. В. Семикин // Вестн. практ. психологии образования. — 2005. — № 3. — С. 17—20.
9. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды : теоретические основы и технологии создания : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / И. А. Баева. — СПб. : [б. и.], 2002. — 386 л.
10. Баева, И. А. Психологическая безопасность среды: условие активной работы и направление научных исследований / И. А. Баева // Вестн. практ. психологии образования. — 2007. — № 4 (13). — С. 47—50.
11. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие / В. И. Байденко. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 72 с.
12. Бейтсон, Г. Шаги в направлении экологии разума / Г. Бейтсон ; пер. с англ. Д. Я. Федотова, М. П. Папуша. — М. : Смысл, 2000. — 476 с.
13. Бейтсон, Г. Экология разума / Г. Бейтсон ; пер. Д. Я. Федотова, М. П. Папуша. — М. : Смысл, 2000. — 396 с.
14. Бесемер, Хр. Медиация. Посредничество в конфликтах / Хр. Бесемер ; пер. с нем. Н. В. Маловой. — Калуга : Духовное познание, 2004. — 176 с.
15. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. — Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. — 216 с.

16. *Бодалев, А. А.* Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М. : Софит, 1982. — 372 с.
17. *Бодалев, А. А.* Психология общения : избр. психол. тр. / А. А. Бодалев. — М. ; Воронеж : МПЮ, 2002. — 287 с.
18. *Бойко, В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. — М. : Филинь, 1996. — 472 с.
19. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход / под науч. ред. В. И. Байденко. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. — 536 с.
20. *Василик, М. А.* Конструктивная открытость: способы управления чувствами и эмоциями [Электронный ресурс] / М. А. Василик. — Режим доступа: <http://www.elitarium.ru>. — Дата доступа: 19.09.2013. — Загл. с экрана.
21. *Вербицкий, А. А.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования : моногр. / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. — М. : Логос, 2011. — 288 с.
22. *Вердербер, Р.* Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 320 с.
23. *Веселов, Ю. В.* Экономика и социология доверия / Ю. В. Веселов. — СПб. : Социол. об-во им. М. М. Ковалевского, 2004. — 138 с.
24. *Винникотт, Д. В.* Разговор с родителями / Д. В. Винникотт ; пер. с англ. М. Н. Почукаевой, В. В. Тимофеевой. — М. : Класс, 2011. — 96 с.
25. *Галстян, О. А.* Влияние взаимодействия психолога и педагога на развитие профессиональной компетентности педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. А. Галстян ; Моск. гос. гуманитар. ин-т. — М. : [б. и.], 2008. — 22 с.
26. *Гиппенрейтер, Ю. Б.* Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова // *Вопр. психологии*. — 1993. — № 4. — С. 61—67.
27. *Гордеева, Т. О.* Теория самодетерминации: настоящее и будущее [Электронный ресурс] / Т. О. Гордеева // *Психол. исслед.* — 2012. — № 4. — Режим доступа: <http://psystudy.ru>. — Дата доступа: 09.10.2013. — Загл. с экрана.
28. *Гордон, Т.* Тренинг эффективного родителя / Т. Гордон. — М. : Флинт, 1975. — 74 с.
29. *Гулевич, О. А.* Социальная психология справедливости / О. А. Гулевич. — М. : Ин-т психологии РАН, 2011. — 284 с.
30. *Гусев, Д. А.* Анатомия эффективной критики [Электронный ресурс] / Д. А. Гусев. — Режим доступа: [http://www.elitarium.ru/2007/05/04/anatomija\\_jeffektivnoj\\_kritiki.html](http://www.elitarium.ru/2007/05/04/anatomija_jeffektivnoj_kritiki.html). — Дата доступа: 12.08.2013. — Загл. с экрана.
31. *Дашкова, Н. В.* Психолого-педагогическое сопровождение психологической безопасности образовательной среды школы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. В. Дашкова. — Самара : [б. и.], 2005. — 220 л.
32. *Джайнотт, Х.* Родители и дети / Х. Джайнотт. — М. : Педагогика, 1986. — 96 с.
33. *Джеймс, М.* Рождённые выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями / М. Джеймс, Д. Джонгвард ; под общ. ред. Л. А. Петровской. — М. : Прогресс, 1993. — 336 с.
34. *Дрофеев, В. А.* Доверие в системе «учитель—ученик» при разных стилях педагогического руководства : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. А. Дрофеев. — Ростов н/Д : [б. и.], 1999. — 148 л.
35. *Жук, О. Л.* Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. — Минск : РИВШ, 2009. — 336 с.

36. *Захаров, А. И.* Психотерапия неврозов у детей и подростков / А. И. Захаров. — М. : Медицина, 1982. — 216 с.
37. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 20 с.
38. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
39. Информационные технологии в бизнесе : энцикл. ; под ред. М. Желены. — СПб. : Питер, 2002. — 344 с.
40. *Кабатченко, Т. С.* Методы психологического воздействия : учеб. пособие / Т. С. Кабатченко. — М. : пед. об-во России, 2000. — 544 с.
41. *Кашапов, М. М.* Психология педагогического мышления : моногр. / М. М. Кашапов. — СПб. : Алетейя, 2000. — 447 с.
42. *Колмакова, И. Г.* Психологические особенности и условия развития полиролевого поведения учителя : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. Г. Колмакова ; Психол. ин-т Рос. акад. образования. — М. : [б. и.], 2008. — 22 с.
43. Психология педагогического взаимодействия: учеб. пособие / Я. Л. Коломинский [и др.]. — СПб. : Речь, 2007. — 240 с.
44. *Кривцова, С. В.* Навыки конструктивного взаимодействия с подростками. Тренинг для педагогов / С. В. Кривцова, Е. А. Мухаматулина. — М. : Генезис, 2004. — 183 с.
45. *Кручинин, В. А.* Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте : моногр. / В. А. Кручинин, Е. А. Булатова ; Нижегород. гос. архит. строит. ун-т. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2010. — 155 с.
46. *Лактионова, Е. Б.* Личностное развитие педагога как субъекта психологической экспертизы образовательной среды / Е. Б. Лактионова // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. — 2000. — № 4. — С. 5—14.
47. *Лэйн, Д.* Детская и подростковая психотерапия / Д. Лэйн, Э. Миллер. — СПб. : Питер, 2001. — 448 с.
48. *Майерс, Д.* Социальная психология / Д. Майерс. — СПб. : Питер, 2004. — 688 с.
49. *Макеева, А. Г.* Создание психологической безопасности социальной среды организации средствами активного социально-психологического обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / А. Г. Макеева. — СПб. : [б. и.], 2009. — 199 с.
50. *Марковская, И. М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. — СПб. : Речь, 2005. — 150 с.
51. *Маслоу, А.* Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу ; пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. — СПб. : Евразия, 1999. — 432 с.
52. *Маслоу, А.* На подступах к психологии бытия / А. Маслоу ; пер. О. Чистякова ; под ред. В. Данченко. — М. : Рефл-бук, 1997. — 390 с.
53. *Медведев, В. Е.* Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. Е. Медведев, Ю. Г. Татур // Высш. образование в России. — 2007. — № 11. — С. 46—56.
54. *Минухин, С.* Техники семейной терапии / С. Минухин, Ч. Фишман ; пер. с англ. А. Д. Иорданского. — М. : Класс, 1998. — 304 с.
55. *Митина, Л. М.* Психология профессионального развития учителя : моногр. / Л. М. Митина. — М. : Флинта, 1998. — 200 с.
56. *Монина, Г. Б.* Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) / Г. Б. Монина, Е. К. Люгова-Робертс. — СПб. : Речь, 2007. — 224 с.

57. *Нартова-Бочавер, К. С.* Психологическое пространство личности : моногр. / К. С. Нартова-Бочавер. — М. : Прометей, 2005. — 312 с.
58. *Нурлигаянова, О. Б.* Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя : автореф. канд. психол. наук : 19.00.07 / О. Б. Нурлигаянова ; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. — Ярославль : [б. и.], 2006. — 24 с.
59. *Петрушина, О. В.* Образовательное пространство интернатного учреждения и психологическая безопасность его воспитанников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О. В. Петрушина. — Курск : [б. и.], 2011. — 214 с.
60. Разработка паспорта компетенции : метод. рек. для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов авт.-сост. Р. Н. Азарова, Н. М. Золотарева. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов ; Координац. совет учеб.-метод. объединений и науч.-метод. советов высш. шк., 2010. — 54 с.
61. *Рассоха, Н. Г.* Представления о психологической безопасности образовательной среды школы и типы межличностных отношений её участников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Г. Рассоха. — СПб. : [б. и.], 2005. — 157 л.
62. *Реан, А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб. : Питер, 1999. — 416 с.
63. *Регуш, Л. А.* Практикум по наблюдению и наблюдательности / Л. А. Регуш. — СПб. : Питер, 2008. — 208 с.
64. *Регуш, Л. А.* Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста) / Л. А. Регуш. — СПб. : Речь, 2006. — 320 с.
65. Родители и дети: психология взаимоотношений / под ред. Е. А. Савиной, Е. О. Смирновой. — М. : Когито-Центр, 2003. — 230 с.
66. *Сатир, В.* Как строить себя и свою семью / В. Сатир ; пер. с англ. В. Новикова, М. Макарушкина. — М. : Педагогика-Пресс, 1992. — 192 с.
67. *Сатир, В.* Психотерапия семьи / В. Сатир ; пер. с англ. И. Авидон, О. Исакова. — СПб. : Речь, 2000. — 284 с.
68. *Сафонова, Т. Я.* Психологическое насилие в отношении детей: сущность, последствия, оказание помощи / Т. Я. Сафонова // Актуальные проблемы современного детства. — 1999. — № 3. — С. 169—175.
69. *Селигман, М.* Как научиться оптимизму. Советы на каждый день / М. Селигман. — М. : Вече, 1997. — 432 с.
70. *Семенов, И. Н.* Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности : учеб. пособие / И. Н. Семенов. — М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 2000. — 216 с.
71. *Семечкин, Н. И.* Социальная психология : учеб. для вузов / Н. И. Семечкин. — СПб. : Питер, 2004. — 376 с.
72. *Скрипкина, Т. П.* Психология доверия : учеб. пособие / Т. П. Скрипкина. — М. : Академия, 2000. — 264 с.
73. *Скрипкина, Т. П.* Доверие как социально-психологическое явление : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Т. П. Скрипкина ; Ростов. гос. пед. ун-т. — [Б. м. : б. и.], 19\_\_ — 45 л.
74. *Солдатова, Г. У.* Толерантность и интолерантность — две грани межэтнического взаимодействия / Г. У. Солдатова // Век толерантности : науч.-публицист. вестн. — 2001. — № 1. — С. 45—49.

75. *Спенсер, Л. М.* Компетенции на работе / Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер ; пер с англ. А. Яковенко. — М. : НИРО, 2005. — 384 с.

76. *Столин, В. В.* Факторная структура эмоционального отношения человека к человеку / В. В. Столин, Н. Н. Голосова // Психол. журн. — 1984. — № 2. — С. 62—68.

77. *Сучкова, О. В.* Социально-психологические аспекты религиозности молодёжи в контексте психологической безопасности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О. В. Сучкова. — СПб. : [б. и.], 2009. — 186 л.

78. *Тугова, Е. А.* Доверие как фактор коммуникативной компетентности учителя: автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. А. Тугова ; Пед. ин-т Южн. федер. ун-та. — Ростов н/Д : [б. и.], 2008. — 20 с.

79. *Фабер, А.* Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили / А. Фабер, Э. Мазлиш ; пер. с англ. А. Завельской. — М. : Эксмо, 2010. — 336 с.

80. *Фром, Э.* Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фром. — М. : АСТ, 2006. — 640 с.

81. *Фурманов, И. А.* Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. — СПб. : Речь, 2007. — 480 с.

82. *Фурманов, И. А.* Отчет общенационального исследования по оценке ситуации с насилием в отношении детей в Республике Беларусь / И. А. Фурманов. — Минск : В. И. З. А. Групп, 2010. — 156 с.

83. *Фурманов, И. А.* Психология общения в учебно-педагогическом процессе : метод. пособие / И. А. Фурманов, А. А. Аладьин, Е. М. Амелишко. — Минск : Тэхналогія, 2000. — 99 с.

84. *Фурманов, И. А.* Стратегии коммуникативного контроля в межличностном взаимодействии / И. А. Фурманов // Белорус. психол. журн. — 2004. — № 1. — С. 14—20.

85. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования : моногр. / М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2002. — 450 с.

86. *Хоментаскас, Г. Т.* Семья глазами ребёнка / Г. Т. Хоментаскас. — М. : Педагогика, 1989. — 160 с.

87. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Нар. образование. — 2003. — № 5. — С. 55—61.

88. *Чекалина, А. А.* Об особенностях самопрезентации женщин-учителей / А. А. Чекалина // Теория и практика общественного развития. Психол. науки. — 2012. — № 3. — С. 37—41.

89. *Шлыкова, Н. Л.* Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности : автореф. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 / Н. Л. Шлыкова. — М. : [б. и.], 2003. — 43 л.

90. *Шэпер, Х.* Компетенции выпускников вузов, профессиональные требования и выводы для реформы высшей школы / Х. Шэпер, К. Бридис ; пер. О. Л. Ворожейкиной // Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) ; под науч. ред. В. И. Байденко. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. — С. 237—262.

91. *Щербакова, Т. Н.* О развитии психологической компетентности учителя в системе ИПК и ПРО / Т. Н. Щербакова // Изв. Таганрог. гос. радиотехн. ун-та. — 2005. — № 5. — С. 10—21.

92. *Щербакова, Т. Н.* Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Т. Н. Щербакова. — Ростов н/Д : [б. и.], 2006. — 505 л.

93. *Яценко, Т. Е.* Виктимность будущих педагогов как фактор, препятствующий формированию эколого-психологической образовательной среды / Т. Е. Яценко

// Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. — Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2012. — Т. VII : Екологічна психологія, вип. 29. — С. 493—500.

94. Яценко, Т. Е. Компетенции будущих педагогов в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды / Т. Е. Яценко // Вестн. Междунар. Ин-та управления (Москва — Архангельск — Милан). — 2013. — № 3—4 (121—122). — С. 75—81.

95. Яценко, Т. Е. Личностные характеристики будущих педагогов как фактор риска формирования психологической безопасности образовательной среды / Т. Е. Яценко // Вестн. ГГУ. — 2012. — № 3 (143). — С. 144—151.

96. Яценко, Т. Е. Методы психологического воздействия как индикатор психологической компетентности будущих педагогов в педагогическом взаимодействии / Т. Е. Яценко // Вестн. ТПГУ. — 2012. — Т. 6. — № 121. — С. 174—179.

97. Яценко, Т. Е. Профессионально значимые психологические компетенции будущих педагогов / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2012. — № 2. — С. 50—55.

98. Яценко, Т. Е. Психологическая компетентность педагогов как основа формирования психологически безопасной образовательной среды / Т. Е. Яценко // Науч. труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / РИВШ ; науч. ред. В. Ф. Беркова. — Ч. 2. — Минск : [б. и.], 2012. — С. 243—251.

99. Яценко, Т. Е. Технология формирования компетенций у будущих педагогов в области предупреждения психологического насилия в образовательной среде / Т. Е. Яценко // Ответы психологии : материалы I студенческой конф. фак. психологии НИУ ВШЭ : сб. науч. ст. — М. : Эннеагон Пресс, 2013. — С. 71—73.

100. Яценко, Т. Е. Психологическое насилие в системе отношений «учитель — ученик» с позиции студентов педагогического вуза / Т. Е. Яценко // Вестн. МГЛУ. — 2012. — Т. 21. — № 1. — С. 92—100.

101. Яценко, Т. Е. Социальные представления будущих педагогов о психологическом насилии / Т. Е. Яценко // Науч. тр. Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / РИВШ ; науч. ред. В. Ф. Беркова. — Ч. 2. — Минск : [б. и.], 2013. — С. 268—276.

102. Яценко, Т. Е. Факторы формирования психологической безопасности образовательной среды школы с позиции системного подхода / Т. Е. Яценко // Научные стремления : сб. науч. статей. — Минск : Белорус. наука, 2013. — № 4. — С. 52—57.

103. Abric, J.-C. A structural approach to social representations / J.-C. Abric // Representations of the social: Bridging theoretical traditions. — Oxford : Blackwell Publishers, 2001. — P. 42—47.

104. Aquino, K. Getting even or moving on? Power, procedural justice, and types of offense as predictors of revenge, forgiveness, reconciliation, and avoidance in organizations / K. Aquino, T. Tripp, R. Bies // Journal of Applied Psychology. — 2006. — V. 91. — P. 653—668.

105. Brehm, J. W. A theory of psychological reactance. / J. W. Brehm. — New York : Academic Press, 1966. — 357 p.

106. Bromiley, P. Transaction costs organizations with / P. Bromiley, L. Cummings // Research on Negotiation Organizations. — 1996. — V. 5. — P. 219—247.

107. Collins, B. E. Four components of the Rotter Internal-External Scale: Belief in difficult world, a just world, a predictable world, and a politically responsive world / B. E. Collins // Journal of Personality and Social Psychology. — 1974. — Vol. 29. — P. 381—391.

108. *Cremer, D.* Emotional reactions toward procedural fairness as a function of negative information / D. Cremer, R. Ruiters // *The Journal of Social Psychology*. — 2003. — V. 143. — P. 793—795.
109. *Cremer, D.* Why do people care about procedural fairness? The importance of belongingness in responding and attending to procedures / D. Cremer, S. Blader // *European Journal of Social Psychology*. — 2006. — V. 36. — P. 211—228.
110. *Dwyer, H.* Department of Education published Early Warning, Timely Response: A Guide to Safe Schools / H. Dwyer, P. Osher, A. Warger. — New York : PIO, 1998. — 96 p.
111. *Edmondson, A. C.* Disrupted routines: Team learning and new technology implementation in hospitals / A. C. Edmondson, R. M. Bohmer & G. Pisano // *Administrative Science Quarterly*. — 2001. — V. 46 (4). — P. 685—716.
112. *Edmondson, A. C.* Managing the Risk of Learning: Psychological Safety in Work Teams. *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* / A. C. Edmondson, M. West, K. Smith. — New York : Wiley, 2003. — 69 p.
113. *Edmondson, A. C.* Psychological Safety, trust, and learning in organizations: A group-level lens / A. C. Edmondson // *Trust and Distrust in Organizations: Dilemmas and approaches*; eds. R. M. Kramer and K. S. Cook. — New York : Russell Sage Foundation, 2004. — P. 239—272.
114. *Finkelhor, D.* The trauma of child sexual abuse: two models / D. Finkelhor // *Interpersonal Violence*. — 1987. — Vol. 2, № 1. — P. 348—366.
115. *Gilliland, S. W.* Effects of procedural and distributive justice on reactions to a selection system / S. W. Gilliland // *Journal of Applied Psychology*. — 1994. — V. 79. — P. 691—701.
116. *Guay, F.* Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education / F. Guay, C. Ratelle, J. Chantal // *Canadian Psychology*. 2008. — Vol. 49. — P. 233—240.
117. *Harter, S.* Long term effects of incestuous child abuse in college women: social adjustment, social cognition and family characteristics / S. Harter, P. Alexander, R. Neimeyer // *Journal of Consulting Clinical Psychology*. — 1988. — № 56. — P. 5—8.
118. *Horney, K.* *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization* / K. Horney. — New York : Norton, 1950. — 238 p.
119. *Horney, K.* *New ways in psychoanalysis* / K. Horney. — New York : Norton, 1939. — 192 p.
120. *James, L. A.* Integrating work environment perceptions: Explorations into the measurement of meaning / L. A. James, L. R. James // *Journal of Applied Psychology*. — 1989. — V. 74. — P. 739—751.
121. *Kahn, W. A.* Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work / W. A. Kahn // *Academy of Management Journal*. — 1990. — V. 33 (4). — P. 692—724.
122. *Kanan, L.* Developmental issues and trauma reactions in children: Suggestions for parents and educators / L. Kanan, A. Plog // *Helping children at home and school*; eds. A. Canter, L. Paige, & S. Shaw. — Bethesda, MD : National Association of School Psychologists, 1992. — P. 113—118.
123. *Kark, R.* Alive and creating: the mediating role of vitality and aliveness in the relationship between psychological safety and creative work involvement / R. Kark, A. Carmeli // *Journal of Organizational Behavior*. — 2009. — V. 30. — P. 785—804.
124. *Kelley, H.* Group problems solving / H. Kelley, J. Thibaut // *Handbook of social psychology*. — 1969. — V. 5. — P. 101—102.
125. Implementation of physician order entry: User satisfaction and usage patterns / F. Lee [et al.] // *Journal of the American Medical Informatics Association*. — 1996. — V. 3. — P. 42—55.

126. *Lizzio, A.* University students' perceptions of a fair learning environment: a social justice perspective / A. Lizzio, K. Wilson, V. Hadaway // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. — 2007. — V. 32. — P. 195—213.
127. *Moscovici, S.* The phenomenon of social representations / S. Moscovici // *Social representations: Explorations in social psychology*. — 2000. — V. 5. — P. 18—77.
128. *Phillips, J. M.* Antecedents and consequences of procedural justice perceptions in hierarchical decision-making teams / J. M. Phillips // *Small Group Research*. — 2002. — V. 33. — P. 32—64.
129. *Reeves, M. A.* Preventing and intervening in crisis situations / M. A. Reeves, A. B. Nickerson, S. E. Brock // *A practical guide to developing competencies in school psychology*; eds. E. Snyder & R. W. Christner. — New York : Springer, 2000. — P. 137—148.
130. *Rigby, K.* Bullying in schools and what to do about it / K. Rigby. — Melbourne : Australian Council for Educational Research, 2007. — 84 p.
131. *Ring, P.* Developmental process cooperative interorganizational relationships / P. Ring, A. Van de Ven // *Academy of Management Review*. — 1994. — V. 19. — P. 90—118.
132. *Roberson, Q. M.* Identifying a missing link between participation and satisfaction: the mediating role of procedural justice perceptions / Q. Roberson, N. Moye, E. Locke // *Journal of Applied Psychology*. — 1999. — V. 84. — P. 585—593.
133. *Rogers, C. R.* A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework / C. Rogers // *Psychology: a study of a science*. — 1959. — Vol. 3. — P. 184—256.
134. *Rogers, C. R.* On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy / C. Rogers. — Boston : Houghton Mifflin, 1961. — 320 p.
135. *Schein, E. H.* Organizational culture and leadership / E. H. Schein. — San Francisco : Jossey-Bass, 2004. — 235 p.
136. Psychological safety and social support in groupware adoption: A multi-level assessment in education / J. Schepers [et al.] // *Computers & Education*. — 2008. — V. 51. — P. 757—775.
137. *Schwartz, S. H.* Toward a Universal Psychological Structure of Human Values / S. H. Schwartz, W. Bilsky // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1987. — V. 58. — № 5. — P. 550—562.
138. *Sullivan, H. S.* The fusion of psychiatry and social science / H. Sullivan. — New York : Norton, 1964. — 274 p.
139. *Thomke, S.* Managing experimentation in the design of new products / S. Thomke // *Management Science*. — 1998. — V. 44. — P. 743—762.
140. *Tyler, T.* Understanding why the justice of group procedures matters: a test of the psychological dynamics of the groupvalue model / T. Tyler, P. Degoe, H. Smith // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1996. — V. 70. — P. 913—930.
141. *Watson, G.* A critical note on two attitude studies / G. Watson // *Mental Hygiene*. — V. 17. — 1993. — P. 63—64.
142. *West, M. A.* Innovation in top management teams / M. West, N. Anderson // *Journal of Applied Psychology*. — 1996. — V. 81(6). — P. 680—693.
143. *Yamagishi, T.* Trust and commitment in the United States and Japan / T. Yamagishi, M. Yamagishi // *Motivaton. Emotions*. — 1994. — V. 18. — P. 129—166.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i> .....	3
<i>Введение</i> .....	4
Введение в проблему обеспечения психологической безопасности образовательной среды .....	5
Психологическая безопасность образовательной среды: понятие, признаки и значение .....	5
Психологическая виктимизация как основная угроза психологической безопасности образовательной среды .....	10
Виктимная модель поведения педагога как фактор риска формирования психологически опасной образовательной среды .....	13
Типы педагогического взаимодействия и психологическая безопасность образовательной среды .....	18
Типы педагогов и психологическая безопасность образовательной среды .....	20
Формирование представления педагогов о психологической виктимизации .....	22
Формирование представлений педагогов об асертивности .....	23
Компетенции педагогов в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды .....	25
Понятие компетенций и их структура .....	25
Общая характеристика социально-личностных компетенций педагогов в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды .....	27
Паспорт социально-личностных компетенций в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды .....	29
Общая характеристика паспорта компетенций .....	29
Уровни овладения социально-личностными компетенциями в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды .....	30
Трудоёмкость формирования компетенций .....	32
Индикаторы когнитивного и ценностного компонентов компетенции .....	35
Группа компетенций «Рефлексивное доверие» .....	36
Группа компетенций «Медиативная самопрезентация» .....	43
Группа компетенций «Справедливость» .....	47

Группа компетенций «Коммуникативная толерантность» .....	50
Группа компетенций «Понимающая автономия» .....	53
Психологические трудности формирования у педагогов социально-личностных компетенций в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды .....	58
Заключение .....	60
Глоссарий .....	62
Приложения .....	63
Список использованных источников .....	87

Репозиторий БарГУ

*Производственно-практическое издание*

**Яценко** Татьяна Евгеньевна

**СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ  
КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ  
В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**Практическое руководство  
для студентов педагогических  
и психологических специальностей**

Заведующий РИО *Е. Г. Хохол*

Технический редактор *А. Н. Охрименко*

Корректор *Г. А. Пискун*

Компьютерная вёрстка *С. М. Глушак*

Подписано в печать 24.02.2014.

Формат 60 × 84 1/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Таймс. Отпечатано на ризографе.

Усл. печ. л. 5,80. Уч.-изд. л. 5,25.

Заказ 3. Тираж 115 экз.

ЛИ 02330/0552803 от 09.02.2010

Издатель и полиграфическое исполнение:  
учреждение образования  
«Барановичский государственный университет»,  
225404, г. Барановичи, ул. Войкова, 21.

# Факультет педагогики и психологии БарГУ

Специальности:

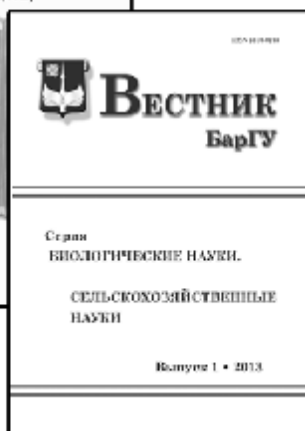
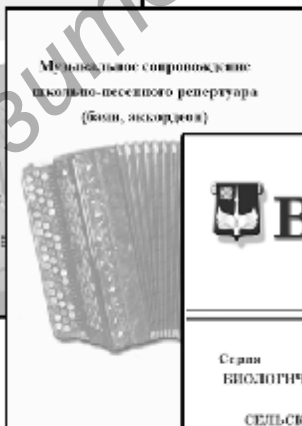
- ✓ Дошкольное образование. Практическая психология;
- ✓ Дошкольное образование. Иностранный язык (английский);
- ✓ Начальное образование. Белорусский язык и литература;
- ✓ Начальное образование. Физическая культура;
- ✓ Белорусский язык и литература. Русский язык и литература;
- ✓ Технология (обслуживающий труд). Социальная педагогика;
- ✓ Практическая психология. Технология (обслуживающий труд).

На факультете созданы необходимые условия для обучения, отдыха, занятий спортом и художественной самодеятельностью, участия в конкурсах профессионального мастерства.

Действуют танцевальный кружок, ансамбль народного пения, кружки «Психея», «Психология и здоровье», моделирования одежды и театр моды, студии изобразительного искусства и декоративно-прикладного творчества. «Літаратурна-музычная гасцеўня» и вечера юмора «Беларусы жартуюць» регулярно собирают поклонников сценического творчества. Хорошей традицией стало проведение Недели кафедр факультета.

# РЕДАКЦИОННО- ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ОТДЕЛ БарГУ

- √ Учебные пособия
- √ Учебно-методические комплексы
- √ Практические пособия
- √ Практические руководства
- √ Монографии
- √ Сборники научных статей
- √ Материалы конференций
- √ «Вестник БарГУ»



---

---

√ 10—20

√

www.barsu. by

( . ,21) 8:00—20:00  
: 8:00—15:00

( . ,8) 8:30—18:00  
: 8:00—15:00

( . ,84) 7:30—19:00  
: 7:30—15:00

( . ,21) 8:30—18:00  
: 8:30—15:00

:

: