

УДК 159.922.736: 37.015
Doi: 10.26456/vtspyped/2023.1.111

МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОГО РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СТРАТИФИКАЦИОННЫХ КОНФЛИКТОВ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

И.В. Суханова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Рассматривается проблема стратификационных конфликтов школьников, которая представляет собой риск психологической безопасности в образовательной среде. Обозначаются признаки эмоционального неблагополучия ребенка, которые возникают и проявляются по причине стратификации. Предложены меры преодоления рисков социального неравенства в школьном окружении. Представлена модель комплексного решения проблемы стратификационных конфликтов младших подростков, которая предполагает психолого-социально-педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса для сохранения психологической безопасности образовательной среды.

Ключевые слова: *стратификация, стратификационные конфликты, психологический комфорт в образовательной среде, ценностные ориентации, толерантность, эмпатия, общественно-полезное дело.*

«Причина неравенства – это
необходимость поощрять самых лучших».
Эмиль Дюркгейм

В последнее десятилетие в связи с произошедшими социально-экономическими изменениями в России налицо социально-психологическое расслоение общества. Стратификация как социально-экономический фактор влечет выделение в обществе социальных слоев, которые оцениваются по критерию социального престижа. При социальной стратификации устанавливается определенная социально-психологическая дистанция между людьми. Ключевые концепты социальной стратификации еще в XIX веке определил К. Маркс (1870), который явился родоначальником теории существующих социально-экономических различий между определенными индивидами, при этом данная теория и в настоящее время не утратила свое значение для характеристики социального положения различных социальных групп в обществе. П.А. Сорокин (1923) стал основоположником идей о существовании социального пространства, согласно которым любые передвижения личности в их границах детерминируются его позицией по отношению к окружающим индивидам, которые влияют на статус личности в конкретных иерархических системах.

Проблему социальной стратификации, в том числе в системе образования, рассматривали ученые В.Н. Шубкин (1970, 1985); В.В. Радаев, О.И. Шкаратан (1995); Е.Л. Башманова (2011); В.В. Фурсова,

Д.Х. Ханнанова (2013). В настоящее время стратификационные процессы существенно затронули систему образования, что нашло отражение в образовательной среде. Социальное расслоение среди обучающихся в образовательной организации – одна из острых проблем современной системы обучения и воспитания. Обозначилась тенденция деления сообщества школьников на «элиты» и «массы». Ежедневно в школе возникает ситуация, которая акцентирует внимание ребенка на материальном положении его семьи. Для одних детей материальный уровень семьи становится причиной возвышения и самоутверждения, а для других – ощущением собственной неполноценности, ничтожности и необходимостью агрессивной защиты от мнения окружающих. Все чаще у обучающихся обнаруживаются психологические комплексы, враждебность, связанные с материальным положением в семье. Дети из малоимущих, многодетных семей и семей с одним родителем становятся центром внимания в контексте проблемы психологической безопасности образовательной среды. Возникает педагогический риск вырастить разочарованных с детства, неудовлетворенных, не верящих в справедливость, озлобленных на жизнь и общество людей, не сумевших раскрыть способности и найти место в жизни.

Семья как микромодель социума является основой процесса формирования личности ребенка. В отношении семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, изменилась государственная политика. Адресные программы поддержки малоимущих семей действуют по всей стране. Безусловно, поддержка государства – это принципиально новая стратегия поведения и деятельности, новые способы согласования отношений малообеспеченной семьи с миром в целом. И в данном случае сглаживание противоречий между социальным статусом семьи с окружающим миром опосредует конструктивное воспитательное воздействие и психологические механизмы успешной социализации, эмоционального благополучия, психологического комфорта для развития ребенка как будущего члена общества.

Одновременно микросоциумом для формирующейся личности ребенка является и образовательное пространство. Психологический комфорт, ненасильственное взаимодействие и удовлетворенность воспитанника или обучающегося образовательной средой представляют собой основу для его психологического здоровья. И.А. Баева представляет психологически безопасную образовательную среду «как состояние образовательной среды, свободное от проявления психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [1, с. 83]. Психологическая безопасность является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие всех участников образовательной среды. Психологическая безопасность образовательной среды отражается в характеристиках защищенности ее

субъектов. Важно, чтобы образовательная среда не стала для ребенка источником социально-психологической депривации.

На сегодняшний день социальная помощь в том виде, в котором она внедрена в образовательной системе, как она преподносится детям и как она ими воспринимается, не является совершенной с точки зрения психологического комфорта ребенка. С младших классов дети из малоимущих и многодетных семей отделяют себя «от остальных» как особую, но несколько неполноценную категорию. При переходе в средние классы у детей формируется уже устойчивое отношение к себе как к отличающимся от других неким «семейным дефектом». Современное школьное образование теряет свое социально-интегрирующее значение.

В одной из тверских школ был проведен опрос обучающихся второго по шестой классы. В опросе участвовали 80 обучающихся из малоимущих и многодетных семей, семей с одним воспитывающим родителем. Все участники опроса высказали неоднозначное мнение о том, насколько они удовлетворены тем, что имеют государственную поддержку. Часть обучающихся (48 %) смущаются, что их школьная форма отличается по внешнему виду от формы других школьников в их параллели, считают, что их внешний вид влияет на отношение к ним со стороны одноклассников и других обучающихся. Из них 18 % детей испытывают агрессивное отношение своих одноклассников, которые присваивают им негативные ярлыки. Также часть детей (39 %) из этих же семей комплексует перед одноклассниками по поводу отдельного бесплатного питания, так как в разговорах с другими детьми присутствует пренебрежительное отношение к ним или зависть. Однако 40 % от общего числа участников опроса сами выражают негативное, враждебное отношение к «остальным» обучающимся, считают их более везучими в учебе и в жизни, несправедливыми по отношению к себе и своей семье. При этом 88 % опрошиваемых понимают необходимость и материальную значимость данных видов государственной помощи для своей семьи. Но в то же время социальные неудачи своей семьи эти дети воспринимают как личную неудачу.

Результаты данного опроса показывают нарушение психологической безопасности детей как субъектов образовательной среды. «Хорошая школа, по мнению обучающихся, обладает признаком безопасности (школа без опасности насилия, унижения, оскорбления)» [1, с. 58]. По мнению Н.К. Смирновой, «ученик, для которого посещение школы – тяжелое испытание, каждодневно оставляет в ее стенах частичку своего здоровья» [5, с. 3]. Отсутствие эмоционального благополучия в школьной среде влияет на возникновение у детей тревожности, от ситуативной до личностной формы ее проявления, агрессивности и враждебности к окружающим, создает почву для психологической уязвимости, что не способствует в том числе и успешному обучению.

Забота государства о семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации, с одной стороны, но неготовность школьников к грамотному

ее восприятию и неготовность педагогов к работе с социально-неоднородным контингентом обучающихся, к разрешению ситуаций социального неравенства между детьми, с другой стороны, создает то противоречие, которое развивает деструкции в образовательном пространстве. Необходимо введение мер в образовательной системе с грамотной образовательной политикой, способствующих выявлению индивидуальных рисков для ребенка в школьном окружении по признаку социального неравенства; формированию ценностных ориентиров обучающихся, основанных на духовно-нравственном, гуманном отношении к окружающим, ценностном отношении к своей личности; социально-психологической готовности педагогов к объективному восприятию личности обучающихся разных социальных групп и грамотной профессиональной позиции в отношении школьной стратификации при формировании детского коллектива: усилению психологической поддержки и помощи в разрешении ситуаций социального неравенства в детской среде; развитию мировоззрения, конструктивных социально-психологических установок, самореализации делового и творческого потенциала школьников посредством вовлечения во внеурочную полезную деятельность. Введение и реализация таких мер зависят от скоординированных действий администрации образовательной организации. Психологический климат детского коллектива зависит от личности руководителя, компетентности исполнителей и их совокупности при выполнении коллективной работы. Благоприятный психологический климат в коллективе не только положительно влияет на каждого его члена, но и является важным фактором повышения производительности труда, повышения успеваемости обучающихся и их жизнедеятельности в целом. Поэтому все перечисленные меры должны быть направлены не только на процесс обучения ребенка, но и на процесс его адаптации в образовательной среде и социуме, успешной социализации в будущем.

Социальная адаптация подразумевает способы приспособления, регулирования, гармонизации взаимодействия человека со средой. При нормальном психологическом развитии личности в процессе социальной адаптации индивид выступает как активный субъект, который приспособливается к среде в соответствии со своими потребностями и интересами, используя при этом различные комбинации приемов и способов, стратегий социальной адаптации. Механизм социальной адаптации личности – единый процесс общения, самосознания, деятельности. *В сфере общения* у ребенка происходит установление отношений со сверстниками, в том числе новых и в том числе с противоположным полом; расширение круга общения, наполнение и углубление его содержания, усвоение норм и правил поведения, принятых в обществе, овладение различными его формами, приемлемыми в социальном окружении ребенка и в обществе в целом. *В сфере самосознания* происходит формирование «образа-Я» как

активного субъекта деятельности, осмысление своей социальной принадлежности и социальной роли, формирование самооценки; личностное и профессиональное самоопределение; формирование образа своей половой роли и образа партнера; формирование социально ответственного поведения, ориентированного на систему духовно-нравственных ценностей. Формирование самосознания ребенка оказывает большое влияние на весь ход его дальнейшего психического развития. Самооценка становится важнейшим условием эмоционального благополучия. *В сфере деятельности* у ребенка происходит расширение видов деятельности, ориентация в каждом ее виде, ее осмысление, освоение, овладение соответствующими формами и средствами деятельности, проявление самостоятельности и компетентности.

Процесс социализации ребёнка, попавшего в трудную жизненную ситуацию, сложен и многогранен. В ситуации психологической незащищенности регрессивная форма психологической защиты у школьника может проявляться в своеобразных формах неадекватности. Низкая социальная активность формирует желание быть незаметным, не привлекать к себе внимания. Неправильная самооценка становится источником неуверенности в себе, разлада с самим собой и конфликтов с окружающими сверстниками и взрослыми, частых неудач в достижении поставленных целей, так как цели могут не соответствовать возможностям ребенка [9, с. 19]. У детей проявляются трудности установления контактов со сверстниками и взрослыми, отчужденность и недоверие к людям, отстраненность от них, что подтверждается отсутствием постоянных друзей и поддержки со стороны сверстников. Нарушение в развитии чувств не позволяет понимать других, принимать их. Эмоционально-психологическое неблагополучие отражается в плохом состоянии здоровья. Низкий уровень социального интеллекта мешает понимать общественные нормы, правила, необходимость следовать им. Возникает потребность в удовлетворении только самых насущных потребностей (еда, одежда, жилище, развлечения) и потребительская психология по отношению к государству, обществу. Крайней степенью эмоционального неблагополучия становится склонность к аддиктивному (саморазрушающему) поведению.

Социализация подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, напрямую зависит от педагогического сопровождения как особой сферы деятельности педагога, обеспечивающей последовательное и преемственное прохождение этапов социализации: адаптация, индивидуализация и интеграция. Процесс воспитания представляет в данном ракурсе такую организацию процесса общения педагога и обучающегося, в ходе которого будут исправляться, нейтрализовываться, устраняться негативные проявления личности с одновременным освоением разнообразных конструктивных моделей коммуникативного поведения. Если в процессе общения ребенок обнаруживает отрицательное отношение к себе со стороны большинства

членов коллектива класса, то он сильно переживает свою неуспешность, но, однако, потребность в самоутверждении у него также очень велика, что провоцирует обучающегося на негативные способы обеспечения себе достойного места в коллективе. Такая ситуация естественно порождает агрессию, враждебность, конфликты, разбор которых приходится заниматься педагогам. Агрессия как защитная форма адаптации свойственна в норме всем детям. Но, как обозначает Л. Берковиц (2002), иногда агрессивные действия имеют конкретную цель и совершаются для достижения личного успеха субъектом. Агрессивность обозначает относительно устойчивую готовность реагировать агрессивно во многих разнообразных обстоятельствах, мотивирует деструктивное поведение с намерением причинить вред другому человеку. Агрессивные дети нередко утверждают, что они бьют других детей, чтобы заставить их вести себя правильно, утвердить свой авторитет и поддержать дисциплину и предполагают, что их жертвы специально нарушают правила. В случаях, когда агрессия становится устойчивым образованием, нарушает полноценное общение, взаимодействие и деятельность, тогда она представляет собой нарушение в развитии личности. Враждебность – это затяжное негативное восприятие окружающих людей и предметов, определяется просто как негативная или недоброжелательная установка к определенному лицу или группе лиц, но считается, что подобная установка обычно сопровождается желанием видеть объект установки страдающим тем или иным образом. Психологи и психиатры (А.Л. Пушкарев, В.А. Доморацкий, Е.Р. Гордеева, 2000; Л.П. Конышева, 2000; Н.Е. Харламенкова, 2017; Э.Р. Гайнуллин, 2020) сходятся во мнении, что между враждебностью и посттравматическими стрессовыми расстройствами, ипохондрией, затяжной депрессией и астенией имеется прямая связь. В связи с этим становится понятным: чтобы преодолевать агрессивные тенденции в детском коллективе, в межличностных отношениях детей, педагогу необходимо решить ряд задач при формировании социализированной личности обучающегося.

По мнению В.А. Ядова, «кризисные условия обостряют стремление к групповой защите, солидарности, поиску стабильности, поддержанию самоуважения» [1, с. 321]. Противоречие между поиском себя, ориентацией на симпатии и столкновением с «непохожими» – это источник постоянного развития межличностных отношений. Система межличностных отношений, отражая форму и содержание общения, обеспечивает социализацию личности в различных сферах жизнедеятельности. Изучению особенностей межличностных отношений детей посвящены работы О.К. Агавелян (1990), И.Ф. Марковской (1998), И.А. Фурманова (2000), И.А. Коневой (2000), Н.А. Шкуричевой (2006), А.Г. Долговой (2011), Я.А. Коломинского (2012), Е.В. Васильевой (2013), Л.А. Венгера (2014), М.А. Репиной, Т.К. Мухиной (2015), М.С. Каган (2015), А.Ю. Нагорновой (2015),

Я.А. Мокиной (2016) и других. По мнению М.И. Лисиной (2009, 2011), в основе формирования межличностных отношений лежит удовлетворение коммуникативной потребности. Младшему школьнику важно чувствовать себя значимым в социальном окружении, а подростку – востребованным и популярным, интересным для окружающих.

Г.М. Андреева (2009) предлагает рассматривать межличностные отношения как особый ряд отношений, возникающих внутри каждого вида общественных отношений [4, с. 1004]. Через межличностные отношения ребенок включается в систему общественных отношений. Относительное преобладание ориентаций межличностных отношений на интеллектуальное, эмоционально-коммуникативное и практическое взаимодействие показывает характер отношения человека и группы [7, с. 1–3]. Взаимодействие с одноклассниками влияет на становление личности. А.А. Бодалев (2001) отмечает, что сформировавшиеся отношения к другим людям, если они становятся устойчивыми в личности, образуют коммуникативное ядро в структуре личности и сказываются на характере человека.

Функционирование в коллективе основывается на общих ценностных ориентациях его членов. Показателем групповой сплоченности является ценностно-ориентационное единство, характеризующее систему взаимоотношений членов группы как совпадение групповых характеристик на значимые для них объекты [8, с. 385]. Чтобы завоевать благоприятное положение среди сверстников, дети понимают необходимость наличия у себя таких качеств, которые характеризуют нравственный облик личности. У них появляется мотивировка оказания помощи и взаимовыручки, потребность в сопереживании, повышается уровень социальных целей в совместной деятельности, которая составляет стержень коллективной жизни. Дефицит же социально-ценного общения негативно отражается на формировании личности и становится особенно выраженным в младшем подростковом возрасте. Б.Ф. Ломов (1981) выразил основания, что общение выступает как реализация личностью общественных отношений и способ построения личных. Грамотный социально-психологический анализ процесса формирования межличностных и коллективных отношений, своевременное педагогическое вмешательство предупреждают отклонения в развитии, нормализуют связи личности с окружающей средой.

Для общественного функционирования личности как социальной единицы необходимо общение в определённых сферах и кругах, соответствующих ее возрастным особенностям, естественным потребностям, общепринятым нормам, правилам и общественным стереотипам поведения. В структуре личности школьника необходимо опознать стимулы его социального поведения: направленность личности, потребности, мотивы поведения, его интересы и склонности. Развивающееся мировоззрение младшего подростка «опирается на более

или менее устойчивые идеологические установки, адекватные его личностным особенностям (уровню интеллекта, образованности, активности, агрессивности, конформности, способности к сопереживанию, сексуальности, степени оппозиционности к взрослым и пр.), способным... определить такие необходимые понятия, как «смысл жизни», «счастье», «любовь» и т.п., обозначить цели и средства для их осуществления. Формирующееся подростковое мировоззрение является либо конформным (при простом принятии подростком доминирующих идей семьи и общества), либо нейтральным (при формировании системы идей, не мешающих адаптации в обществе), либо позитивным, прогрессивным (активно стимулирующим самосовершенствование, опережающим время, направленным на созидание), либо негативным, нигилистическим (содержащим отрицание, направленным на уничтожение, часто агрессивным)» [3, с. 69–70].

Педагогическое управление межличностными отношениями в целях разрешения стратификационных конфликтов школьников должно быть направлено на формирование у детей высоких социально-ценностных потребностей, воспитание нравственного поведения, выраженного в благородных интересах, которые изменяют деловой статус личности. Социальные ценностные ориентации школьников создают предпосылку для активного включения личности в социально-значимые сферы деятельности и влияют на самооценку.

Педагог предполагает содержание и структуру предлагаемого детям вида деятельности, прогнозируя эмоциональные реакции детей при их взаимодействии. «Практической ориентацией педагога в воспитании обучающихся в условиях социальной стратификации может явиться социально-интегративный подход, направленный на сближение и объединение обучающихся из различных социальных слоев, а также облегчение «вхождения» в общество обучающихся из семей со слабыми конкурентными преимуществами» [2, с. 43]. Педагогическая тактика выстраивается с учетом психологической обстановки в детском коллективе. Задача педагога состоит в умении определить в динамике межличностных отношений опасность ребенка быть непринятым, риски для состояния эмоционального благополучия и чувства защищенности в своей референтной группе. В детской полезной деятельности педагог предусматривает для детей такое положение, которое они примут как достойное для себя и авторитетное для окружающих. Изучая отношения в детских коллективах, Т.А. Репина (2016) акцентировала внимание на «слитности всех слоев межличностных отношений, их единстве». «Совокупность занимаемых мест в системе межличностных отношений, оценочных и деловых отношений представляет собой настоящее положение ребенка в группе сверстников» [6, с. 1267]. Повышение социального статуса школьника в деятельности улучшает его возможности в общении в коллективе. Еще П.А. Сорокин (1928) в своих трудах указывал, что индивид должен обладать такой динамической

характеристикой в обществе, как социальная мобильность, которая подразумевает переход от одной социальной позиции к другой благодаря деятельности. То есть социальная мобильность индивида, с точки зрения деятельностного подхода к развитию личности, проектирует ее развитие с опорой на активность, сознательность, внутреннюю свободу. Участие школьников в социально-значимых проектах, нацеленных на создание одинаковых условий среды, равноправных межличностных отношений, формирование общих традиций, ценностей и культуры, способствует успешной интеграции детей в коллективе.

Социально-значимая деятельность воспитывает в детях эмпатию и толерантность, что является неотъемлемой составляющей принимающих, комфортных, доверительных отношений. Само участие детей в социально-значимой деятельности, которая объединяет всех действиями на равных, создает в классе благоприятную среду для формирования установок на толерантные отношения, так как гуманистические взгляды и демократические принципы лежат в основе общественно-ценного взаимодействия. Психологизм развивающейся у детей толерантности служит основой для нормализации атмосферы в детском коллективе, поддержки, уважения, признания. Регулирующая функция толерантности, в свою очередь, опосредует сдерживание неприязни между детьми. Конструктивный выход из конфликтных ситуаций способствует снижению агрессии и враждебности в детской среде. Ничто не сближает лучше, чем общее дело, совместный труд и сотворчество. Толерантная среда, образуемая посредством социально-значимых мероприятий, переносится в учебный процесс, закрепляется позитивными эмоциональными связями у детей, которые вовлечены в общее полезное дело.

Вышеизложенные результаты, полученные в ходе опроса обучающихся социально-уязвимой категории, и изучение теоретических подходов к проблеме поспособствовали возникновению идеи о создании и апробации модели по преобразованию межличностных отношений обучающихся, подвергающихся стратификационным конфликтам в школе, с целью нормализации психологически безопасной образовательной среды. Нами была разработана модель комплексного решения проблемы стратификационных конфликтов младших подростков в образовательной среде (рис. 1). Основа модели опирается на опыт А.С. Макаренко (1953), который практически установил, что в педагогических целях можно оказать воздействие на детский коллектив в целом, осуществить переход от личности к классу, если создать первичное идеологическое детское объединение и во внеурочное время включить его в полезное дело, в котором отдельные члены коллектива осуществляют деловые контакты. В модели идеологический компонент предполагает комплексную социально-психолого-педагогическую работу педагогов школы с младшими подростками, которая проводится на протяжении пяти месяцев поэтапно.

Модель комплексного решения проблемы стратификационных конфликтов младших подростков в образовательной среде



Рис. 1. Модель комплексного решения проблемы стратификационных конфликтов младших подростков в образовательной среде

В работу включены педагог-психолог школы, классные руководители проблемных классов, социальный педагог, педагог дополнительного образования, учитель музыки, педагоги-организаторы воспитательной работы во главе с заместителем директора по воспитательной работе, а также подключен актив старшеклассников школы. Модель ориентирована на все субъекты образовательного процесса и на перенос новых механизмов взаимодействия во внешнее окружение. Происходит взаимодействие целевой направленности всех участников реализации модели. Задачи реализации модели: изучение и анализ проблемы стратификации в конкретном классе, определение методов и средств решения проблемы, воздействие на сознание обучающихся для формирования конструктивных социально-психологических установок, оформление совместного решения к изменениям, мотивирование к изменению межличностных отношений, формирование команды, организация общественно-полезного проекта, анализ результатов разрешения проблемы, определение личного статуса и индивидуальной значимости школьников в реализации полезного дела.

Работа на первом – организационном – этапе заключается в освещении педагогом-психологом проблемы психологической безопасности образовательной среды в связи с возникновением стратификации в школе, раскрытии ее психологических закономерностей, влиянии стратификационных конфликтов на развитие личности младшего подростка и проявлении в детской среде различных форм психологического насилия: навешивания ярлыков, троллинга, буллинга и прочих. Просветительская работа охватывает педагогический состав образовательной организации. На этом же этапе педагог-психолог проводит консультирование классных руководителей проблемных классов, совместно с которыми наблюдает, изучает атмосферу в детском коллективе. Затем педагог-психолог совместно с классным руководителем проводит просветительскую работу с родителями обучающихся группы риска, разъяснительную консультативную работу и получает согласие родителей на включение обучающихся в экспериментальную группу для углубленного изучения их проблемы и включения в интерактивные мероприятия.

На втором – диагностическом – этапе классный руководитель при координации педагога-психолога проводит письменный опрос обучающихся класса для оценки детьми психологической атмосферы и межличностных отношений в коллективе. Осуществляя анализ межличностных отношений детей, педагог рассматривает психологическую природу этих отношений, состоящих из различных социальных слоев, и их групповую активность. Внимание акцентируется на обучающихся, которые оценивают атмосферу в классе наиболее негативно, присваивая взаимоотношениям в классе такие характеристики, как враждебная, непродуктивная, недоброжелательная. Учитывается также и мнение самого классного руководителя о наиболее

проблемных обучающихся из его наблюдения за межличностными отношениями в классе. Затем педагог-психолог организует психодиагностическое исследование по проблеме, выявляет конфликты в межличностных отношениях, устанавливает их индивидуальные причины. На этом этапе важным является определение симптомокомплекса риска развития взаимоотношений насильственного характера. Исследуется уровень агрессивности и враждебности, уровень школьной тревожности, наличие эмпатии, толерантности, изучаются ценностные ориентации школьников группы риска. Диагностика и анализ позволяют выявить обучающихся группы риска – социально-уязвимой категории и «агрессоров». Педагог-психолог с классным руководителем формируют две фокус-группы из детей группы риска – фокус-группа для социально-уязвимой категории детей и фокус-группа для «агрессоров». Для школьников такое деление обозначается как условное разделение. Одновременно педагоги-организаторы воспитательной работы осуществляют отбор и подготовку актива старшеклассников для их выступления в качестве модераторов фокус-групп и наставников для школьников группы риска по проблеме стратификационных конфликтов в школе. Ведется подготовка двух модераторов для проведения фокус-групп. К каждому школьнику группы риска по условным психологическим характеристикам из числа активистов прикрепляется личный наставник, который получает конкретную задачу в работе с младшим подростком.

На третьем – целевом – этапе педагоги-организаторы воспитательной работы подключают к педагогу-психологу актив старшеклассников школы, которые организуют с детьми группы риска фокус-группы с целью изучения взглядов на проблему стратификации и возникающих стратификационных конфликтов, проведения интерактивных целенаправленных обсуждений преодоления этой проблемы в школе и обществе. В фокус-группы включены наставники и все школьники группы риска, но работа проводится дифференцированно: фокус-группа для социально-уязвимой категории детей и фокус-группа для «агрессоров». Педагог-психолог непосредственно руководит процессом фокус-групп, взаимодействуя с модераторами и наставниками. Во время проведения фокус-группы педагог-психолог и классный руководитель являются активными участниками и наблюдателями процесса. На данном этапе к каждому участнику фокус-группы прикрепляется наставник из актива старшеклассников. Роль наставников велика, так как они являются личным примером для участников экспериментальной группы, которые оказывают влияние на изменение установок, отношения к себе и своей личности и взаимоотношений. Во время работы фокус-групп происходит воздействие на установки и ценности младших подростков, для изменения убеждений школьников проводится тщательная

разъяснительная работа о приоритете в жизни и обществе ценных личностных качеств каждого человека.

Организуется три фокусированных обсуждения в каждой из фокус-групп. Первая – информационно-ознакомительная – тема фокус-группы посвящена прояснению отношения, мнения, взгляда на проблему стратификации и стратификационных конфликтов в школе, используются техники «Рейтинг ценностей» и «Рассказывание историй» участниками, которые создают повествование вокруг темы. Вторая тема – учебно-практическая – ориентирована на демонстрацию проблемы в форме просмотра видеоролика по проблеме, а также использование игр, которые показывают на практике, как ведут себя участники в проблемной ситуации, как они будут решать эту проблему конструктивным способом или справляться с трудностями. Третья тема ориентирована на поисково-творческую деятельность участников, предполагает создание совместного предложения по преодолению проблемы стратификационных конфликтов в школе и обществе. На третьем занятии используются техники «Незавершённые фразы», «Модель фокус-группы» и «Коллаж».

Одновременно на третьем этапе социальный педагог в проблемных классах на доступном уровне для возраста детей проводит целевую тематическую беседу с разъяснительной работой о многофункциональной деятельности школы по социальной защите и поддержке нуждающихся в государственной помощи семей с детьми, о необходимости моральной поддержки таких семей со стороны окружающих людей. Классный руководитель со своей стороны организует в классе просмотр специально подобранных художественных фильмов и затем классный час, посвященный теме ценностей человека в жизни. Проводит обсуждение просмотренных художественных фильмов, выдвигается идеология приоритета духовно-нравственных ценностей, гуманных отношений к природе и между людьми, основанных на сопереживании друг к другу, уважении к личности человека.

На четвертом – проектировочном – этапе происходит слияние двух фокус-групп. Проводится совместное занятие, которое объединяет всех школьников группы риска и всех наставников. На основе техники «Модель фокус-группы» школьники предлагают альтернативы для выработки общего подхода к решению проблемы стратификационных конфликтов в школе». На фокус-группе вырабатываются и оформляются основные принципы межличностного взаимодействия в школе. Команда младших подростков совместно с наставниками старших классов готовят план общественно-полезного дела (ОПД), которое проведут под руководством заместителя директора по воспитательной работе школы. В этом деле участвуют все конфликтующие ребята. При подготовке плана ОПД полезным является общение с представителями подшефных организаций и благотворительных фондов, которые на специально организованной встрече охарактеризуют те проблемы, на которые могут быть направлены полезные усилия школьников. Путем

педагогического выбора увлекательной общественно-значимой для школьников деятельности представляется возможным грамотно организовать систему взаимосвязей в коллективе, взаимное руководство и подчинение. Социальный педагог совместно с классным руководителем организует для родителей проблемного класса родительское собрание по теме «Формирование ценностных ориентаций младших подростков в семье и обществе». Родительское собрание организуется в расширенном формате, с участием и вовлечением в обсуждение темы администрации школы, представителей заинтересованных, в том числе подшефных, организаций и благотворительных фондов.

Пятый этап – интерактивный. Под руководством педагогов-организаторов воспитательной работы происходит подготовка мероприятий ОПД с творческим подходом. Посредством распределения функций и ролей в предстоящем деле и при координации наставниками подготовки мероприятий школьники находят примирение. Участниками являются также и остальные обучающиеся класса. На этом этапе к реализации модели подключается педагог дополнительного образования и учитель музыки, которые помогают школьникам осуществить подготовку творческой части задуманного проекта. Подготовка творческой части проходит под эгидой «Креативная мастерская».

В период реализации четвертого и пятого этапов для школьников составляется циклограмма их совместной работы. Ежедневно отводится время для сбора актива старшеклассников, которые во взаимодействии с психологом выбирают наилучшие способы мотивации младших подростков к примирению, повышению их делового и личностного статуса. Два раза в неделю проводится подготовка ОПД под совместным руководством педагогов-организаторов ВР, педагога дополнительного образования и учителя музыки. Также ежедневно организуется совместная встреча для команды активистов, на которой младшие подростки вместе со старшими формируют ОПД в «Креативной мастерской».

Шестой этап – реализация ОПД. В общественно-полезное дело включается весь класс младших подростков и актив наставников. Личность каждого обучающегося открывается в конкретном ценном деле в командной и коллективной работе.

На седьмом – рефлексивном – этапе классный руководитель совместно со специалистами психологической, социально-педагогической и воспитательной служб школы организуют общий сбор с участием младших школьников и старшеклассников, администрации школы, педагогов, родителей, заинтересованных в получении обратной связи. На общий сбор приглашаются все заинтересованные представители, которые принимали участие в реализации модели. На общем сборе подводятся итоги проведенных мероприятий, происходит сбор мнений, подчеркивается ценность взаимодействия, совместно организуемых дел. На общем сборе активу старшеклассников предоставляется возможность выразить значимость деятельности

каждого младшего подростка, которая повлияла на процесс подготовки и реализации ОПД. Проводится награждение активистов команды и других положительно зарекомендовавших себя в общем деле школьников. В завершение классный руководитель осуществляет повторный письменный опрос обучающихся класса по оценке атмосферы в классе после проведенного ОПД, а педагог-психолог проводит контрольный диагностический срез по указанным выше критериям.

Реализация данной модели может быть осуществлена в течение учебного года неоднократно и позволяет произвести охват младших подростков из одного класса, между которыми возникают стратификационные конфликты, до 10 человек. Модель позволяет также объединять в фокус-группы и интерактивные мероприятия обучающихся из разных классов, если такая проблема у них проявляется. Важным является комплексный целевой подход к разрешению стратификационных конфликтов, а механизмы взаимодействия едины.

Таким образом, в ходе реализации модели осуществляется комплексное взаимодействие школьников, педагогов и специалистов, представителей внешних организаций. В комплексной работе по созданию психологически безопасной образовательной среды важным является тесное взаимодействие представителей всех школьных служб, ведущая заслуженная роль педагога-психолога, высокое педагогическое мастерство, свободное владение сложной техникой индивидуальной работы и работы с детским коллективом, с большим инструментом количественного воздействия. На наш взгляд, реализация данной модели создает условия психологической защищенности ребенка в образовательной среде посредством приобретения им положительного коммуникативного опыта и социального статуса в процессе тесного взаимодействия в школьном сообществе и активной общественно-полезной деятельности.

Мы предполагаем, что благодаря реализации модели комплексной целевой работы с младшими подростками возможно поддерживать и развивать комфортную атмосферу в классе и психологически безопасную образовательную среду, преодолевать возникающие стратификационные конфликты в межличностных отношениях школьников.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография СПб.: СОЮЗ, 2002. 271 с.
2. Башманова Е.Л. Социальная стратификация как проблема педагогической теории и практики: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Курск: КГУ, 2021. 430 с.
3. Иовчук Н.М., Северный А.А., Морозова Н.Б. Детская социальная психиатрия для непсихиатров. СПб.: Питер, 2006. 414 с.
4. Карушева А.В. Теоретические аспекты межличностных взаимоотношений в трудах отечественных исследователей // Молодой ученый. 2016. № 3 (107). С. 1004–1006.

5. Мильгром В.И., Конькова Н.Л., Горяная Л.Н. Профилактика экстремизма и терроризма в образовательных учреждениях: сб. метод. рек. Биробиджан: ОблИПКПР, 2011. 72 с.
6. Репина М.А., Мухина Т.К. Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2015. № 9 (89). С. 1267–1269.
7. Сичева А.Р. Особенности межличностного взаимодействия с подростками из категории «трудных» // Материалы IV Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум». Нижневартовск: НГПУ, 2012. URL: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012002042> (дата обращения: 17.01.2023).
8. Сорокина Т.В., Харламенкова Н.Е. Ценности подростков с разными видами отклоняющегося поведения и степень их трансляции родителями // Семья, брак и родительство в современной России. М.: Институт психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 383–392.
9. Харламенкова Н.Е. Психология посттравматического стресса: итоги и перспективы исследований // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 1. С. 16–30.

Об авторе:

СУХАНОВА Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170000, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33); e-mail: 21beat.ru@mail.ru

A MODEL OF A COMPREHENSIVE SOLUTION TO THE PROBLEM OF STRATIFICATION CONFLICTS OF YOUNGER ADOLESCENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

I.V. Sukhanova

Tver State University, Tver

This article deals with the problem of stratification conflicts of schoolchildren, which is a risk of psychological security in the educational environment. The signs of emotional distress of the child, which arise and manifest themselves due to stratification, are indicated. Measures to overcome the risks of social inequality in the school environment are proposed. A model of a comprehensive solution to the problem of stratification conflicts of younger adolescents is presented, which assumes psychological, socio-pedagogical interaction of subjects of the educational process to preserve the psychological safety of the educational environment.

Keywords: *stratification, stratification conflicts, psychological comfort in the educational environment, value orientations, tolerance, empathy, socially useful work.*

Принято в редакцию: 16.01.2023.

Подписано в печать: 31.01.2023.