



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДЕСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Лариса Шатырко

старший научный сотрудник, Институт психологии имени Г.С. Костюка
НАПН Украины, Киев, Украина

Maqolada ta'lim maydoni ishtirokchilari o'rtasidagi o'zaro hamkorlikning salbiy holatlari tahlil qilinadi. Mos ravishda tegishli predmet maydoni va uning metodologik xususiyatlari aniqlandi.

The article analyzes the negative phenomena of the interaction of participants in the educational space. The corresponding substantive field is determined and the methodological features of its psychological research are revealed.

Актуальная для общества Украины задача целостного обеспечения эффективной деятельности и личностного развития субъектов образовательного процесса, организации и поддержки условий его безопасности, предполагает необходимость изучения взаимодействия его участников в представленности всех психологических измерений, как конструктивных, так и деструктивных, всех форм и проявлений, которые субъективно могут переживаться и как источник поддержки, привязанности и защиты, и, наоборот, как источник угрозы. Особое внимание в контексте гарантирования права личности учиться в безопасном пространстве общества уделяется ситуациям жестоких проявлений насилия, преследования, травли, которые наносят вред психическому и физическому здоровью. Общественное мнение единодушно в понимании их разрушительного воздействия, негативных последствий в личностном развитии всех участников образовательного пространства и общества в целом. Психологические исследования подтверждают, что проблема требует внимания, поскольку ситуация в процессе школьного обучения в значительной мере определяет дальнейшее развитие и становление личности; ученик усваивает, принимает паттерны «инициатор агрессии», «жертва», «сторонний наблюдатель» и в дальнейшем может придерживаться, использовать их в течение всей жизни. Справедливым будет заметить, что актуализация внимания общественной жизни и исследовательской заинтересованность психологической науки обусловлена в большей степени общими гуманистическими мировыми тенденциями, гуманистической парадигмой образовательных установок, чем ощутимым ростом и распространением негативных явлений в образовательных реалиях.

Запросы практики стимулируют развертывание системных исследований, направленных на раскрытие содержательной стороны и функциональных особенностей, установление предикторов проблемного, конфликтного взаимодействия в совокупности психологической феноменологии, которая описывает определенные негативные явления взаимодействия: психологическое насилие, агрессия, социальная изоляция, несправедливые обвинения, травля, запугивание, ложь, сплетни, сообщение ложной информации о человеке, игнорирование субъектных характеристик (прав, свободы, достоинства), манипулирования человеком, как объектом, чрезмерные требования, неконструктивная критика, угрозы, презрительное отношение, унижение, исключение или ограничение деятельности, необоснованные запреты и ограничения, принуждение к речевым высказываниям, действиям, реакциям. На пути общественного противодействия негативным явлениям сделаны важные шаги с использованием социальных рычагов организации безопасного образовательного пространства, гуманизации взаимодействия во всех его сегментах, а также на пути правового обеспечения решения этой актуальной проблемы. В Украине вступил в силу Закон Украины от 18.12.2018 года № 2657-VIII "О внесении изменений в некоторые законодательные акты Украины относительно противодействия буллингу (травле)" [1]. В свою очередь Закон Украины «Об образовании» [2] дополнен пунктами по буллингу,



соответственно внесены изменения в статьи, определяющие права и обязанности участников образовательного процесса.

Важной предпосылкой осуществления общественных и правовых шагов на пути построения безопасного образовательного пространства, направленного на содействие развитию личности была предыдущая многолетняя исследовательская работа по психологическому анализу учебно-воспитательного процесса в различных системах (педагог-ученик, ученик-ученик, групповое взаимодействие, педагог-родители и т.д.), подробного изучения психологических измерений взаимодействия во всех его явлениях и формах, как конструктивных, так и деструктивных, изучение характера и факторов влияния деструктивных явлений на эффективность, производительность, позитивность взаимодействия, благополучия, самореализации, развитие личности. Психологическое видение и определение проблемы важности психологического сопровождения успешного взаимодействия участников образовательного процесса основывается на признании разрушительного влияния различных форм деструктивного, контродуктивного, дисфункционального взаимодействия на психологический климат образовательного пространства, риски негативных последствия в индивидуальном развитии участников образовательного пространства и общества в целом. Психологическими исследованиями и педагогической практикой накоплен существенный фактический материал в подтверждение ведущего, системообразующего значения благополучного межличностного общения всех участников образовательного пространства, которое признается условием академической успеваемости, развития личностных новообразований. Между тем, психологически обоснованные характеристики, которые могли бы отразить количественные аспекты проблемы требуют дальнейшего изучения. Данная ситуация побуждает исследовательское осмысления ее психологической составляющей и дальнейший поиск путей, методов преодоления деструктивных стратегий взаимодействия участников образовательного пространства во всех его сегментах и различных уровнях социальных контактов. Данное исследование направлено на определение психологического содержания и характеристик деструктивной взаимодействия (ДВ) и выявление возможных психологических конструктов, обеспечивающих операционализацию исследовательского подхода, эмпирическое изучение и когнитивную репрезентацию деструктивной взаимодействия в различных сегментах образовательного пространства.

Наибольший опыт психологического изучения явлений проблемного взаимодействия участников образовательного пространства накоплен в Европейских странах (особенно скандинавских), Великобритании, Японии, США, Австралии, где во второй половине XX в сотрудничестве с общественными организациями, утверждались общественные установки организации безопасной образовательной среды. Поэтому было проведено большое количество социологических, педагогических, психологических исследований, которые создали почву для системного психологического изучения деструктивных явлений в образовательном пространстве. Осуществленные углубленные исследования раскрывают возможности выяснения предикторов распространения деструктивных поведенческих стратегий в образовательной среде, возможности предотвращения, усиления контроля и минимизации этих проявлений. Вместе с тем, рост и предметная дифференциация научного поиска, углубления эмпирического изучения деструктивных явлений обозначили проблемные места дальнейших исследовательских шагов, несоответствия между концептуальными научными представлениями и отдельными эмпирическими результатами. Методологические разногласия настолько выразительны, что ситуацию оправдывает только понимание преимуществ ценности научной постановки проблемы. Методологические, парадигмальные подходы к разработке психологических особенностей деструктивной взаимодействия настолько различаются, что только солидарная направленность исследовательских усилий в направлении комплиментарности понимания, трактовки, толерантного взаимного дополнения исследований удерживают единство и задачи совместного исследовательского поиска. Неравномерность глубины осмысления предметного поля и теоретическая



несовместимость, заложенная на начальных этапах исследовательских программ в разных странах, в разных научных школах, затрудняет сопоставление отдельных эмпирических результатов, в частности, в таких сегментах проблемного поля, как: а) изучение вербальных составляющих ДВ, психологических факторов и социальных последствий (Hamilton MA, 2012) [14]; б) психологических механизмов взаимосвязей цели, средств и результатов ДВ (Gruys M.L., Sackett P.R., 2003) [13]; в) изучение влияния ДВ на эффективность учебного процесса, результативность обучения, академическую успеваемость (MacBeath J., Galton M., Steward S., Page C., 2004) [17]; г) выяснение психологических факторов влияния деструктивной взаимодействия на процесс принятия социальной роли ученика, становление субъекта учебной деятельности, становление учебной (далее) личностной) идентичности (Hoelter J.W., Ciuladienè G., Raudeliunaite R. 2015) [10, 15].

В контексте исследуемой нами темы следует отметить, что именно проблемы, а не методологии поддерживают целостность поиска, дисциплинарную согласованность и солидарность. И это позволяет, несмотря на некоторые различия в определении, толковании явлений, терминологические различия, продуктивно использовать зарубежные и отечественные наработки в проблемном поле. Не вызывает возражений положение, что отношение демократически ориентированных социумов к проблемам деструктивных форм взаимодействия в образовательном пространстве лежит в плоскости ценностей безопасного для развития личности жизненного пространства и вызвано вниманием к проблеме прав человека, его права обучения и развития в безопасном пространстве. Также общим является понимание, что совокупность психологически объединенных негативных явлений, возникающих между участниками образовательной среды - это всемирная проблема, которая присуща формализованным образовательным пространствам. Диапазон статистических данных, отражающих распространенность негативных явлений является весьма значительным в различных исследованиях. Например, применительно к случаям буллинга отмечается, что не более 15% учеников входят в число тех, кто либо сами регулярно участвуют в ситуациях травли, либо являются его инициаторами (Olweus, 1993) [20], по данным опроса каждый шестой из опрошенных старшеклассников принимал участие в коммуникативных ситуациях негативной направленности. Статистические результаты, полученные в различных сегментах проблемного поля заметно различаются, однако не вызывают существенных дискуссий и критики, поскольку единодушной является общая установка, что даже относительно небольшой процент распространения явлений деструктивной взаимодействия вызывает большое беспокойство, учитывая негативные последствия на уровне общих характеристик образовательного пространства, педагогического процесса и развития личностей, в него включенных. Эта установка подтверждается многочисленными исследованиями, так Frick P. J. (2004) [12], в своей работе указывает на негативное влияние опыта деструктивной взаимодействия на школьное обучение и дальнейшее развитие личности. Результаты отдельных исследований [7,11,16,18] представляют заметную тенденцию трансформации ситуативного использования деструктивных стратегий, участия в случаях деструктивной взаимодействия, как жертвы так и инициатора, в поведенческие стратегии. Эмоциональная составляющая, присущая ситуации деструктивной взаимодействия способствуют воспроизводимости и повторяемости деструктивных стратегий, тем самым способствует формированию устойчивой личностной характеристики отрицательного наполнения. Отмечается связь между использованием таких деструктивных форм взаимодействия как запугивание, травля индивидуумом в школьные годы и нарушением им правовых норм во взрослом возрасте. В исследовании (Olweus, 1993) [20] приводятся данные о существовании заметной (до 65%) связи между действиями запугивания и противоправными поступками, а также данные о закреплении личностью опыта активного участия в актах агрессии в качестве модели поведения во взрослой жизни, что негативно влияет на развитие коммуникативных навыков, на формирование умений развивать и поддерживать позитивные отношения с окружающими, (Oliver, R., Hoover, JH, & Hazler, R., 1994) [18].



Солидарны также выводы исследований относительно психологических последствий влияния деструктивных ситуаций в образовательной среде на пассивных участников, наблюдателей и на кого направлена агрессия, на тех, кто становится жертвами запугивания и травли. В образовательной среде ближайшее окружение, участники, эмоционально связанные с жертвой (родители, родные, друзья обиженного) приобщаются к переживанию ситуации, и этот круг способен расширяться, формируя негативный образ образовательного пространства. В исследованиях M.S. Stockdale (et al.) 2002 [22] отмечается, что пассивные наблюдатели деструктивных ситуаций боятся и избегают образовательной среды, расценивая ее как опасное место, связанное с несчастьями, переживанием обид, страха, гнева, унижения, вины. Следовательно, и в отношении инициаторов и жертв, и пассивных наблюдателей деструктивных ситуаций исследования подтверждают заметный корреляционная связь между действиями, последствиями деструктивных форм взаимодействия и последующим проблемным развитием личности, появлением психосоматических заболеваний, формированием деструктивных личностных стратегий взаимодействия человека в дальнейшем, фиксацией сценария "агрессор-жертва" в личностном поведенческом наборе.

В различных сегментах образовательного пространства количественная представленность явлений деструктивного направления несколько отличается в акцентах на определенные формы взаимодействия. Так, зарубежные исследователи отмечают, что для учебного процесса среднего школьного звена случаи физического буллинга, ситуаций травли, запугивания с использованием прямых физических инструментов влияния являются наиболее распространенными, по сравнению с младшей и старшей школой (Nolin et al., 1995 Nolin, MJ, Davies, E., & Chandler, K., 1995) [16]. Вместе с тем, вербальные формы буллинг, запугиваний остаются достаточно распространенным явлением для всех сегментов образовательного пространства и используется как инструмент влияния не только учениками, но и другими участниками - учителями, родителями.

В отечественной и зарубежной психологии для описания явлений с признаками деструктивной взаимодействия в различных системах участников и сегментах образовательного пространства применяются ряд терминов, которые позволяют средствами различных психологических конструктов обозначить психологическую феноменологию, отражающую различные аспекты ситуации запугивания, издевательств и травли, и применяется в различных контекстах: как специфический тип агрессии; как поведение, направленное на причинение вреда, препятствование определенным действиям; как дисбаланс власти, атаку и агрессию человека или группы с более сильной властью по отношению к более слабым; как проявления психологического насилия, конфликты. Эти термины в разных странах имеют несколько отличный содержание, которое не полностью совпадает, но центрируется вокруг термина «буллинг» в его наиболее распространенном определении Olweus D. (1998) [19], где выделены три основных признака - вред причиняется сознательно и с намерением, действие продолжается во времени, а не является одноразовым, и имеет место дисбаланс психологических и физических сил.

Отдельно следует отметить, что как зарубежные, да и отечественные исследователи указывают на недостаточность объяснительной модели негативного общения в образовательной среде только в контексте феноменологии агрессии, насилия. Хотя эти стратегии большинством исследователей относятся также к деструктивному взаимодействию, они выступают лишь одной из форм взаимодействия, объединенных разрушительным влиянием на деятельность. [13, 14, 17]. Тем самым, в построении психологических исследований правомерно постановка вопроса о необходимости дифференциации ДВ не только с использованием агрессивных, враждебных, насильственных действий. Такая дифференциация продуктивно осуществляется, на наш взгляд, в контексте деятельностного и субъектного подходов. Именно анализ на основе структуры деятельности и ее субъективных смыслов позволяет выделить психологические характеристики, признаки ДВ, присущие



взаимодействию и с использованием насильственных, агрессивных стратегий и без них. Такие признаки описываются через конструкты деятельностная позиция, субъектные характеристики партнера или другого в процессе взаимодействия. В образовательном пространстве деструктивное взаимодействие его субъектов может не опираться на агрессивные, враждебные, насильственные действия, но во всех случаях оно имеет разрушительный негативное влияние и на эффективность деятельности, и на развитие личности.

Полагаем перспективной интеграцию отдельных исследовательских подходов в психологическом изучении негативных явлений образовательной среды и их психологическое осмысление в контексте общей проблемы обеспечения эффективной продуктивного взаимодействия участников образовательного пространства. Психологическое изучение средств репрезентации смысловых, эмоциональных составляющих, вербальных и невербальных средств ДВ позволит углубить соответствующие теоретические представления, выработать стратегии и средства противодействия, обоснованные инструменты психологического сопровождения. Указанные исследовательские задачи предусматривают осмысления психологических измерений ДВ участников образовательного пространства, определение соответствующего предметного поля и выявление методологических особенностей его психологического исследования. Методологическими ориентирами нашего исследования является деятельностный подход, генетико-моделировочный метод психологического исследования, гуманистическая парадигма образования. Потенциал этой системы методологических координат, в частности акцент на субъектной представленности, принцип субъективной интерпретации объективной ситуации помогают преодолевать прогностическую ограниченность других подходов, противоречия между безсубъектностью традиционной парадигмы образования и идеями сотрудничества, создание и воспроизводство культурных ценностей всех субъектов образовательного пространства на основе смысло-творческой деятельности. В контексте субъектно-деятельностного подхода взаимодействие определяется через общую, организованную активность двух или нескольких субъектов, целенаправленную на производство и воспроизводство объектов материальной или духовной культуры. Смысл взаимодействия раскрывается через призму понимания действий, обеспечивающих общий положительный результат и индивидуальную идентичность для субъектов, определяет позицию каждого из участников по отношению к цели, средствам деятельности, к другим участникам, что обуславливает необходимость солидарного овладения новыми формами и нормами совместных действий. В указанной системе методологических координат взаимодействие в образовательном пространстве является атрибутом совместной деятельности участников, их совместной активности, направленной на воссоздание или создание материальных и идеальных объектов, поэтому участники выступают как субъекты совместной деятельности, что определяет, опосредует для субъекта ценность себя и другого в деятельности и реализуется через психолого-педагогические воздействия участников для решения общих задач и взаимной их психолого-педагогическую обусловленность в жизнедеятельности.

В образовательном пространстве, которое является разновозрастной социальной общностью, взаимодействие имеет многовекторный характер (взаимодействие непосредственное, опосредованное, представленное внешне, внутренне представленное). В процессе взаимодействия происходит обмен действиями, зарождаются родство, координация действий субъектов, планирование совместной деятельности, распределение функций, утверждается устойчивость их интересов. С помощью действий происходят взаимное регулирование, взаимный контроль, взаимовлияние, взаимопомощь. Это требует активного сознательного участия каждого участника взаимодействия в решении общей задачи с учетом предыдущего опыта, активизацией способностей, возможностей собственных и партнера.

В парадигме деятельно-субъектного подхода архитектура личностного взаимодействия участников образовательного пространства центрируется вокруг основной мотива



ционно-смысловой характеристики совместной, опосредованной образовательными задачами деятельности (учебной, коммуникативной, педагогической). Эти базовые мотивационно-смысловые установки определяют стратегию и формы взаимодействия, подбор средств, поэтому для конструктивного взаимодействия системообразующей характеристикой является субъект-субъектная организация, взаимное обогащение личностных смыслов всех участников, признание и толерантность по отношению к сходству-различиям мнений, оценок, представлений по поводу фактов и событий, доминирующими являются поведенческие сценарии помощи, защиты, поддержки, сопровождения, а эмоциональной окраской привязанность, сочувствие, сопереживание. Напротив, совокупность психологических характеристик, при которых взаимодействие теряет конструктивное направление и приобретает признаки контрпродуктивности и дисфункциональности лежит в плоскости существенных изменений в субъект-субъектной организации, отсутствие общей цели и общих смыслов деятельности нивелирует ценность другого как партнера в деятельности, другой рассматривается лишь как объект, его субъектные характеристики игнорируются или запрещаются, отрицаются, разрушаются. Тем самым, деструктивное взаимодействие носит субъект-объектный характер, направляется установками утверждения одним из участников взаимодействия собственной субъектной позиции за счет морального унижения другого, ограничения его прав, обесценивания его субъектности; в таком внесубъектном взаимодействии совместное мотивационно-смысловое направление деятельности отсутствует, возникает соблазн решить свои вопросы за счет другого, поэтому участники выбирают негативные деструктивные поведенческие стратегии и инструменты коммуникации, как более эффективные и результативные для достижения индивидуальной, а не общей цели. Отсюда, использования деструктивных форм взаимодействия в процессе ведущей деятельности тормозит становление личностных новообразований субъектности личности, причиняет значительный ущерб развитию субъектной идентичности и самореализации. Субъектно-деятельностный подход, в частности методологическая установка субъектного отображения, позволяет выделить исследовательский поиск психологических особенностей ДВ в системе «ученик-ученик» в направлении раскрытия внутренних аспектов субъектной представленности, субъектной интерпретации ситуации учения, раскрыть, как определенная ситуация взаимодействия «переживается». Соответственно, акцент на раскрытие психологических особенностей переживания участниками ситуации ДВ направляет исследовательское внимание на следующие характеристики: наличие в ДВ негативной оценки конкретной личности, социальной группы, связей и отношений с другими лицами; ориентация инициатора на разрушение, эмоциональную, моральный вред по отношению к объекту ДВ, желание вызвать негативные эмоциональные переживания, тревогу, страх у партнера по взаимодействию; стремление инициатора сконцентрировать власть, преимущество на своем полюсе; сознательное снижение характеристик объекта деструкции - его самооценки, самоуважения, социального статуса, самоотношение, обесценивание его мнения о себе; повышение собственного социального статуса, самооценки, самоуважения и уважения в глазах других участников деструктивной ситуации; присутствие сознательного авторского замысла деструктивных действий. Признак наличия сознательного намерения, сознательного желания нанести вред другому и подвергать его состоянию стресса, соответственно, ожидания от объекта воздействия негативных переживаний подчеркивается многими исследователями в контексте проявлений таких отдельных форм ДВ, как буллинг, запугивание (Tattum, D and Tattum, E. (1992) [21]. Наряду с тем, в качестве важного момента травли, буллинга в психологических исследованиях отмечается специфическая характеристика длительности течения, неоднократное продление ситуации. Подавляющее большинство исследователей подчеркивают, что ключевым компонентом такого взаимодействия (независимо от формы) является ее повторяемость через некоторое время, неоднократная демонстрация, с целью создание длительного образца преследования и злоупотребления (Batsche и Knoff, (1994) Olweus, (1993) [7, 19].



ВЫВОДЫ. Гуманистическая, субъект-субъектное парадигма современного образования, определение важности построения конструктивного взаимодействия между субъектами образовательного пространства, создание безопасного образовательного среды актуализируют необходимость решения практических задач предотвращения явлений деструктивной взаимодействия, предполагает выявление ситуаций с повышенным риском ДВ, определение психологических ресурсов предотвращению и ее коррекции, проведение со всеми участниками консультативной работы, направленной на овладение знаниями и навыками конструктивного взаимодействия, выработки умений различать ее признаки, применять и подбирать конструктивные стратегии, анализировать и контролировать собственные эмоциональные реакции и состояния.

Литература

1. Закон Украины О внесении изменений к некоторым законодательным актам Украины относительно противодействия буллингу (Ведомости Верховной Рады (ВВР), 2019, № 5, ст.33) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-viii>.
2. Закон Украины Про образование (Ведомости Верховной Рады (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. *Психологические факторы самодетерминации личности в образовательном пространстве.* / Под ред. Максименко С.Д. - Кировоград: Имекс-ЛТД, 2013.
4. Шатирко Л.О. Экспериментальная традиция психологии обучения в Украине. Монография. – Киев: Издательский Дом «Слово», 2017. – 324 с.
5. Ahmad, Y., & Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. In John Archer (Ed.), MALE VIOLENCE. London: Routledge.
6. Australia: the Friendly Schools project / D. Cross [et al.] // Bullying in schools: how successful can interventions be? / Ed. P.K. Smith, D. Pepler, K. Rigby. Cambridge: Cambridge University Press. 2007. p. 187—210. doi:10.1017/CBO9780511584466.011
7. Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School PSYCHOLOGY REVIEW*, 23 (2), 165-174. EJ 490 574.
8. Birch S.H., Ladd G.W. Children’s interpersonal behaviors and the teacher—child relationship // *Developmental Psychology*. 1998. Vol. 34. No 5. P. 934—946. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.934
9. Buchanan A., Ritchie C. (2004). What works for troubled children Rev. ed. London: Barnardos / Russell Press.
10. Cameron R.J School discipline in the United Kingdom: promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning // *School Psychology Review*. 1998. N 27. P. 33-44.
11. Ciuladienė G., Raudeliunaite R. Whether relations between students and teachers are constructive at contemporary school? // *Procedia - social and behavioral sciences*. 2015 Vol. 191. P. 2855-2860. doi: 10.1016 / j.sbspro.2015.04.426
12. Charach, A., Pepler, D., & Ziegler, S. (1995). Bullying at school a Canadian perspective: A survey of problems and suggestions for intervention. *EDUCATION CANADA*, 35 (1), 12-18. EJ 502 058.
13. Frick P. J. (2004). Developmental pathways to conduct disorder: Implications for serving youth who show severe aggressive and antisocial behaviour. *Psychology in the Schools*. Vol. 41. Pp. 823-834.
14. Gruys M.L., Sackett P.R. Investigating the dimensionality of counterproductive work behavior // *International Journal of Selection and Assessment*. 2003. N 1 (11). P. 30-42.
15. Hamilton M.A. Verbal aggression: Understanding the psychological antecedents and social consequences // *Journal of Language and Social Psychology*. 2012. N 31. P. 1-8
16. Hoelter J.W. The Effects of Role Evaluation and Commitment on Identity Salience // *Social Psychology Quarterly*. 1983. N 46. P. 140-147.
17. Nolin, M. J., Davies, E., & Chandler, K. (1995). Student victimization at school: Statistics



in brief. Washington, DC: National Center for Education Statistics. ED 388 439.

17. MacBeath J., Galton M., Steward S., Page C. A life in secondary teaching: Finding time for learning. London: National Union of Teachers // Cambridge University Press. 2004. 312 r.

18. Oliver, R., Hoover, J. H., & Hazler, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town Midwestern schools. JOURNAL OF COUNSELING AND DEVELOPMENT, 72 (4), 416-419. EJ 489 169.

19. Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Cambridge, MA: Blackwell. ED 384 437.

20. Olweus D. The Olweus Bullying Prevention Program: implementation and evaluation over two decades // Handbook of bullying in schools / Ed. S.R. Jimerson [et al.]. Oxford: Routledge. 2010. P. 377-402.

21. Tattum, D. and Tattum, E. (1992) Social Education and Personal Development. London: David Fulton.

TALABALAR KONSTRUKTIV XULQ-ATVOR STRATEGIYASINI TANLASHDA NIZOLI VAZIYATLARNING IJTIMOYIY-PSIXOLOGIK OMILLARI

Gulmira Berdiyeva

Qarshi davlat universiteti Psixologiya kafedrası o'qituvchisi

В статье представлен теоретический анализ проблемы конфликтного взаимодействия в формировании конструктивного поведения студентов. Выявлены социально-психологические факторы в формировании поведенческих стратегий, приводящих к ситуативным конфликтам.

The article presents a theoretical analysis of the problem of conflict interaction in the formation of constructive behavior of students. Socio-psychological factors in the formation of behavioural strategies leading to situational conflicts have been identified.

Hayot tajribasi va aql-idrok asosida samarali boshqarilishi mumkin bo'lgan nizolar hodisalariga tegishli emasligini hayot isbotlaydi. Agar biz nizoning asl sabablarini chuqur anglay olsak, uning kelib chiqish va rivojlanish qonuniyatlarini to'g'ri tahlil qila olsak, unda har qanday nizoli vaziyatni samarali hal qilishga yondashishimiz mumkin.

Nizolarning oqibatlarini ko'pincha juda ko'p vaqt davom etadi va ijobiy tuyulgan nizo ko'pincha salbiy oqibatlarga olib keladi. Vaqt o'tishi bilan nizoga hamroh bo'lgan salbiy his-tuyg'ular, stress, ruhiy zo'riqish, asab tizimining susayishiga, surunkali charchashga, o'z-o'zidan shubha paydo bo'lishiga, xavotirga, xulq-atvorlarning beqarorligiga, ongli maqsadlarga erisha olmaslikka olib keladi.

Jamiyatdagi ijtimoiy keskinlikning kuchayish sabablaridan biri bu ijtimoiy muhit tajovuzkorligi (agressivligi) oshishi va ijtimoiy nizolarni konstruktiv hal etishga qodir emasligidir. Nizodagi tomonlar nafaqat ortga chekinish, balki umuman nimaiki bo'lmasin yo'qotishni xohlamaydilar. Ular qarama-qarshiliklarni hal qilishga emas, balki o'zaro qarshilikka, o'z fikrlariga zid bo'lgan tomonga maksimal darajada zarar yetkazishga e'tiborni qaratadilar. Tabiiyki, kurash shaxs va umuman jamiyatni rivojlantirish uchun harakatlantiruvchi kuch bo'lib xizmat qila olmaydi.

Ziddiyatlarning shaxs, oila, jamoa, davlat, umuman jamiyat hayotidagi hal qiluvchi roli nizolarni o'rganadigan, bashorat qiladigan va tartibga soladigan maxsus fanni yaratish va jadal rivojlantirishni taqozo etadi. Nizolarni boshqarishda eng zamonaviy yondashuv bu nizolarni o'rganish va tartibga solishda axborot orqali yondashishdir. Axborot murakkab tizimlarning o'zaro ta'sirida muhim rol o'ynaydi. Nizoli vaziyatnilarda u raqiblar orasida ziddiyatning paydo bo'lishi, rivojlanishi va yakunlanishini belgilaydi. Ziddiyatdagi ishtirokchilarining har biri nizoli vaziyatning o'ziga xos axborot modeliga ega. Ushbu modellarning xususiyatlari odamlar qadriyatlarini, motivlari va maq-