

ЭТНИЧЕСКАЯ И КРОССКУЛЬТУРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.99

СОГЛАСОВАННОСТЬ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК ФАКТОР ЗАЩИЩЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ ОТ БУЛИНГА В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ¹

© 2018 г. В. Ю. Хотинец*, А. И. Плетников**

Удмуртский государственный университет; 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1,
Россия.

* Заслуженный деятель науки УР, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой
общей психологии Института педагогики, психологии и социальных технологий.

E-mail: khotinets@mail.ru

** Аспирант кафедры общей психологии Института педагогики, психологии и социальных
технологий.

E-mail: anplet@mail.ru

Поступила 08.09.2016

Аннотация. Представлены результаты анализа взаимной совместимости культурных и личностных ценностей подростков как фактора их защищенности от деструкций в образовательных отношениях. Проверялась гипотеза о том, что согласование ценностей учащихся на индивидуальном и культурном уровнях в монокультурной образовательной среде обеспечивает их психологическую защищенность от деструкций в отношениях со сверстниками и учителями. В исследовании приняли участие 187 подростков (75 юношей, 112 девушек) в возрасте от 14 до 17 лет ($M = 15.6$, $Med = 16$, $SD = 1.04$), обучающихся в общеобразовательных организациях с этнокультурным компонентом, предполагающим углубленное изучение родных для подростка языка и культуры (удмуртской, татарской, русской). По результатам кластеризации учащиеся были разделены на 4 группы с условными названиями: *зрелые* (взаимная совместимость ценностей на каждом уровне), *гедонисты* (занятые значениями ценностей удовольствия и наслаждения на каждом уровне), *максималисты* (занятые значениями ценностей индивидуализма на каждом уровне) и *нигилисты* (несовместимость ценностей на каждом уровне). В ходе обобщения результатов множественного регрессионного анализа установлено: 1) во всех выделенных группах фактором психологической защищенности от деструкций в образовательных отношениях “ученик–ученик” являются ценности субъектной регуляции: *Самостоятельность*, *Стимуляция* (они объясняют до 26% дисперсии данных), 2) во всех выделенных группах фактором психологической защищенности в образовательных отношениях “ученик–учитель” становятся согласованные (взаимно совместимые) индивидуальные и культурные ценности (они объясняют до 25% дисперсии данных).

Ключевые слова: монокультурная образовательная среда, образовательные отношения, психологическая безопасность, психологическая защищенность, согласованность ценностей, индивидуальные различия, старший школьный возраст.

DOI: 10.31857/S020595920000072-5

Среди множества вопросов, связанных с особенностями растущего человека как носителя образа будущего общества, наиболее актуальным является изучение социальной среды, определяющей развитие человека, выявление принципов, путей, условий, возможностей, перспектив

изменений системы образования, обеспечивающей оптимальное развитие учащихся [17].

Активно обсуждаются вопросы о введении в научный оборот “принципа безопасности образовательных практик”, необходимости его применения при построении образовательного

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 17-16-59007 а(п)).

процесса в учебных заведениях [29], проведении мониторинга психологической безопасности образовательной среды на основе экспресс-диагностики для контроля качества условий образовательного процесса [1; 2].

В центре научных интересов стоят вопросы о факторах психологического благополучия учащихся, к которым преимущественно относятся благоприятный психологический климат в ученических группах, обеспечивающий доверительные, партнерские образовательные отношения, становление субъектности социализирующейся личности; об объективных и субъективных причинах и факторах риска, угрозах, в большей степени касающихся дискриминации и насилиственных действий [1; 2; 5; 6; 23; 24; 26; 29; 31; 35].

Исследователями отмечается, что в условиях дефицитарности социализации [12] подростковая отчужденность, выражаясь в бунте и агрессии, стремлении к доминированию, использовании и эксплуатации, нередко порождает издевательства и травлю уязвимых жертв – виктимов [25; 27; 30; 36]. В отношениях между учителями и учениками случаи буллинга чаще фиксируются в образовательных учреждениях поликультурных регионов, городов с миграционным приростом [28]. К так называемым “булли-садистам” [34] учащимися причисляются учителя из доминантной этногруппы [33], а к беспомощным “жертвам булли-учеников” в большей мере относятся педагоги, принадлежащие к этногруппе меньшинства [28].

В отечественной науке психологическую безопасность принято рассматривать как интегративную характеристику субъекта, отражающую степень удовлетворенности его базисной потребности в безопасности и определяемую по интенсивности переживания психологического благополучия/неблагополучия [5]. Психологическая безопасность личности понимается как состояние защищенности, обеспечивающее целостность личности на основе ценностей, поддерживающих процесс ее развития [8; 11]. Отдельно выделяется психологическая безопасность среды как состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия в субъект–субъектном взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье [1; 2].

В характеристиках психологической безопасности исследователями отмечаются такие качества субъекта как “устойчивость в среде с определенными параметрами”, “динамическое

равновесие со средой” [1; 6; 8]. Следует заметить, что сегодня невозможно не учитывать гуманитарный вектор общего перехода как современной культуры, так и теории познания к исследованию процессов развития самоорганизующихся систем в нестабильных средах [16]. Более того, активно заявляющий о себе системно-субъектный подход в отечественной психологии [13] провозглашает центральную, системообразующую роль субъекта в конструировании собственного развития, деятельности, жизни, собственного бытия. Признается важность самоопределения и выбора субъекта, свободного волеизъявления, незаданности форм и оснований самореализации в условиях вариативной жизнедеятельности, постоянного преодоления неопределенности [7].

При рассмотрении субъекта как открытой системы с предельной невозможностью пребывания в устойчивом, равновесном состоянии, снимаются попытки изучения психологической безопасности с механистических позиций. Фокус понимания обеспечения безопасности смешается на самоорганизацию (развитие) системы (самоорганизующегося и саморазвивающегося субъекта) благодаря интенсивному использованию как собственных ресурсов, так и ресурсов среды, и как следствие, повышению содергательного компонента системы [16]. В силу этого, под **психологической безопасностью образовательной среды** в данной работе будет пониматься такое состояние среды, которое обеспечивает условия, необходимые для удовлетворения базовых потребностей и саморазвития субъектов образовательного процесса. Тогда **психологическая безопасность субъектов образовательного процесса** будет рассматриваться как переживание субъектами защищенности в свободном развертывании своей субъектности в образовательной среде.

Согласно Ш. Шварцу [32], ценности рассматриваются как на индивидуальном уровне в качестве основы мотивов, регулирующих поведение и деятельность человека и определяющих направленность его конкретных действий, жизненной активности для удовлетворения универсальных человеческих потребностей, так и на культурном уровне как руководящих принципов жизни, воплощающих в себе способы решения базовых проблем регулирования деятельности человека. Отношения между различными ценностями отражают динамику конфликта и согласия: между ведущими мотивами поведения индивида, с одной стороны, и между базовыми принципами жизнедеятельности, устанавливаемыми социальными институтами – с другой. Сходные базовые убеждения

и мотивационные цели, скрытые в ценностях, формируют согласованную структуру отношений между ними [9; 74].

Интериоризация и социализация применительно к становлению личностных ценностей представляют собой две стороны одного процесса трансформации самих ценностей и трансформации структуры индивидуальной мотивации [10, с. 223–232], а значит становления системы ценностей в их согласовании на социальном и индивидуальном уровнях.

В поликультурной образовательной среде этот процесс претерпевает определенного рода сложности, когда учащиеся в образовательном учреждении подвергаются влиянию ценностей, несовместимых с ценностями, культивируемыми в их семье, что вызывает у них сопротивление, и наоборот, когда предписанные ценностями доминантной культуры вторгаются в структуру мотивации учащихся и становятся личностными ценностями, минуя необходимые процессы трансформации. В монокультурной среде эти проблемы не должны возникать, поскольку ценности, транслируемые ученикам в образовательном учреждении с монокультурным составом учащихся и педагогами, хорошо знакомы с особенностями национальной культуры учеников, совместимы с ценностями, которым следуют в воспитании их родители.

В связи с вышесказанным была выдвинута *теоретическая гипотеза* о том, что согласование ценностей на индивидуальном и культурном уровнях учащихся в монокультурной образовательной среде обеспечивает их психологическую защищенность от деструкций в отношениях со сверстниками и учителями.

Целью исследования было изучение согласованности культурных (групповой уровень) и личностных (индивидуальный уровень) ценностей как фактора защищенности от деструкций в образовательных отношениях (ученик–ученик, ученик–учитель) учащихся в монокультурных условиях образования. В связи с этим поставлены следующие задачи:

1) установить характер отношений (взаимную совместимость/несовместимость) ценностей на культурном (групповом) и индивидуальном уровнях у учащихся школ с углубленным изучением родного языка и культуры (русской/удмуртской/татарской);

2) определить психологическую защищенность от притеснений со стороны одноклассников и давления со стороны учителей в группах учащихся с гомогенным этнокультурным составом в связи с характером отношений ценностей на культурном и индивидуальном уровнях;

3) выявить вклад ценностей (на культурном и индивидуальном уровнях) в психологическую защищенность от угроз и опасностей у учащихся в монокультурных условиях образования.

Эмпирическая гипотеза – предиктором психологической защищенности учащихся от притеснений со стороны одноклассников и давления со стороны учителей является сформированность у них паттернов взаимно совместимых ценностей на культурном и индивидуальном уровнях.

МЕТОДИКА

Участниками исследования стали 187 учеников в возрасте от 14 до 17 лет ($M = 15.6$, $Med = 16$, $SD = 1.04$), из них 75 юношей и 112 девушек, обучающихся в трех общеобразовательных учреждениях с этнокультурным компонентом г. Ижевска: в национальной удмуртской гимназии им. Кузебая Герда (классы с углублённым изучением удмуртского языка и культуры, 67 учащихся, 40.3% юношей), гимназии им. Габдуллы Тукая (классы с углублённым изучением татарского языка и культуры, 78 учащихся, 35.9% юношей) и гимназии, реализующей концепцию образования и воспитания “Русский дом” (классы с углублённым изучением русского языка и культуры, 42 учащихся, 47.6% юношей). В данных национальных классах социально-гуманитарные дисциплины (родной язык, культура, литература, история) с 1-го года обучения в школе преподаются на национальном языке, родном для учеников. В этих же гимназиях учатся дети по традиционным программам, преподавание по которым полностью ведется на русском языке.

Процедура. Исследование проводилось на добровольной основе при наличии письменного разрешения родителей в середине учебного года в течение месяца во внеурочное время. Исследование проходило в два этапа: 1) индивидуальная беседа с каждым подростком на родном языке для подтверждения данных об этнической идентичности, 2) групповое исследование: заполнение диагностических методик на русском языке. К проведению исследования были привлечены школьные психологи и классные руководители – носители родного для подростков языка. Учащиеся работали в течение одного урока три дня подряд с последовательным предъявлением каждой из трех используемых методик. Отсутствие ответов в бланках предложенных методик считалось отказом от дальнейшего участия в исследовании.

Методики. Для изучения культурных ценностей (групповой уровень) как способов решения

базовых проблем регулирования деятельности человека применялся универсальный опросник культурных ценностных ориентаций Ш. Шварца в адаптации Н.М. Лебедевой [15, с. 98–105], который включает 57 ценностей (30 культурных ценностей как жизненных принципов и 27 культурных ценностей как способов поведения). Респонденты ранжировали ценности по степени важности от -1 (ценность, противоположная ведущим принципам жизни) до 7 (наиболее важная ценность, являющаяся руководящим принципом в жизни). Ценности группировались в блоки: *Принадлежность–Автономия (интеллектуальная, аффективная), Иерархия–Равноправие, Мастерство–Гармония*, расположенные в каждой паре вдоль биполярных осей. Культурные ценности взаимосвязаны друг с другом на основе взаимной совместимости: *Равноправие и Интеллектуальная автономия, Интеллектуальная автономия и Аффективная автономия, Аффективная автономия и Мастерство, Мастерство и Иерархия, Иерархия и Принадлежность, Принадлежность и Гармония, Гармония и Равноправие*.

Для измерения ценностей на индивидуальном уровне, определяющих направленность активности человека, использовался опросник диагностики индивидуальных ценностей Ш. Шварца в адаптации Н.М. Лебедевой [15, с. 106–115], содержащий 40 утверждений, каждое из которых относится к тому или иному мотивационному типу: *Саморегуляция, Стимуляция, Гедонизм, Достижение, Власть, Безопасность, Конформность, Традиция, Благожелательность, Универсализм*. Для подсчета результатов применялась 6-балльная шкала от -1 – “совсем не похож на меня” до 4 – “очень похож на меня”. Взаимно совместимыми являются следующие типы мотиваций: *Власть и Достижение, Достижение и Гедонизм, Гедонизм и Стимуляция, Стимуляция и Самостоятельность, Самостоятельность и Универсализм, Универсализм и Благожелательность, Благожелательность и Традиция, Традиция и Конформность, Конформность и Безопасность, Безопасность и Власть*. Соседствующие ценности (типы мотивации) наиболее согласованы друг с другом [9, с. 38–46].

Для выявления уровня психологической защищенности учащихся в образовательной среде была использована методика “Психологическая безопасность образовательной среды школы” И.А. Баевой [1, с. 173–200]. Опросник позволяет измерить общие показатели психологической защищенности учеников от: (а) притеснений со стороны одноклассников, (б) давления со стороны учителей, показатели которых представляют средние значения суммы частных показателей: 1) защищенность от унижения, оскорблений;

2) защищенность от угроз; 3) защищенность от того, что заставляет делать что-либо против желания (принуждения); 4) защищенность от игнорирования (социальной изоляции); 5) защищенность от недоброжелательного отношения. Ответы ранжировались по 5-балльной шкале: 1 – “полностью не защищен”, 2 – “скорее не защищен, чем защищен”, 3 – “как сказать”, 4 – “скорее защищен, чем не защищен”, 5 – “полностью защищен”.

Статистическая обработка данных. Обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS 11.5.

1. С целью разбиения участников исследования по измеряемым признакам был проведен иерархический кластерный анализ (метод – *Between-groups linkage*, дистанционная мера – *Squared Euclidean distance*). Выбор способа измерения расстояния между кластерами оправдан однородностью измерения используемых для кластеризации стандартизованных (по z-шкале) переменных и близостью их к нормальному распределению (по критерию Колмогорова–Смирнова). По результатам кластеризации было получено 4 кластера (скачкообразное увеличение коэффициента зафиксировано на 183 шаге (скачок с 3.124 до 3.914) при общем количестве наблюдений, равном 187.

2. Для сравнения показателей психологической безопасности применялся *U*-критерий Манна–Уитни.

3. Для изучения взаимосвязи зависимых переменных: (а) психологическая защищенность учащихся от притеснений со стороны одноклассников, (б) психологическая защищенность учащихся от давления со стороны учителей и независимых переменных (ценности на групповом и индивидуальном уровнях) применялся множественный регрессионный анализ (обратный пошаговый метод) отдельно в каждой группе.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Преобладание различных индивидуальных ценностей у учащихся из разных этнокультурных групп представлено в таблице 1.

Характер отношений ценностей на культурном (групповом) и индивидуальном уровнях у учащихся школ с углубленным изучением родного языка и культуры.

Преобладание различных базовых культурных ценностей у учащихся из разных этнокультурных групп представлено в таблице 2.

Таблица 1. Ценности на индивидуальном уровне у учащихся из разных этнических групп.

Показатели/ описательные статистики		Удмуртская выборка		Татарская выборка		Русская выборка	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Самостоятельность		2.36	0.67	2.12	0.90	2.60	0.79
Стимуляция		2.08	1.07	2.06	1.11	2.09	0.93
Гедонизм		1.99	1.09	2.32	1.21	2.25	1.18
Достижения		2.10	1.02	2.02	0.85	2.45	0.67
Власть		1.12	1.05	1.10	1.19	1.31	1.16
Безопасность		1.77	0.91	1.69	0.98	1.75	0.90
Конформность		1.53	0.91	1.56	0.71	1.67	1.01
Традиция		1.28	0.91	1.01	0.99	1.12	1.05
Благожелательность		2.22	0.86	2.18	0.88	2.40	0.97
Универсализм		1.85	0.85	1.74	0.85	2.27	0.90
Психологическая защищенность учащихся	<i>a</i>	4.06	0.70	4.03	0.81	3.89	0.73
	<i>b</i>	3.96	0.80	3.83	0.89	3.60	1.03

Примечание: здесь и далее (*a*) – психологическая защищенность от притеснения со стороны одноклассников, (*b*) – от давления со стороны учителей, *M* – среднее значение, *SD* – стандартное отклонение.

Таблица 2. Ценности на культурном уровне у учащихся из разных этнических групп

Удмуртская выборка	<i>M</i>	<i>SD</i>	Татарская выборка	<i>M</i>	<i>SD</i>	Русская выборка	<i>M</i>	<i>SD</i>
Равноправие	4.60	1.01	Равноправие	4.87	1.15	Аффективная автономия	5.04	1.29
Интеллектуальная автономия	4.59	1.08	Аффективная автономия	4.76	1.26	Мастерство	4.51	1.15
Мастерство	4.46	0.91	Мастерство	4.58	1.12	Интеллектуальная автономия	4.51	1.22
Принадлежность	4.34	1.03	Интеллектуальная автономия	4.34	1.13	Равноправие	4.34	1.46
Аффективная автономия	4.25	1.40	Принадлежность	4.29	1.00	Принадлежность	3.93	1.05
Гармония	4.03	1.40	Гармония	3.92	1.33	Гармония	3.92	1.54
Иерархия	3.09	1.59	Иерархия	3.30	1.29	Иерархия	3.13	1.17

Примечание: жирным шрифтом выделены максимальные, курсивом – минимальные значения каждой ценности во всей выборочной совокупности.

С целью разбиения выборочной совокупности по измеряемым признакам для дальнейшей проверки оснований межгрупповых различий был проведен иерархический кластерный анализ. В качестве критериев кластеризации были выбраны две магистральные “оппозиционные” переменные: *Принадлежность* (общность как базовая культурная ценность [3] коллективистской направленности, центральная зона российской ментальности) (*z*-значение Колмогорова–Смирнова = 0.64, *p* = .80) и *Самостоятельность* (ценность на индивидуальном уровне индивидуалистической направленности как востребованная полезность в современном обществе)

(*z*-значение Колмогорова–Смирнова = 1.12, *p* = .16). К тому же выбор этих ценностей определялся в связи со спецификой становления ценностно-нормативной регуляции человека: интериоризации (от ценностей социальных групп к ценностям индивидуальным) и социализации (от индивидуальной мотивации, основанной исключительно на потребностях, к индивидуальным ценностям) [10].

По результатам кластеризации учащиеся были разделены на 4 группы с условными названиями: *зрелые* (взаимная совместимость ценностей на каждом уровне, всего 61 чел.), *гедонисты* (занесенные значения ценностей удовольствия и

наслаждения на каждом уровне, всего 40 чел.), **максималисты** (занесенные значения ценностей индивидуализма на каждом уровне, всего 36 чел.) и **нигилисты** (несовместимость ценностей на каждом уровне, всего 50 чел.).

В таблице 3 представлены ранжированные ценности (по мере уменьшения выраженности признака до предельного – медианы) на культурном и индивидуальном уровнях в группах учащихся (**зрелых, гедонистов, максималистов, нигилистов**), приведены меры центральной тенденции (средние значения, медианы), стандартные отклонения для каждой из рассматриваемых групп ценностей.

Таблица 3. Ценности в группах учащихся, организованных в результате кластеризации по переменным *Принадлежность* и *Самостоятельность*.

Базовые культурные ценности	<i>M</i>	<i>SD</i>	Ценности на индивидуальном уровне	<i>M</i>	<i>SD</i>
Зрелые					
Равноправие	5.28	0.87	Благожелательность	2.41	0.83
Принадлежность	5.13	0.59	Достижения	2.06	0.84
Мастерство	4.83	0.88	Самостоятельность	2.01	0.38
Интеллектуальная автономия	4.82	1.10	Безопасность	1.94	0.86
Аффективная автономия	4.71	1.36	Универсализм	1.93	0.86
Гармония	4.52	1.27	Стимуляция	1.91	1.01
Иерархия	3.54	1.34	Гедонизм	1.90	1.17
			Конформность	1.81	0.71
			Традиция	1.44	0.87
			Власть	0.91	0.96
Гедонисты					
Аффективная автономия	4.69	1.38	Самостоятельность	3.02	0.49
Мастерство	4.43	1.00	Гедонизм	2.59	1.14
Интеллектуальная автономия	4.24	1.05	Достижения	2.40	0.70
Равноправие	3.75	1.39	Стимуляция	2.23	1.04
Гармония	3.29	1.29	Благожелательность	1.91	1.00
Принадлежность	3.24	0.61	Универсализм	1.80	1.02
Иерархия	3.18	1.28	Безопасность	1.65	0.99
			Власть	1.58	1.20
			Конформность	1.16	0.96
			Традиция	0.74	1.09
Максималисты					
Аффективная автономия	5.39	0.97	Самостоятельность	3.19	0.37
Мастерство	5.28	0.77	Стимуляция	2.73	0.80
Равноправие	5.10	0.88	Гедонизм	2.61	1.05
Интеллектуальная автономия	5.08	0.95	Достижения	2.61	0.86
Принадлежность	4.81	0.61	Благожелательность	2.40	0.87
Гармония	4.59	1.06	Универсализм	2.19	0.77
Иерархия	3.71	1.24	Безопасность	2.17	0.88
			Конформность	1.78	0.65
			Власть	1.56	1.11
			Традиция	1.08	0.97
Нигилисты					
Равноправие	4.28	0.97	Благожелательность	2.21	0.84
Аффективная автономия	3.98	1.24	Гедонизм	1.90	1.08
Интеллектуальная автономия	3.79	0.97	Универсализм	1.72	0.84
Мастерство	3.66	0.86	Достижения	1.71	0.89
Принадлежность	3.51	0.67	Стимуляция	1.69	1.05
Гармония	3.35	1.37	Самостоятельность	1.50	0.55
Иерархия	2.39	1.25	Конформность	1.47	0.93
			Безопасность	1.23	0.78
			Традиция	1.11	0.91
			Власть	0.82	1.11

**Психологическая защищенность учащихся
школ с углубленным изучением родного языка и
культуры**

По результатам применения методики И.А. Баевой [1] были проанализированы данные о психологической защищенности учащихся от деструкций в образовательных отношениях: (а) от притеснений со стороны одноклассников и (б) от давления со стороны учителей во всей выборочной совокупности. В результате зафиксированы средний, высокий и очень высокий уровни защищенности в ситуации (а) у 181 ученика (96.8%), в ситуации (б) – у 169 учеников (90.4%).

Вместе с тем выявлено, что **гедонисты** больше всех переживают публичные унижения и оскорблении ($M = 3.58$), игнорирование ($M = 3.65$) и недоброжелательное отношение со стороны учителей ($M = 3.53$), одноклассники чаще всего конфликтуют с ними ($M = 3.68$); **нигилисты** в большей мере испытывают принуждения учителей что-либо делать против их желания ($M = 3.22$), ученики ими пренебрегают ($M = 3.80$).

В ходе применения критерия Манна–Уитни были выявлены значимые различия между показателями: “недоброжелательные отношения с учителями” ($p = .05$) у **гедонистов** ($M = 3.53$) в сравнении со **зрелыми** ($M = 4.12$), “принуждения учителей делать что-либо против желания” ($p = .02$) у **нигилистов** ($M = 3.22$) в соотнесении с **максималистами** ($M = 3.81$). Что касается наиболее важных характеристик образовательной среды для учащихся, установлено, что **зрелые** к ним относят, прежде всего, партнерские взаимоотношения с учениками и доброжелательные отношения с учителями, **гедонисты** – возможность свободно высказывать свою точку зрения, **максималисты** – уважительное отношение к себе.

Вклад ценностей (на культурном и индивидуальном уровнях) в психологическую защищенность учащихся школ с углубленным изучением родного языка и культуры

Для оценки ценностей в качестве предикторов психологической защищенности учащихся от притеснений со стороны одноклассников (а)

и давления со стороны учителей (б) использовался множественный регрессионный анализ отдельно в каждой группе (см. табл. 4-7). Показатели психологической защищенности (а и б) выступали в качестве зависимых переменных.

Регрессионные модели (табл. 4): 1) критерий Фишера $F = 3.99$; $p = .05$, коэффициент множественной детерминации $R^2 = 0.06$. Значит, 6% дисперсии “зависимой” переменной (защищенность от притеснений со стороны одноклассников) определяется переменной “Стимуляция”, 2) критерий Фишера $F = 5.95$; $p = .018$, коэффициент множественной детерминации $R^2 = 0.09$. Значит, 9% дисперсии “зависимой” переменной (защищенность от давления со стороны учителей) определяется переменной “Традиция”.

Регрессионные модели (табл. 5): 1) критерий Фишера $F = 7.96$; $p = .008$, коэффициент множественной детерминации $R^2 = 0.17$. Значит, 17% дисперсии “зависимой” переменной (защищенность от притеснений со стороны одноклассников) определяется переменной “Самостоятельность”, 2) критерий Фишера $F = 2.91$; $p = .035$, коэффициент множественной детерминации $R^2 = 0.25$. Значит, 25% дисперсии “зависимой” переменной (защищенность от давления со стороны учителей) определяется переменными “Иерархия”, “Стимуляция”, “Гедонизм”, “Достижение”

Регрессионные модели (табл. 6): 1) критерий Фишера $F = 3.93$; $p = .017$, коэффициент множественной детерминации $R^2 = 0.26$. Значит, 26% дисперсии “зависимой” переменной (защищенность от притеснений со стороны одноклассников) определяется переменными “Гармония”, “Са-

Таблица 4. Результаты множественного регрессионного анализа в группе **зрелых**.

Модели (окончательные)	Независимые переменные	Нестандартизованные коэффициенты		β (Beta)	T	p
		B	Стандартная ошибка			
17 ^a	Константа	4.407	0.202		21.774	.000
	Стимуляция	-0.188	0.094	-0.252	-1.999	.050
Зависимая переменная – защищенность от притеснений со стороны одноклассников						
17 ^b	Константа	3.508	0.206		17.055	.000
	Традиция	0.298	0.122	0.303	2.438	.018
Зависимая переменная – защищенность от давления со стороны учителей						

Примечание: а) переменные, выводимые на шаге 17: зависимая переменная – защищенность от притеснений со стороны одноклассников, б) переменные, выводимые на шаге 17: зависимая переменная – защищенность от давления со стороны учителей.

мостоятельность”, “Безопасность”, 2) критерий Фишера $F=3.69$; $p=.036$, коэффициент множественной детерминации $R^2 = 0.18$. Значит, 18% дисперсии “зависимой” переменной (защищенность от давления со стороны учителей)

определяется переменными “Гармония”, “Принадлежность”.

Регрессионные модели (табл. 7): 1) критерий Фишера $F = 13.56$; $p = .001$, коэффициент множественной детерминации $R^2 = 0.22$. Зна-

Таблица 5. Результаты множественного регрессионного анализа в группе *гедонистов*.

Модели (окончательные)	Независимые переменные	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	Т	<i>p</i>
		<i>B</i>	Стандартная ошибка			
17 ^a	Константа	1.931	0.726		2.659	.011
	Самостоятельность	0.670	0.238	0.416	2.822	.008
Зависимая переменная – защищенность от притеснений со стороны одноклассников						
14 ^b	Константа	3.819	0.685		5.576	.000
	Иерархия	0.390	0.149	0.466	2.622	.013
	Стимуляция	0.467	0.191	0.455	2.441	.020
	Гедонизм	-0.444	0.158	-0.474	-2.818	.008
	Достижение	-0.549	0.270	-0.360	-2.033	.050
Зависимая переменная – защищенность от давления со стороны учителей						

Примечание: а) переменные, выводимые на шаге 17: зависимая переменная – защищенность от притеснений со стороны одноклассников, б) переменные, выводимые на шаге 14: зависимая переменная – защищенность от давления со стороны учителей.

Таблица 6. Результаты множественного регрессионного анализа в группе *максималистов*.

Модели (окончательные)	Независимые пе- ременные	Нестандартизованные коэф- фициенты		Стандартизованные ко- эффициенты	Т	<i>p</i>
		<i>B</i>	Стандартная ошиб- ка			
15 ^a	Константа	2.729	0.903		3.024	.005
	Гармония	-0.195	0.089	-0.341	-2.203	.035
	Самостоятель- ность	0.566	0.256	0.346	2.213	.034
	Безопасность	0.226	0.106	0.328	2.143	.040
Зависимая переменная – защищенность от притеснений со стороны одноклассников						
16 ^b	Константа	2.307	1.044		2.210	.034
	Гармония	-0.276	0.138	-0.353	-2.004	.053
	Принадлежность	0.609	0.240	0.447	2.540	.016
Зависимая переменная – защищенность от давления со стороны учителей						

Примечание: а) переменные, выводимые на шаге 15: зависимая переменная – защищенность от притеснений со стороны одноклассников, б) переменные, выводимые на шаге 16: зависимая переменная – защищенность от давления со стороны учителей.

Таблица 7. Результаты множественного регрессионного анализа в группе *нигилистов*.

Модели (окончательные)	Независимые переменные	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	Т	Р
		В	Стандартная ошибка			
17 ^a	Константа	4.387	0.165		26.618	.000
	Традиция	-0.426	0.116	-0.469	-3.683	.001
Зависимая переменная – защищенность от притеснений со стороны одноклассников						
15 ^b	Константа	3.437	0.528		6.509	.000
	Иерархия	-0.301	0.106	-0.446	-2.844	.007
	Мастерство	0.501	0.151	0.508	3.317	.002
	Благожелательность	-0.365	0.144	-0.363	-2.536	.015
Зависимая переменная – защищенность от давления со стороны учителей						

Примечание: а) переменные, выводимые на шаге 17: зависимая переменная – защищенность от притеснений со стороны одноклассников, б) переменные, выводимые на шаге 15: зависимая переменная – защищенность от давления со стороны учителей.

чит, 22% дисперсии “зависимой” переменной (защищенность от притеснений со стороны одноклассников) определяется переменной “Традиция”, 2) критерий Фишера $F = 4.69$; $p = .006$, коэффициент множественной детерминации $R^2 = 0.23$. Значит, 23% дисперсии “зависимой” переменной (защищенность от давления со стороны учителей) определяется переменными “Иерархия”, “Мастерство”, “Благожелательность”.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результаты анализа культурных ценностей школьников разных этнических групп свидетельствуют о различиях в степени их выраженности и доминирующей направленности. Следует отметить, что выявленные ценности соответствуют базовым культурным ценностям народов, с которыми учащиеся идентифицированы [18]. Учитывая максимальные значения показателей ценностей во всей выборочной совокупности, можно констатировать, что учащиеся в удмуртской выборке отличаются выраженностью ценностей *Равноправие* и *Интеллектуальная автономия*, а значит, ценностями ответственности за свои поступки и поведение исходя из понимания ситуации. В татарской выборке отмечается перевес ценностей *Равноправие* и *Мастерство* – активного самоутверждения, направленного на изменение внешнего мира для достижения групп-

повых целей. В русской группе учащихся выделяются ценности *Аффективная*, *Интеллектуальная автономии* и *Мастерство*, представляющие ценности самореализации.

В группах учащихся, сформированных по результатам кластеризации, выявлены различные отношения ценностей на культурном и индивидуальном уровнях (см. табл. 3). Так, в группе *зрелых* установлена взаимная совместимость ценностей: 1) на культурном уровне: *Равноправие* (ответственность, социальная справедливость, честность, верность) и *Интеллектуальная автономия* (свобода, широта взглядов) сходны в том, что предполагают ответственность и самостоятельность в принятии решений [см. 9, с. 74], *Принадлежность* (национальная безопасность, самодисциплина) и *Мастерство* (умелость, выбор собственных целей, усердие в работе) подразумевают признание компетентности и профессиализма в обществе важными качествами, приводящими к социальному благополучию и безопасности; 2) на индивидуальном уровне: *Благожелательность* и *Универсализм* сходны тем, что представляют собою нравственные ценности, *Самостоятельность* и *Универсализм* являются ценностями самоактуализации, *Благожелательность* и *Безопасность* позволяют обеспечить позитивное взаимодействие с другими, *Достижение* и *Самостоятельность* являются ценностями субъектной активности. Обращает на себя внимание то, что эта группа подростков по численности составляет

32.6% всей выборочной совокупности, что позволяет говорить о культурообразовательном назначении образовательной среды.

В группе **гедонистов** выявлена эскалация ценностей *Аффективной автономии* (наслаждение жизнью, интересная жизнь, удовольствие, разнообразие жизни) на культурном уровне; обнаружен широкий набор ценностей эгоцентризма, получения удовольствия и потакания самому себе (*Гедонизм* (наслаждение жизнью) в сочетании с *Достижением* (стремление получить сиюминутные блага) и *Стимуляцией* (позитивное эмоциональное подкрепление)) на индивидуальном уровне. Полученные результаты подтверждают данные многочисленных исследований ценностей современной молодежи [см. 9], указывающие на повышение роли витальных, материальных, гедонистических ценностей и, как следствие, снижение статуса духовных и нравственных.

В группе **максималистов** зафиксированы преувеличение значимости ценностей индивидуалистической направленности: *Аффективной автономии* (интересная жизнь, разнообразие жизни, наслаждение жизнью, удовольствие), *Мастерства* (независимость, достижение успеха, выбор собственных целей, умелость, социальное признание, честолюбие) на культурном уровне; признание максимальной значимости ценностям автономии своих взглядов и действий (*Самостоятельность* и *Стимуляция*), доминирования и самоутверждения (*Достижение* и *Гедонизм*) на индивидуальном уровне. Очевидно, что маргинальное социальное положение подростка между детскостью и взрослостью, реакция эмансипации со стремлением освободиться от указующего перста может приводить и к преувеличению, и к приуменьшению значимости норм и ценностей взрослых, а, в крайнем случае, и к их отвержению. По результатам других исследований [4; 9; 14; 20; 21] отмечается направленность терминальных ценностей современной молодежи в сторону индивидуализма, чего нельзя утверждать в отношении инструментальных ценностей, выражающих групповые интересы.

И, наконец, в группе **нигилистов** обнаружены противоположно направленные векторы ценностей колектиivistской и индивидуалистической направленности: разбалансированность блоков ценностей *Равноправия* (верность, честность, ответственность) и *Аффективной автономии* (наслаждение жизнью, интересная жизнь, удовольствие) на культурном уровне; а на индивидуальном уровне выявлена бинарная оппозиция ценностей самоопределения (*Благожелательность* в сочетании с *Универсализмом* → отказ от эгоистических интересов) и ценностей самоутверждения (*Гедонизм* в сочетании с *Достижением* → получение удовольствия, потакание са-

мому себе). Справедливости ради отметим, что подростковый социокультурный нигилизм является следствием резкого ослабления социального (нормативного) регулирования, обусловленного социальной аномией общества в результате девальвации ценностей совместности (Мы-идентичности) и возышения ценностей индивидуальной успешности (Я-идентичности), нечеткостью социальной реальности и неопределенностью социальных конструктов. Как показывают результаты других исследований, отрицание ценностей и норм образовательной среды является показателем непризнания участниками ее референтной значимости, приводящим к угрозе психологической безопасности [1; 2; 24].

Вместе с тем, более 90% старшеклассников считают себя психологически защищенными от деструкций в образовательной среде школы. Этот факт не вызывает сомнений, так как образовательное пространство учебных заведений проектируется по принципу устройства жизнедеятельности человека в культурном мире. Неоспоримо, что ценности культуры снабжают действенными способами решения жизненно важных проблем, наиболее простыми в освоении и продуктивными для их носителей [9; 18; 22]. Культура как фундаментальное основание человека обеспечивает его психологической опорой и защитой, представляя упорядоченный и сбалансированный образ мира, в котором можно безопасно и надежно осуществлять свою жизнедеятельность [19; 20].

Однако у подростков с разбалансированной ценностной структурой (в большей мере у **гедонистов** и **нигилистов**) обнаружены проблемы в субъект–субъектном взаимодействии: дизьюнктивные отношения с одноклассниками при низкой мотивации к совместной деятельности и психологическое давление со стороны учителей, не принимавших их цинизм и вольнодумство. В качестве примера приведем некоторые суждения **гедонистов**: “Я не испытываю полной защищенности от произвола учителей”, “Меня не любят учителя” и утверждения **нигилистов**: “Учителя намеренно заставляют нас делать то, что мы не хотим и не можем”, “У меня нет друзей в этой школе”.

Согласно результатам множественной регрессии, в выборке **зрелых** (см. табл. 4) выявлена отрицательная связь между психологической защищенностью от притеснений со стороны одноклассников и ценностью субъектной регуляции *Стимуляция* (индивидуальный уровень); также обнаружена положительная связь между психологической защищенностью от давления со стороны учителей и ценностью *Традиция* (индивидуальный уровень). Можно объяснить это тем, что подростковое чувство взрослости, проявляющееся в стремлении совладать с собой в трудных ситуациях и принимать самостоятельные

решения, возвышает их над инфантильностью поступков сверстников, а нормативное поведение в ученической группе гарантирует лояльность со стороны педагогов. Следует обратить внимание на то, что в этой группе обнаружены самые низкие коэффициенты множественной детерминации ($R\ Square$ (a) = 0.06, $R\ Square$ (б) = 0.09). Вероятнее всего, для подростков с согласованными ценностями снимается необходимость в усиленной поддержке и обеспечении психологической защищенности от деструктивных рисков в образовательной среде. Полученные данные соотносятся с результатами наших предыдущих исследований, в частности, указывающими на успешность школьной адаптации учеников из национальных гимназий, реализующих образовательный процесс на основе принципа культурообразности [20].

В выборке **гедонистов** (см. табл. 5) значимым предиктором для показателя защищенности от притеснений со стороны одноклассников является ценность субъектной регуляции *Самостоятельность* (индивидуальный уровень). Вероятно, своевольное и бесцеремонное поведение подростков с высокими претензиями на удовлетворение своих потребностей приводит в замешательство школьных хулиганов. Наивысшую предсказательную ценность вклада в защищенность от давления со стороны учителей из числа выявленных получили показатели *Гедонизм* (индивидуальный уровень) и *Иерархия* (культурный уровень). Надо полагать, что уменьшение подростками своих гедонистических устремлений и потребности к незамедлительному обретению благ, а также их высокая мотивация к нормативному поведению снижает давление на них со стороны учителей. Установлено, что в паттерн ценностей-предикторов с ингибирующим эффектом вошли взаимно совместимые ценности *Гедонизм* (индивидуальный уровень) и *Достижение* (индивидуальный уровень), наиболее предпочитаемые подростками данной группы (см. табл. 3).

Здесь стоит указать, что эта регрессионная модель объясняет наибольший процент (25%) дисперсии показателя психологической защищенности от давления со стороны учителей, что указывает на то, что подросткам-гедонистам необходимо применять все имеющиеся у них ресурсные возможности для обеспечения своей защищенности от психологического давления со стороны учителей.

В выборке **максималистов** (см. табл. 6) наивысшую предсказательную ценность в регрессионной модели с показателем психологической защищенности от притеснений со стороны одноклассников вновь получила ценность субъектной регуляции *Самостоятельность* (индивиду-

альный уровень) наряду с *Безопасностью* (индивидуальный уровень). Смелые безвредные поступки, свободные мысли и независимые высказывания снижают вероятность прессинга со стороны булли-учеников. Эта регрессионная модель объясняет наибольший процент (26%) дисперсии показателя психологической защищенности от притеснений со стороны одноклассников, что указывает на то, что подросткам-максималистам необходимо применять все имеющиеся у них ресурсные возможности для обеспечения своей безопасности во взаимодействии со сверстниками. В регрессионной модели с показателем психологической защищенности от давления со стороны учителей наибольшую предсказательную ценность получила переменная *Принадлежность* (культурный уровень), наименее предпочтительная для подростков этой группы (см. табл. 3). К тому же в паттерне ценностей-предикторов последняя уравновешивается совместимой ценностью *Гармония* (культурный уровень). Допускаем, что социально ответственное поведение, просоциальная деятельность с осмысливанием поставленных целей обеспечивают подросткам защищенность от упреков педагогов.

Для выборки **нигилистов** (см. табл. 7) значимым предиктором для показателя защищенности от притеснений со стороны одноклассников является ценность *Традиции* (индивидуальный уровень). Возможно, необычное, фривольное поведение этих подростков со скептическим отношением к миру дает им возможность без рисков пребывать в подростковой среде. В регрессионной модели с показателем психологической защищенности от давления со стороны учителей наибольшую предсказательную ценность среди других получила не самая значимая для этих подростков (см. табл. 3) переменная *Мастерство* (культурный уровень), балансирующая с совместимой ценностью *Иерархия* (культурный уровень). Значит, активное самоутверждение в созидательной деятельности для достижения групповых целей позволяет подросткам избежать угрожающих наставлений со стороны значимых взрослых.

ВЫВОДЫ

В исследовании установлены статистически значимые различия показателей психологической защищенности от деструкций в образовательных отношениях (ученик–ученик, ученик–учитель) у подростков с согласованным и разбалансированным набором ценностей (с эскалацией гедонистических ценностей, преувеличением значимости ценностей индивидуалистической направленности, противоречием ценностей на групповом и индивидуальном уровнях). В частности, у последних зафиксированы дизьюнктивные отношения с

одноклассниками при низкой мотивации к совместной деятельности, отмечается психологическое давление со стороны учителей.

Выявлен статистически значимый эффект культивируемых в обществе и принятых в подростковой среде ценностей субъектной регуляции: *Самостоятельность* (свобода мысли и поступков) и *Стимуляция* (новизна и состязательность жизни) на показатель психологической защищенности учеников от притеснений сверстников. Для показателя защищенности учащихся от давления учителей обнаружены синергетические эффекты согласованного взаимодействия совместимых культурных и индивидуальных ценностей. Полученные данные соответствуют пониманию функционального назначения образовательной среды в создании ценностно-смысловой опоры в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического развития учащихся, удовлетворения их образовательных потребностей и интересов.

Установлено, что психологическая защищенность от реально существующих угроз и опасностей в образовательных отношениях обеспечивается за счет снятия противоречий в ценностной сфере учащихся: увеличения значимости одних ценностей при нивелировании пиковой выраженности других. Так, снижение неистовой устремленности к удовольствию и праздности жизни у *гедонистов* ослабляют нарекания со стороны педагогов. Усиление значимости ценностей групповой сплоченности в достижении целей у *максималистов*, ценностей креативности и компетентности в освоении деятельности у *нигилистов* гарантируют им защищенность в свободном развертывании своей субъектности в образовательном пространстве школы и переход их в статус *зрелых*.

Результаты проведенного исследования дают возможность обосновать понимание психологической безопасности субъекта образования как переживание защищенности в свободном развертывании своей субъектности в образовательной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб.: СОЮЗ, 2002.
2. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности. Под ред. И.А. Баевой. М.: Нестор-История, 2011.
3. Бердяев Н.А. Судьба России. Опыт по психологии войны и национальности. М.: Советский писатель, 1990.
4. Грищенко В.В., Ковалева Ю.В. Связь ценностей культуры с нормами и типами просоциального поведения русских и белорусов // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 56–67.
5. Журавлев А.Л., Тарабрина Н.В. Психологическая безопасность: на пути к комплексным, междисциплинарным исследованиям // Проблемы психологической безопасности/ Отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. М.: Издво “Институт психологии РАН”, 2012. С. 5–21.
6. Качимская А.Ю. Психологическая безопасность личности и ее сопровождение в образовании: Учебно-методическое пособие. Иркутск: ФГБОУ ВПО “Восточно-Сибирская государственная академия образования”, 2013.
7. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии: основания и проблемы // Психологические исследования. 2010. № 3(11). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n3-11/320-kornilova11.html> (Дата обращения 13.02.2018).
8. Краснянская Т.М. Личная безопасность человека в проблемном поле психологии безопасности // Вестник Ставропольского университета. 2005. Вып. 40. С. 145–153.
9. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развития общества. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2007.
10. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд. М.: Смысл, 2003.
11. Мене Т.В., Лабунская Н.А. Образовательная среда: подходы к раскрытию понятия // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития: материалы шестой научно-практической конференции / научный ред. С.В. Тарасов. СПб.: Образование-Культура, 2001. С. 19–21.
12. Руденский Е.В. Дефект социализации личности учащегося в образовательном процессе школы: генезис, феноменология, онтология. Теоретико-экспериментальное основание социально-педагогической виктимологии. Кемерово: КРИПКИПРО, 2003.
13. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.
14. Сухарев А.В. Сравнительный этнофункциональный анализ социальных и педагогических показателей психологической адаптации личности (на примере нивхов, чукчей и русских) // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2015. № 1(72). С. 23–28.
15. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методы этнической и кросскультурной психологии: учеб-метод. пособие. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011.
16. Урсул А.Д. Синергетический подход к исследованию безопасности // NB: Национальная безопасность. 2012. № 2. С. 1–47. URL: http://e-notabene.ru/nb/article_207.html (Дата обращения 13.02.2018).
17. Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества (доклад на общем собрании РАО 29 октября 2013 г.) // Проблемы современного образования. № 5. 2013. URL: http://pmedu.ru/res/2013_5_2.pdf (Дата обращения 13.02.2018).
18. Хотинец В.Ю. Со-бытие культур. Психологические универсалии в культурном многообразии. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005.
19. Хотинец В.Ю. Методологические основы этнической и кросскультурной психологии: учебное пособие. М.: ФОРУМ, 2012.
20. Хотинец В.Ю. Особенности социализации и индивидуализации субъектов образовательного пространства в поликультурных условиях // Индивидуальность растущего человека в условиях современной школы / Под ред. Б.А. Вяткина. Пермь: Изд-во ПГГПУ, 2015. С. 59–73.
21. Хотинец В.Ю., Мышикина С.А. Психологические особенности учебно-познавательной активности студентов разных этнических групп // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 6. С. 60–75.
22. Хотинец В.Ю., Сунцова Я.С. Согласованность социальных и культурных ценностей в регуляции межличностного взаимодействия // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 6. С. 17–29.
23. Alsaker F., Ndegele C. Bullying in kindergarten and prevention // Understanding and addressing bullying: An international perspec-

- tive PrevNet publication series / D. Pepler, W. Craig (Eds.). 2008. Vol. 1. P. 230–248.
24. *Baeva I.A., Bordovskaya N.V.* The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers // Psychology in Russia: state of the art. 2015. T. 8. № 1. C. 86–99.
25. *Caran D.T., Kellner M.H.* Characteristics of bullies and victims among students with emotional disturbance attending approved private special education schools // Behavior disorders. 2009. Vol. 34. № 3. P. 151–163.
26. *Goldstein S.E., Young A., Boyd C.* Relational aggression at school: associations with school safety and social climate // Journal of youth and adolescence. 2008. Vol. 37. № 6. P. 641–654.
27. *Harel-Fisch Y., Fogel-Grinvald H., Amitai G., Walsh S.D., Pickett W., Molcho M., Due P., De Matos M.G., Craig W.* Negative school perceptions and involvement in school bullying: a universal relationship across 40 countries // Journal of adolescence. 2011. Vol. 34. № 4. P. 639–652.
28. *Khotinets V.* Bullying and victimization of students and teachers from ethnic minority groups // Language and superdiversity: explorations and interrogations. Finland: University of Jyväskylä, 2013. P. 181.
29. *Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G.* Conceptualization of safety principle of educational practices // Журнал министерства народного просвещения. 2015. № 4 (6). С. 180–188.
30. *Meyer-Adams N., Conner B.T.* School violence: bullying behaviors and the psychosocial school environment in middleschools // Children & schools. 2008. Vol. 30. № 4. P. 211–221.
31. *Salmivalli C.* Bullying and the peer group: a review // Aggression and violent behavior. 2010. 15. P. 112–120.
32. *Schwartz S.H.* Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations // Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European social survey / Ed. by R. Jowell, C. Roberts, K. Fitzgerald, G. Eva. London: Sage Publications, 2007. P. 169–204.
33. *Seaton E.K., Yip T.* School and neighborhood contexts, perceptions of racial discrimination, and psychological wellbeing among African American adolescents // Journal of youth and adolescence. 2009. Vol. 38. № 2. P. 153–163.
34. *Twemlow S.W., Fonagy P., Sacco F.C., Brethour J.R.* Teachers who bully students: a hidden trauma// International journal of social psychiatry. 2006. 52(3). P. 187–198.
35. *Veenstra R., Lindenberg S., Oldehinkel A.J., De Winter A.F., Verhulst F.C., Ormel J.* Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents // Developmental psychology, 2005. 41. P. 672–682.
36. *Williford A.* Transitions between subclasses of bullying and victimization when entering middle school // Aggressive behavior. 2014. Vol. 40. № 1. P. 24–41.

CONSISTENCY OF INDIVIDUAL AND CULTURAL VALUES AS A FACTOR OF JUVENILE SAFETY AGAINST BULLYING AT SCHOOL²

V. Yu. Khotinets*, A. I. Pletnikov**

Udmurt State University; 426034, Izhevsk, Universitetskaya str., 1, Russia.

* Honoured Worker of Science of UR, Sc.D. (psychology), professor, head of general psychology chair, Institute of Pedagogy, Psychology and Social technologies. E-mail: khotinets@mail.ru

** Post-graduate at general psychology chair, Institute of Pedagogy, Psychology and Social technologies. E-mail: anplet@mail.ru

Received 08.09.2016

Abstract. The results of analysis of mutual compatibility of juveniles' cultural and personal values as a factor of their safety against destructions in educational relations are presented. The hypothesis that matching of students' values at individual and cultural levels in monocultural educational environment will provide their psychological safety against destructions in their relations with peers and teachers has been tested. 187 teenagers (75 boys, 112 girls) aged 14–17 years ($M = 15.6$, $Med = 16$, $SD = 1.04$), students of educational organizations with ethno-cultural components in which curricula includes in-depth study of native (for the teenager) languages and culture (Udmurt, Tatar, Russian) participated in the research. Based on clustering all students have been divided into four groups with conditional names: *mature* (mutual compatibility of values at each level); *hedonists* (excessive values of pleasure and enjoyment at each level); *maximalists* (excessive values of individualist values at each level); *nihilists* (incompatibility of values at each level). As the result of multiple regression analysis it has been stated: 1) values of subject's regulation – *Independence*, *Stimulation* (accounts for 26% of the variability) are the factors of psychological safety against destruction in "student–student" educational relations in all groups; 2) consistent (mutually compatible) individual and cultural values (accounts for 25% of the variability) are the factors of psychological safety against destruction in "student–teacher" educational relations in all groups.

Keywords: monocultural educational environment, educational relations, psychological security, psychological safety, consistency of values, individual differences, high school age.

² The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (Project No. 17-16-59007 a (p)).

REFERENCES

1. *Baeva I.A.* Psihologicheskaja bezopasnost' v obrazovanii: Monografiya. St. Petersburg: SOJUZ, 2002. (in Russian)
2. *Baeva I.A., Volkova E.N., Laktionova E.B.* Psihologicheskaja bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: razvitiye lichnosti. // Ed. I.A. Baev. Moscow, St. Petersburg.: Nestor-Istorija, 2011. (in Russian)
3. *Berdjaev N.A. Sud'ba Rossii.* Opyt po psihologii vojny i nacional'nosti. Moscow Sovetskij pisatel', 1990. (in Russian)
4. *Grichenko V.V., Kovaleva Ju.V.* Svyaz' cennostej kul'tury s normami i tipami prosocial'nogo povedenija russkih i belorusov // Psihologicheskij zhurnal. 2014. V. 35. № 4. P. 56–67. (in Russian)
5. *Zhuravlev A.L., Tarabrina N.V.* Psihologicheskaja bezopasnost': na puti k kompleksnym, mezhdisciplinarnym issledovanijam // Problemy psihologicheskoy bezopasnosti / Eds. A.L. Zhuravlev, N.V. Tarabrina. Moscow: Izd-vo "Institut psihologii RAN", 2012. P. 5–21. (in Russian)
6. *Kachimskaja A.Ju.* Psihologicheskaja bezopasnost' lichnosti i ee soprovodzhenie v obrazovanii: Uchebno-metodicheskoe posobie. Irkutsk: FGBOU VPO "Vostochno-Sibirskaia gosudarstvennaja akademija obrazovanija", 2013. (in Russian)
7. *Kornilova T.V.* Princip neopredelennosti v psihologii: osnovaniya i problemy // Psihologicheskie issledovanija. 2010. № 3(11). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n3-11/320-kornilova11.html> (Data obrashchenija 13.02.2018). (in Russian)
8. *Krasnianskaja T.M.* Lichnaja bezopasnost' cheloveka v problemnom pole psihologii bezopasnosti // Vestnik Stavropol'skogo universiteta. 2005. V. 40. P. 145–153. (in Russian)
9. *Lebedeva N.M., Tatarko A.N.* Cennosti kul'tury i razvitiye obshhestva. Moscow: Izdatel'skij dom GU VShJe, 2007. (in Russian)
10. *Leont'ev D.A.* Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. 2-izd. Moscow: Smysl, 2003. (in Russian)
11. *Meng T.V., Labunskaja N.A.* Obrazovatel'naja sreda: podhody k raskrytiju ponjatija // Obrazovatel'naja sreda shkoly: problemy i perspektivy razvitiya: materialy shestoj nauchno-prakticheskoy konferencii / nauchnyj Ed. S.V. Tarasov. St. Petersburg: Obrazovanie-Kul'tura, 2001. S. 19–21. (in Russian)
12. *Rudenskij E.V.* Defekt socializacii lichnosti uchashhegoся v obrazovatel'nom processe shkoly: genezis, fenomenologija, ontologija. Teoretiko-eksperimental'noe osnovanie social'no-pedagogicheskoy viktimologii. Kemerovo: KRIPKiPRO, 2003. (in Russian)
13. *Sergienko E.A.* Sistemno-sub'ektnyj podhod: obosnovanie i perspektiva // Psihologicheskij zhurnal. 2011. V. 32. № 1. P. 120–132. (in Russian)
14. *Suharev A.V.* Sravnitel'nyj jenofunkcional'nyj analiz social'nyh i pedagogicheskikh pokazatelej psihologicheskoy adaptacii lichnosti (na primere nivhov, chukchej i russkih) // Chelovecheskij faktor: problemy psihologii i jergonomiki. 2015. № 1(72). P. 23–28. (in Russian)
15. *Tatarko A.N., Lebedeva N.M.* Metody jenicheskoy i krosskul'turnoj psihologii: uchebno-metod. posobie. Moscow: Izd. dom Vysshei shkoly jekonomiki, 2011. (in Russian)
16. *Ursul A.D.* Sinergeticheskij podhod k issledovaniju bezopasnosti // NB: Nacional'naja bezopasnost'. 2012. № 2. P. 1–47. URL: http://e-notabene.ru/nb/article_207.html (Data obrashchenija 13.02.2018). (in Russian)
17. *Fel'dshtejn D.I.* Funkcional'naja nagruzka akademii obrazovaniya v opredelenii principov i uslovij razvitiya rastushhego cheloveka na istoricheski novom urovne dvizhenija obshhestva (doklad na obshchem sobranii RAO 29 oktyabrya 2013 g.) // Problemy sovremennoj obrazovaniya. № 5. 2013. URL: http://pmedu.ru/res/2013_5_2.pdf (Data obrashchenija 13.02.2018). (in Russian)
18. *Hotinets V.Ju.* So-bytie kul'tur. Psihologicheskie universalii v kul'turnom mnogoobrazii. Ekaterinburg: p Ural. un-ta, 2005. (in Russian)
19. *Hotinets V.Ju.* Metodologicheskie osnovy jetnicheskoy i krosskul'turnoj psihologii: uchebnoe posobie. Moscow: FORUM, 2012. (in Russian)
20. *Hotinets V.Ju.* Osobennosti socializacii i individualizacii sub'ektov obrazovatel'nogo prostranstva v polikul'turnykh uslovijah // Individual'nost' rastushhego cheloveka v uslovijah sovremennoj shkoly / Ed. B.A. Vjatkina. Perm': PGGPU, 2015. P. 59–73. (in Russian)
21. *Hotinets V.Ju., Myshkina S.A.* Psihologicheskie osobennosti uchebno-poznavatel'noj aktivnosti studentov raznyh jetnicheskikh grupp // Psihologicheskij zhurnal. 2012. V. 33. № 6. P. 60–75. (in Russian)
22. *Hotinets V.Ju., Suncova Ja.S.* Soglasovannost' social'nyh i kul'turnyh cennostej v reguljaciї mezhlichnostnogo vzaimodejstvija // Psihologicheskij zhurnal. 2009. V. 30. № 6. P. 17–29. (in Russian)
23. *Alsaker F., Nägele C.* Bullying in kindergarten and prevention // Understanding and addressing bullying: An international perspective PrevNet publication series / D. Pepler, W. Craig (Eds.). 2008. V. 1. P. 230–248.
24. *Baeva I.A., Bordovskaja N.V.* The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers // sychology in Russia: state of the art. 2015. V. 8. № 1. P. 86–99.
25. *Caran D.T., Kellner M.H.* Characteristics of bullies and victims among students with emotional disturbance attending approved private special education schools //Behavior disorders. 2009. V. 34. № 3. P. 151–163.
26. *Goldstein S.E., Young A., Boyd C.* Relational aggression at school: associations with school safety and social climate // Journal of youth and adolescence. 2008. V. 37. № 6. P. 641–654.
27. *Harel-Fisch Y., Fogel-Grinvald H., Amitai G., Walsh S.D., Pickett W., Molcho M., Due P., De Matos M.G., Craig W.* Negative school perceptions and involvement in school bullying: a universal relationship across 40 countries // Journal of adolescence. 2011. V. 34. № 4. P. 639–652.
28. *Khotinets V.* Bullying and victimization of students and teachers from ethnic minority groups // Language and super-diversity: explorations and interrogations. Finland: University of Jyväskylä, 2013. P. 181.
29. *Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G.* Conceptualization of safety principle of educational practices // Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshenija. 2015. № 4 (6). P. 180–188.
30. *Meyer-Adams N., Conner B.T.* School violence: bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools // Children & schools. 2008. V. 30. № 4. P. 211–221.
31. *Salmivalli C.* Bullying and the peer group: a review // Aggression and violent behavior. 2010. 15. P. 112–120.
32. *Schwartz S.H.* Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations // Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European social survey / Ed. by R. Jowell, C. Roberts, K. Fitzgerald, G. Eva. London: Sage Publications, 2007. P. 169–204.
33. *Seaton E.K., Yip T.* School and neighborhood contexts, perceptions of racial discrimination, and psychological well-being among African American adolescents // Journal of youth and adolescence. 2009. V. 38. № 2. P. 153–163.
34. *Twemlow S.W., Fonagy P., Sacco F.C., Brethour J.R.* Teachers who bully students: a hidden trauma// International journal of social psychiatry. 2006. 52(3). P. 187–198.
35. *Veenstra R., Lindenberg S., Oldehinkel A.J., De Winter A.F., Verhulst F.C., Ormel J.* Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents // Developmental psychology, 2005. 41. P. 672–682.
36. *Williford A.* Transitions between subclasses of bullying and victimization when entering middle school // Aggressive behavior. 2014. V. 40. № 1. P. 24–41.