



В. Г. Маралов, В. А. Ситаров

**ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ
К НЕНАСИЛЬСТВЕННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ
У СТУДЕНТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ**

**Москва
2024**

МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Кафедра педагогики и психологии высшей школы

В. Г. Маралов, В. А. Ситаров

**ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ
К НЕНАСИЛЬСТВЕННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ
У СТУДЕНТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ**

Москва
2024

ББК 88.6
М25

Авторы:

В. Г. Маралов, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Череповецкого государственного университета;

В. А. Ситаров, доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики Московского городского педагогического университета; заведующий кафедрой педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета.

Рецензенты:

А. И. Ковалева, доктор социологических наук, профессор, заведующая кафедрой философии, социологии и культурологии Московского гуманитарного университета;

А. Г. Козлова, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.

Маралов, В. Г.

М25 **Формирование способности к ненасильственному взаимодействию у студентов социэкономической сферы** : монография / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. — Москва : Издательство Московского гуманитарного университета, 2024. — 240 с.

ISBN 978-5-907650-65-7

Монография посвящена проблемам формирования способности к ненасильственному взаимодействию у студентов социэкономической сферы. Дается теоретико-методологический анализ ненасилия как общечеловеческой ценности и как феномена межличностного взаимодействия. Приводятся результаты эмпирического исследования структуры позиций взаимодействия студентов и факторов, обуславливающих их принятие. Предлагается теоретическая модель формирования способности к ненасильственному взаимодействию, показываются пути ее реализации в практике работы со студентами. Монография предназначена специалистам в области психологии и педагогики, преподавателям вузов, студентам, а также всем, кто интересуется современными проблемами гуманистической педагогики и психологии.

ББК 88.6

ISBN 978-5-907650-65-7

© Маралов В. Г., Ситаров В. А., 2024
© Московский гуманитарный университет, 2024

Содержание

Введение	5
Глава 1. Теоретико-методологические основы формирования способности к ненасильственному взаимодействию	10
1.1. Философско-этические основы ненасилия	10
1.2. Характеристика подходов и теорий ненасилия в зарубежной психологии	19
1.3. Интегративный подход к пониманию ненасилия	27
1.4. Ненасильственное взаимодействие как предмет психолого-педагогических исследований	32
1.5. Проблема формирования способности к ненасильственному взаимодействию в современной психолого-педагогической науке	55
Глава 2. Эмпирическое исследование способности к ненасильственному взаимодействию у студентов	72
2.1. Организация исследования	72
2.2. Методы и диагностирующий инструментарий исследования	73
2.3. Индивидуально-типические особенности структуры позиций взаимодействия у студентов	92
2.4. Взаимосвязь раздражительности к людям с позициями взаимодействия у студентов	102
2.5. Взаимосвязь социально-педагогических стереотипов с позициями взаимодействия у студентов	113
2.6. Чувствительность к человеку и эгоцентризм как факторы выбора студентами позиций взаимодействия	128

2.7. Роль нейропсихологических и личностных факторов в выборе студентами позиций взаимодействия	143
2.8. Роль психологического капитала в выборе студентами позиций взаимодействия	152
2.9. Взаимосвязь потребностей в опасности и в безопасности, отношения студентов к опасностям с выбором позиций взаимодействия	161
2.10. Иррациональные убеждения как фактор выбора студентами позиций взаимодействия	167
2.11. Обсуждение результатов исследования и выводы по эмпирической части работы	173

**Глава 3. Опытнo-экспериментальная работа
по формированию способности к ненасильственному
взаимодействию у студентов социономической сферы:
лично-ориентированный подход**

3.1. Цели и гипотезы исследования	179
3.2. Характеристика теоретической модели формирования позиции ненасилия у студентов	181
3.3. Программа курса «Педагогика и психология ненасилия»	187
3.4. Технология формирования способности к ненасильственному взаимодействию у студентов	190
3.5. Результаты апробации технологии и их обсуждение	202
Заключение	212
Список литературы	214

Введение

К социономическим профессиям относятся профессии «субъект-субъектного» типа, в которых основным объектом воздействия является другой человек. Сюда относятся учителя, воспитатели, врачи, психологи, социальные работники, управленцы различного рода и многие другие. Эти профессии называют еще «помогающими», так как для них определяющим является умение выстраивать отношения с другими людьми, позитивно взаимодействовать с ними, создавать условия для позитивных изменений. Представители помогающих профессий вызывают неизменный интерес в современной науке. К настоящему времени имеется обширная библиография, в которой отражаются психологические особенности профессионалов — медиков, психологов, педагогов, социальных работников и т. п. Например, активно изучаются удовлетворенность трудом сотрудников социономических профессий (Фофанова, Мамедова, 2018), креативность как компетенция специалистов социономических профессий (Серебровская, Кочергина, 2020), особенности эмоционального выгорания в связи со смысложизненными и карьерными ориентациями у представителей социономических профессий (Чернякевич, Погодина, 2020), специфика проявления профессионального стресса и совладающего поведения (Чуева, 2012). В зарубежной психологии поднимаются проблемы формирования мотивации обучения у студентов — будущих специалистов социономической сферы (Hrbackova, Suchankova, 2016), раскрывается роль эмоционального интеллекта в преодолении стресса (Ennsa et al., 2018), анализируются особенности мышления у представителей помогающих профессий (Grégoire, 2015). Особое внимание уделяется эмпатии в осуществлении помогающего поведения (Kinman, Grant, 2016), проблеме выгорания и стресса (Hricová, Nezkusilova. Raczova, 2020) и др.

Интерес этот не случаен, он обусловлен значимостью профессий помогающего типа в жизни общества. Человеку невозможно обойтись без врачей, учителей, воспитателей и других профессий подобного типа. В то же время к ним предъявляются особые требования. Если попытаться их интегрировать, то можно констатировать, что

они должны уметь взаимодействовать с другими людьми на ненасильственной основе, т. е. без открытых и скрытых форм принуждения. Ненасильственное взаимодействие проявляется в таких личностных качествах, как открытость, эмпатия, дружелюбие, доброта, терпимость, принятие, способность позитивно разрешать конфликты. Трудно себе представить врача, педагога или психолога, которые выстраивают отношения с больными, учениками или клиентами на основе принуждения, иногда даже с применением агрессии. К сожалению, в реальной практике такое встречается. Поэтому способность к ненасильственному взаимодействию необходимо формировать уже на этапе профессиональной подготовки. Этот процесс сложный и длительный. Ведущую роль в становлении способности к ненасильственному взаимодействию играют семья, социальная среда, в которой развивается индивид. На этапе вузовской подготовки мы имеем дело нередко с уже сформировавшейся личностью, когда воспитывать какие-либо качества оказывается поздно. Как известно, на некоторые педагогические или психологические направления человек идет не ради получения профессионального образования, а ради высшего образования вообще. Поэтому у него изначально могут быть не сформированы профессиональные компетенции, в основе которых лежит способность к ненасильственному взаимодействию. Возникает в ряде случаев не только проблема формирования необходимых будущему специалисту социономической сферы качеств личности, но и их переформирования.

Современная психология и педагогика ненасилия зародилась во второй половине XX столетия. В качестве ее истоков выступили религиозные (джайнизм, буддизм, даосизм, индуизм, христианство и др.), философско-этические (Л. Н. Толстой, М. Ганди, М. Л. Кинг, А. Швейцер и др.) представления о ненасилии как общечеловеческой ценности, а также взгляды гуманистов прошлого и настоящего на обучение и воспитание (Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори, К. Н. Вентцель, К. Роджерс, С. Френе, В. А. Сухомлинский и др.).

Считается, что первостепенную роль в ее возникновении и развитии сыграли взгляды М. Ганди, а также положения гуманистической и позитивной психологии. Предметом исследования психологии и

педагогике ненасилия является ненасильственное взаимодействие или, иными словами, позиция ненасилия и пути ее формирования у людей. Под ненасильственным взаимодействием понимают взаимодействие человека с миром, природой, другими людьми и самим собой без использования принуждения в различных его формах. Выделяют четыре вида ненасилия: внутриличностное, межличностное, социальное и международное (Mayton, 2009). Внутриличностное ненасилие проявляется в самопринятии, доверии и сострадании к себе, умении жить в гармонии с собой. Межличностное ненасилие — это особый тип отношения к людям и поведения, проявляющегося в эмпатии, доверии, стремлении к сотрудничеству и взаимопониманию. Социальное ненасилие проявляется как способ разрешения конфликтов в обществе, а также конфликтов между отдельными группами людей и власти. Международное ненасилие ориентировано на обеспечение мира во всем мире и выживание человечества.

К настоящему времени сформировался ряд направлений исследования ненасилия: психология мира, психология миролюбия, психология норкиллинга. По мнению R. MacNair (MacNair, 2011), цель психологии мира состоит в изучении психических процессов и поведения, которые приводят к насилию, предотвращают насилие и способствуют ненасилию, а также способствуют справедливости, уважению и достоинству для всех, с тем чтобы сделать насилие менее вероятным явлением и помочь излечить его психологические последствия. Психология миролюбия изучает последовательное проявление человеком мирных состояний, отношений и поведения во времени и в соответствующих контекстуальных областях (Sims, Nelson and Ruorolo (eds.), 2014). Психология норкиллинга (nonkilling — неубийство) — это относительно новое направление в современной психологии, которое основывается на пацифизме и ненасилии. Термин *nonkilling* введен G. Paige в 2002 г. для обозначения отсутствия убийства, угрозы убийства и условий, способствующих убийству в человеческом обществе (Paige, 2009). Оно занимается проблемами выявления психологических причин и последствий убийства, предотвращения убийств: от межличностного до международного, личной трансформации: от убийства к неубиванию (Christie and

Pim (eds.), 2012). Отмечается, что краеугольным камнем нонкиллинга является нравственное развитие, в основе которого лежит установка на недопустимость проявлений агрессии, тем более убийства (Gutzwiller-Helfenfinger, 2018).

В зарубежной психологии издан ряд монографий по психологии ненасилия (Ericson, 1969; Pelton, 1974; Kool, 2008; Mayton, 2009; Kool, Agrawal, 2020) и по педагогике ненасилия (Salomon (ed.) & Cairns (ed.), 2010; Taukeni (ed.), 2019; Carter & Dhungana, 2023). Накоплен значительный теоретический и эмпирический материал по различным аспектам ненасилия. С 2008 г. издается серия книг по психологии мира, насчитывающая к настоящему времени более 30 томов, что свидетельствует об очень высоком интересе психологов к вопросам психологии мира и ненасилия. Издается ряд журналов, посвященных непосредственно проблемам психологии ненасилия. Например, «Мир и конфликт: журнал психологии мира» («Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology» — США), «Журнал воспитания в духе мира» («Journal of Peace Education» — Великобритания) и др.

В отечественной науке, к сожалению, имеются лишь отдельные работы, посвященные исследованию проблем психологии и педагогики ненасилия.

В настоящей монографии мы представляем результаты эмпирического исследования позиций взаимодействия факторов, обуславливающих их принятие, описываем опыт работы по формированию способности к ненасильственному взаимодействию у студентов социономической сферы. В качестве объекта исследования выступили студенты — будущие медики, а также студенты — будущие педагоги и психологи. В монографии обобщены статьи, опубликованные авторами в рамках межвузовского проекта «Психолого-педагогические факторы и условия формирования позиции ненасилия у студентов — будущих специалистов социономической сферы».

Монография состоит из трех глав.

В первой главе «Теоретико-методологические основы формирования способности к ненасильственному взаимодействию» раскрывается суть ненасилия как общечеловеческой ценности, дается характеристика позиций взаимодействия, анализируется проблема ненаси-

лия в современной психологии, описываются основные направления работы по формированию способности к ненасильственному взаимодействию в современной науке и практике.

Во второй главе «Эмпирическое исследование способности к ненасильственному взаимодействию у студентов» приводятся результаты исследования позиций взаимодействия студентов и факторов, влияющих на их принятие.

Третья глава «Опытно-экспериментальная работа по формированию способности к ненасильственному взаимодействию у студентов социономической сферы» посвящена характеристике теоретической модели формирования способности к ненасильственному взаимодействию у студентов, описывается опыт работы по формированию означенной способности у студентов, приводятся данные о ее эффективности.

Монография может быть полезной специалистам в области педагогики и психологии, преподавателям вузов, студентам, всем, кто интересуется современными проблемами гуманистической педагогики и психологии.

Глава 1

Теоретико-методологические основы формирования способности к ненасильственному взаимодействию

1.1. Философско-этические основы ненасилия¹

Впервые идеи ненасилия наиболее последовательно были раскрыты в древних восточных религиях. В самом обобщенном виде их можно представить как функционирование принципа ахимсы. Ахимса — буквально отказ от насилия. Этот принцип является приоритетным и в джайнизме, и в буддизме, и в индуизме. Но конкретное его наполнение содержанием и обоснование различаются.

Джайнизм. Одно из основных религиозно-философских учений Индии, возникшее в VI в. до н. э. Основателем считается странствующий проповедник Вардхамана, которому впоследствии были даны имена Махавиры («великого героя») и Джины («победителя») — отсюда название учения. Исходным положением является признание приоритета духа над телом (материей). Достичь спасения и освобождения (нирваны) можно только путем освобождения от материального, в том числе и от кармы, которая также материальна. Нормы поведения: не причинять вреда живому, не красть, не прелюбодействовать, не стяжать, быть искренним и благочестивым в речах.

В джайнизме нет понятия высшего божественного создателя, спасителя или уничтожителя. Вселенная саморегулируется, и каждая душа потенциально может достичь божественного сознания (сиддха) собственными усилиями. Боги — это те люди, которые поборолли внутренние страсти и приобрели божественное (чистое) сознание.

В джайнизме нельзя причинять вреда живому, поскольку оно обладает душой и находится на своем пути перевоплощений, по-

¹ В параграфе использованы материалы, изложенные авторами в пособии: Маралов В. Г., Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовании. М. : Юрайт, 2020. 424 с.

этому произвольное прерывание жизни нарушает этот ход и отрицательно сказывается на карме человека, совершившего насилие (Chapple, 2009).

Буддизм. Религиозно-философское учение о духовном пробуждении, возникшее около IV в. до н. э. в Древней Индии. Основателем учения считается Сиддхартха Гаутама, впоследствии получивший имя Будда Шакьямуни. Суть буддизма изложена в трех проповедях Будды.

В первой проповеди Гаутама указывает на две крайности, которые необходимо избегать: потворства чувственным наслаждениям и крайнего аскетизма. Этого можно добиться, выбрав срединный путь. Срединный путь — это восьмеричный путь, включающий в себя: 1) правильное понимание; 2) правильную мысль; 3) правильную речь; 4) правильное действие; 5) правильный образ жизни; 6) правильное намерение; 7) правильное усилие; 8) правильную концентрацию. Правильное поведение включает: не убей, не причиняй никому вреда, не укради, не лги, не прелюбодействуй, не употребляй дурманящих разум напитков. Жизнь — это страдание (дуккха): рождение, болезнь, смерть, все, связанное с привязанностями и желаниями. Прекращение страданий возможно путем отделения от желаний, что достигается путем следования восьмеричному пути.

Во второй проповеди излагается теория об отсутствии души у человека. Тело, чувства, восприятие, мышление, сознание — это не Атман (мировая и индивидуальная душа). «Это не мое, это не мое Я. Это не то, что я есть». Но так как тело является бездушным, именно оно берет на себя функцию субъекта дуккхи.

В третьей проповеди говорится о «колесе жизни», которое приводится в движение неведением, затемняющим истинный разум человека. В результате возникает обыденное сознание, которое и порождает все, что связано с взаимодействием с миром: чувства, мысли, поведение, желания, смерть и последующие рождения. Живое существо обречено на вращение в «колесе жизни», пока не последует учению Будды.

Таким образом, в качестве цели исповедующего буддизм человека выступает избавление от кармы и достижение нирваны. Карма буддизмом понимается как сумма добродетелей и пороков данного

индивида, причем не только в нынешней жизни, но и во всех перерождениях. Любой человек может в этой жизни заложить основы будущей кармы, которая поможет в последующих перерождениях достичь нирваны.

Основная заповедь буддизма — избегать убийства любого живого существа, не только людей, но даже самых незначительных животных. В то же время эта заповедь не является абсолютной. Например, буддисты не должны намеренно причинять вред животным, но если нищенствующим монахам, которые просят милостыню, дают мясо, им разрешается есть его, при условии, что животное не было забито специально для того, чтобы накормить их. В буддизме принцип ненасилия означает не только отказ от насилия, но и непричинение зла, и даже непротивление злу насилием. В то же время буддийское учение далеко от того, чтобы быть полностью пацифистским, оно делает некоторую скидку на войну, хотя и при ограниченных условиях, включая первую попытку победить с помощью запугивания, а не реальной силы, попытку захватить врагов живыми и не причинять вреда некомбатантам (штатским людям, участвующим в войне, например медикам) или тем, кто сдался или бежит (Chi, 2020)

С позиций реализации принципа ненасилия главной же является идея не усугублять страдания, которыми пронизана вся жизнь, отказаться от личного участия в совершении насилия, принуждения, не вмешиваясь при этом, если насилие осуществляют другие (Kraft (ed.), 1992).

Индуизм. Древнейшая религия. Существует большое количество священных писаний. Важными индуистскими текстами являются Веды, Упанишады, «Рамаяна», «Махабхарата», «Бхагавад-гита» (песнь Господа) — часть шестой книги «Махабхараты». Суть индуизма выражена следующими общими принципами этого учения:

– мир признается не как случайное сочетание, а как иерархически упорядоченное целое, космос. Всеобщий вечный порядок, выдерживающий вселенную как единое целое, называется «дхарма» (держать);

– поскольку каждое действие является результатом намерения и желания индивида, то душа будет рождаться и воплощаться в мире до тех пор, пока не освободится от элементов всякого желания.

Смысл существования состоит в том, чтобы интуитивно познать, что множественность мира — обман, ибо есть одна Жизнь, одна Сущность, одна Цель;

– в постижении данного единства и состоит спасение, величайшее благо, освобождение и высшее назначение.

Принцип ненасилия всесторонне анализируется в «Бхагавад-гите» (песнь Господа) — части шестой книги «Махабхараты». Он включает в себя: непрерывание чьей-либо жизни, так как человек не вправе нарушить произвольно цепь перевоплощений; отказ от поступков, причиняющих страдания и беспокойство другим; направленность на достижение духовного счастья всех людей.

В результате делается вывод, что насилие недопустимо, если оно совершается произвольно отдельной человеческой личностью, в то же время оно допустимо, если совершается по высшему Божественному предначертанию, когда человек выполняет свой долг и не может в силу определенных обстоятельств поступить иначе. Из Бхагавад-гиты мы совершенно ясно видим, что, хотя традиция утверждает конечную цель ненасилия, для применения насилия делаются исключения. Война упоминается в Бхагавад-гите как «дхарма юддха», война, которая велась в защиту справедливости, ради безопасности и благополучия (Rambachan, 2017).

Ислам. Слово «ислам» переводится как «предание себя Богу», «покорность», «подчинение» (законам Аллаха). Исторически ислам возник в VII в. в проповедях Мохаммеда, который является пророком для мусульман. Священная книга — Коран. Основные положения: вера в Бога, состоящая из внутреннего восприятия веры, исповедание словом, совершение добрых дел; признание существования ангелов и злых духов; ожидание страшного суда: в последний день мира мертвые воскреснут и все получают воздаяние за свои дела, кто попадет в рай, а кто в ад; существование божественного предопределения, поскольку Аллах каждому человеку заранее назначил свою судьбу. В соответствии с основными положениями ислама строятся практические и обрядные заповеди: пятикратная ежедневная молитва; обязательное омовение, налог в пользу бедных; ежегодный пост и хадж в Мекку.

Ислам — это религия мира. Скорее, это само его воплощение. Одно из имен Аллаха — Ас-Салам, что означает «Абсолютный мир». В исламе большое внимание уделяется установлению, поддержанию и продвижению мира, приветствуется ненасилие и осуждается насилие (Wani, 2019). Программа ислама по установлению мира включает в себя три фазы: 1) мир с Богом, 2) мир внутри сообщества и 3) мир с другими. В Коране мир — одно из имен Бога, и слово «сабр» точно выражает понятие ненасилия, как оно понимается в наше время (Nikoo, Padmashekar, Namdar, 2021). Проблема ненасилия находит отражение в этических требованиях. К ним относятся: осуждение физического насилия, приветствуется прощение, умеренность, способность сдерживать эмоции, совершать добрые дела. Намечаются тенденции к осознанию принципа непротivления злу насилием (Khan, 2002). С. В. Резник отмечает: «...в определенных обстоятельствах ислам допускает использование насилия: внутри общины — это применение суровых наказаний (вплоть до смертной казни), за ее пределами — борьба с врагами веры. Здесь мы подходим к одной из самых сложных проблем — концепции джихада. Сложность заключается в том, что понятие “джихад” находится в зависимости от субъективного восприятия отдельного человека, лидера. Наиболее важный смысл понятия “джихад” выражается в следующих значениях: “джихад сердца” — борьба с собственными дурными наклонностями; “джихад языка” — действия мусульманина, направленные на словесное предостережение и просвещение других людей; “джихад руки” — действия верующего, направленные к препятствованию совершения другим верующим греховного деяния; “джихад меча” или “малый джихад” — вооруженная борьба за веру, которую ведут верующие с нападшими на них агрессорами» (Резник, 2018: 500).

Христианство. Основными идеями христианства являются такие, как идея греховности, идея спасения и искупления, идея богочеловека-спасителя. Из идеи греховности выросло, с одной стороны, учение о греховности как причине всех несчастий, обрушившихся на человечество, с другой — учение об избавлении, спасении. В качестве такого избавителя и спасителя выступил Иисус Христос, который принес себя в жертву человечеству, миру. Эта добровольная жертва избавила

человечество от греха. Поэтому вера в Иисуса Христа, следование его учению — это путь личного спасения для каждого верующего.

Проблема ненасилия в христианстве занимает одно из ведущих мест (Иванов, 1991). Здесь ненасилие — это форма самоуничтожения зла и одновременно форма укрепления духовности и веры. В основе его лежит смирение как убеждение в том, что все от Бога, без его помощи человек ничего сделать не может. Именно смирение и обуславливает своеобразие ненасильственных действий.

Во-первых, это миролюбие как способность к прощению обид, мирному разрешению конфликтов, нетребование награды за совершенные добрые дела.

Во-вторых, ненасильственное действие связывается с непотворением злу насилем, поскольку это не уничтожает зло, а возрождает его многократно.

В-третьих, ненасильственное действие не ограничивается пассивным непотворением, оно активно, особенно по отношению к тем, кто совершает зло. Формой выражения этой активности является добро. Нравственным основанием ненасильственного действия является любовь, которая отличает Сына Человеческого от существ низших и, выливаясь в естественное чувство человеческой благожелательности, производит внешнее и совершеннейшее добро.

Не менее интересны и философско-этические основания ненасилия. Коснемся кратко только некоторых из них.

Ненасилие как специфическая форма отношения человека к человеку, как непотворение злу насилем. Этот подход берет свои истоки в христианстве. В философско-этическом плане он получил обоснование у Л. Н. Толстого (Толстой, 1993), который в ряде своих статей выступал с резкой критикой любого насилия, пытался разработать и обосновать концепцию непотворения злу насилем. В частности, в 1907 г. выходит его статья «Не убий никого», в которой он делает акцент на вере в Бога как основе для предотвращения войн и насилия во всех его формах, отрицая при этом веру в церковь и церковников. Согласно его концепции, которая была изложена в «Соединении и переводе четырех Евангелий», Бог есть бесконечное начало жизни, которое объединяет всех людей. Поэтому причинение вреда кому-либо есть причинение вреда самому себе.

Несколько в ином плане рассматривает эту проблему Н. К. Рерих (Рерих, 2017), долгие годы проживший в Индии и выступивший за интеграцию всего лучшего, что накоплено в культурах Запада и Востока. Основная его идея может быть сформулирована как «Мир через культуру». Установление подлинно гуманных отношений между людьми, устройство жизни по законам красоты есть, по его мнению, основной принцип совершенствования человеческой жизни. Н. Рерих разбил слово «культура» на две части: «культ» — почитание и «ур» — свет. Поэтому лозунг «Мир через культуру» может быть прочитан как «Мир через почитание света». Образно выражаясь, Н. Рерих считал, что лишь привлечение света уничтожает тьму. В опоре на культуру, на лучшее, что создано человеком в духовной сфере, Н. Рерих видит ключ к гуманизации человеческих отношений, которые по своей сути должны быть ненасильственными. Он уверен, что завоевательство становится средневековым понятием, что насилие и войны останутся на определенных страницах истории. Н. Рерих в своих работах основной акцент делает на свободе личности, под которой он априори понимает не только изначально присущую человеку свободу, но и отрицание принуждения других людей. В «Живой этике» неоднократно отмечается, что «рост духа не терпит насилия. Этим объясняется медленная эволюция человечества. Нельзя заставить дух расти. Даже нельзя понудить непрошеными советами». Таким образом, обеспечение условий для свободного выбора, терпение и отсутствие принуждения — вот идеал Н. Рериха и конкретный путь к свету, к освоению культуры.

Особо в данном подразделе хотелось бы остановиться на Южно-Африканской концепции философии жизни Ubuntu, которая сложилась исторически и не имеет авторства (Ситаров, Маралов, 2021). Как отмечают многие исследователи, Ubuntu — это способность выражать сострадание, справедливость, взаимность, достоинство, гармонию и гуманность в интересах построения, поддержания и укрепления сообщества.

Это мировоззрение, которое подчеркивает общность и взаимозависимость членов сообщества. Можно выделить три основных положения Ubuntu.

1. «Umuntu Ngumuntu Ngabantu», что означает: «Человек есть человек по причине других людей». Или еще более точный перевод: «Человек проявляет человечность посредством других людей». Имеется в виду, что без существования других людей он не может в полной мере считаться человеком и осознает себя таковым, только осознавая свою принадлежность к социуму.

2. «Я есть, потому что мы есть; и, так как есть мы, следовательно, есть и я». Иными словами, свою самость человек обретает только через других людей.

3. Симунье — это понятие расшифровывается как: «Мы — это одно целое», или по-другому: «В единстве сила». То есть отдается явный приоритет социуму как некоторой целостности.

В качестве основных принципов Ubuntu выступают: утверждение ценности человеческой жизни; утверждение неразрывного единства жизни; утверждение приоритета гуманных отношений; утверждение приоритета ненасильственных способов разрешения конфликтов. На основе философии Ubuntu разработано пять стадий миротворческого процесса (Murithi, 2009), которые включают в себя: 1) признание вины; 2) выражение раскаяния и само раскаяние; 3) прошение о прощении; 4) дарование прощения; 5) выплата компенсации или возмещение ущерба в качестве прелюдии к примирению.

Ненасилие как форма общественно-политической борьбы. Такой подход наиболее полно представлен в концепции М. Ганди (Ганди, 1960), который выступил идеологом борьбы Индии против английского колониального владычества. Используя понятия индуизма: ахимса — отказ от насилия; «сат» — открытость, честность, стремление к истине; «тапасья» — готовность к самопожертвованию, он разработал этические принципы, которые легли в основу правил и кодекса поведения участников движения «Сатьяграха». «Сатьяграха» существует в двух значениях, во-первых, это понятие переводится как «сила души, приверженность истине», во-вторых, его интерпретируют как позитивную стратегию миростроительства, проявляющуюся, в частности, в актах ненасильственного сопротивления. По мнению М. Ганди, бороться со злом, несправедливостью надо, но делать это стоит ненасильственными методами, исключаящими принуждение

во всех его формах. Суть ненасильственного действия состоит, по его мнению, в умении ориентироваться на другого человека, выступающего оппонентом или даже врагом, встать на его позицию, понять его часть истины, что является основой правильного принятия решения и ненасильственного воплощения его в реальность. Говоря современным языком, здесь раскрывается механизм толерантности и терпимости. М. Ганди имеет множество последователей, наиболее известными из них можно назвать М. Л. Кинга и Д. Шарпа и др.

Ненасилие как жизнеутверждение. Такое понимание ненасилия наиболее полно представлено в Этике благоговения перед жизнью нобелевского лауреата премии мира А. Швейцера (Швейцер, 1990). Для него жизнь священна, это тайна, которая объединяет все живое на земле. Признавая тот факт, что человек не может избежать насилия над жизнью и ее уничтожения, тем не менее он, как разумное существо, не будет этого делать из-за простого «недомыслия», т. е. на субъективном основании, произвольно, помня всегда о том, что он несет ответственность за жизнь, которая принесена в жертву. Таким образом, здесь во главу угла ставится приоритет разума, философии не простого выживания, а движения вперед, созидания в противовес разрушению.

Ненасилие как способность к позитивному взаимодействию. Такое понимание сформулировано в рамках гуманистической и позитивной психологии. Приоритет здесь принадлежит К. Роджерсу (Роджерс, 1994), который делает акцент на уникальности и неповторимости каждой личности, способной самостоятельно строить свой жизненный путь и обладающей всей полнотой ответственности. В частности, он указывает на тот факт, что каждый человек развивается индивидуально, идет своим путем в соответствии со своим глубинным опытом и глубинными переживаниями. Имеем ли мы право навязывать ему что-либо (и кто это право нам дал)? Поэтому ненасильственный подход к другому человеку — это отказ от директивности, предоставление возможностей для осуществления свободного выбора, в том числе и выбора в построении себя. Тем самым подчеркивается право личности на автономность, свою позицию, свои взгляды. К. Роджерс, будучи психотерапевтом, сформулировал

ряд принципов взаимодействия психотерапевта и клиента, которые затем в модифицированном виде были распространены на другие сферы жизнедеятельности человека. Это принципы безусловного, позитивного, безоценочного отношения к клиенту, эмпатического понимания и слушания, конгруэнтности как отказа от маски профессионала, умения оставаться самим собой.

1.2. Характеристика подходов и теорий ненасилия в зарубежной психологии¹

Характеристика двух подходов к пониманию ненасилия в зарубежной психологии. В психологии сформировалось два подхода к трактовке ненасилия. Один подход базируется на понимании ненасилия как общечеловеческой ценности, он получил название принципиального ненасилия. Сюда чаще всего относят идеи М. Ганди (Gandhi, 1960) и базирующиеся на них психологические концепции. Другой — на использовании ненасилия в качестве орудия в борьбе за власть и влияние. Такой подход был назван прагматическим ненасилием. Основоположником этого направления считается J. Sharp (Sharp, 1973, 2010).

Первым психологом мира и основателем психологии ненасилия считается W. James, который в 1910 г. написал статью «Моральный эквивалент войны» (переиздана в 1995 г.) (James, 1995). В этой статье он признает факт, что для определенной категории людей война, несмотря на массовые убийства, резню и страдания, обладает привлекательностью и имеет положительные психологические последствия, связанные с героизацией подвигов, эмоциональным патриотическим подъемом и т. п. W. James призывает психологов помогать обществу в поиске альтернатив, не связанных с убийством, чтобы развить тот же уровень дисциплины и героических действий, что и война. В частно-

¹ Основу параграфа составили следующие статьи авторов: Маралов В. Г., Ситаров В. А. Психология ненасилия: становление двух подходов // Знание. Понимание. Умение. 2022. № 4. С. 73–79. DOI: 10.17805/zpu.2022.4.6 ; Маралов В. Г., Ситаров В. А. Проблема ненасилия в зарубежной психологии (обзор публикаций) // Знание. Понимание. Умение. 2020. № 1. С. 173–186. DOI: 10.17805/zpu.2020

сти, он предлагает альтернативную гражданскую службу для молодежи, которая включала бы различные виды трудовой деятельности и коллективных работ.

Необходимо констатировать, что долгое время, вплоть до последней трети XX в., проблемам психологии мира и ненасилия уделялось относительно мало внимания. Интерес к проблеме резко возрос начиная с 70-х гг. прошлого столетия. Этому способствовало много факторов, связанных с угрозой третьей мировой войны, борьбой чернокожего населения Америки за свои права, возглавляемой М. Л. Кингом, широким распространением идей М. Ганди, базирующихся на таких понятиях индуизма, как «сатья» — честность, правдивость, «ахимса» — ненасилие, «тапасья» — самопожертвование и др. Эти идеи были ассимилированы психологией и переведены на язык науки.

Первым из психологов, кто попытался проанализировать с позиций психологии, точнее — с позиций психоанализа, личность, деятельность и наследие Ганди, был Е. Erikson. В 1969 г. выходит его работа «Правда Ганди: о происхождении воинствующего ненасилия» (Erikson, 1969). Она была с интересом встречена психологической общественностью и дала толчок для последующих многочисленных теоретических и эмпирических исследований в области психологии ненасилия.

Собственно, первой книгой, в которой предпринимается попытка осмыслить феномен ненасилия с психологической точки зрения, является книга L. Pelton, которая вышла в 1974 г. под названием «Психология ненасилия» (Pelton, 1974). Автор, используя традиционные понятия психологии (восприятие, отношение, убеждение, познание), связывает их с ненасильственными действиями, которым посвящены отдельные главы, например «Ненасильственный протест», «Отказ от сотрудничества», «На пути к примирению». Годом ранее, в 1973 г., J. Sharp публикует свой труд «Политика ненасильственных действий», который хотя и не является чисто психологическим, тем не менее приобрел большое значение (Sharp, 1973).

Эти две работы заложили основы для двух подходов в психологии к пониманию ненасилия. Первый подход связан с исследованием ненасилия как общечеловеческой ценности, второй — с исследованием

ненасилия с прагматической точки зрения как метода достижения политических (и не только) целей.

Обратимся к характеристике первого подхода, основывающегося на позиции принципиального ненасилия. Исследования в этой области приходится на последнюю четверть XX столетия и продолжаются уже в XXI в. Из серьезных работ монографического характера назовем монографию V. Kool «Психология ненасилия и агрессии» (Kool, 2008), где убедительно раскрывается роль ненасилия как активной созидательной силы в противовес агрессии. В 2009 г. выходит книга D. Mayton «Ненасилие и психология мира» (Mayton, 2009), в которой ненасилие анализируется на внутриличностном, межличностном, социальном и международном уровнях. В 2012 г. публикуется монография «Психология нонкиллинга» под реакцией D. J. Christie и J. E. Pim (Christie, Pim (ed.) 2012), которая становится особой вехой в развитии психологии ненасилия, поскольку посвящена проблеме психологии неубийства как новому направлению в рамках психологии ненасилия. В 2014 г. издается книга «Личное миролюбие» под редакцией G. Sims, L. Nelson и M. Puopolo (Sims, Nelson, Puopolo (eds.), 2014), где, как видно из названия, акцент делается уже на миролюбии как внутриличностной, межличностной и социальной характеристике. Наконец, в 2020 г. выходит монография (в 2 т.) V. K. Kool и R. Agrawal «Ганди и психология ненасилия» (Kool, Agrawal, 2020a; 2020b), в которой авторы убедительно показали жизнеспособность идей Ганди, их влияние на становление целого направления в психологии, получившего название психологии ненасилия.

Таким образом, в рамках данного подхода превалирует отношение к ненасилию как ценности, которое анализируется на четырех уровнях: внутриличностном, межличностном, социальном и международном и не сводится лишь к ненасильственным действиям в ходе разрешения конфликтов. Формируются свои направления: психология мира, собственно психология ненасилия, психология миролюбия и психология нонкиллинга. Разрабатываются психологические теории ненасилия, методы его исследования и формирования на различных возрастных этапах. Существенный вклад в это направление внесла гуманистическая и позитивная психология. Разграничивая

предмет исследования психологии ненасилия и мира от предмета позитивной психологии, D. Floody (Floody, 2011) исходит из положения, что для конкретного человека личное спокойствие и внутренний мир являются важными предпосылками мира между группами. Он указывает: если психология ненасилия и мира сосредоточена главным образом на межгрупповых отношениях, войнах, геноциде, социальной несправедливости и разрешении конфликтов, то позитивная психология мира ориентирована на конкретного человека и потенциально может предложить гораздо больше для обеспечения личного спокойствия и внутреннего мира людей. Отсюда на первый план выдвигается проблема изучения психологических особенностей миролюбивой, ненасильственной личности, мотивационно-ценностных факторов, детерминирующих ее поведение, выделяется понятие ненасилия как повседневной практики.

Второе направление, как уже было указано, берет свое начало в работах Дж. Шарпа «Политика ненасильственного действия», опубликованной в 1973 г., и «От диктатуры к демократии», опубликованной в Бангкоке в 1993 г. Последняя книга приобрела широкую известность, переведена на многие языки; рекомендации, изложенные в ней, в последние годы использовались при проведении так называемых цветных революций. В ней автор излагает свою концепцию борьбы с диктатурой и утверждения демократии с использованием ненасильственных методов. Шарп предлагает 198 методов ненасильственной борьбы, которые сведены в пять групп: 1) методы ненасильственного протеста и убеждения; 2) методы отказа от социального сотрудничества; 3) методы отказа от экономического сотрудничества (бойкоты, забастовки); 4) методы отказа от политического сотрудничества; 5) методы ненасильственного вмешательства.

Ненасильственные действия в контексте политической борьбы начинают активно изучаться политиками, экономистами, социологами, психологами. Например, J. Ammons и Ch. Coyne (Ammons, Coyne, 2018) в своей статье дают обстоятельный анализ ненасильственных действий как важного средства реагирования на кризисы; действий, направленных на подрыв авторитарных правительств, борьбу с несправедливостью, сохранение прав человека и граж-

данских свобод, предотвращение государственных переворотов, защиту от внешних угроз и изгнание иностранных захватчиков. Н. Merriman (Merriman, 2009) для того, чтобы понять, как работают ненасильственные движения, анализирует теорию и динамику ненасильственных действий. S. A. Vinthagen (Vinthagen, 2015) предпринимает попытку объединить ненасильственное сопротивление с последующим строительством нового, чего нет у Шарпа и в других исследованиях. Изучаются также и чисто психологические аспекты ненасильственного сопротивления, в частности мотивация людей, участвующих в протестной деятельности (Stapnes, Carlquist, Horst, 2020).

Необходимо констатировать, что к прагматическому ненасилию в ученом мире двоякое отношение. Одни психологи признают его, другие относятся достаточно критически. В частности, L. Bharadwaj (Bharadwaj, 1998) прямо указывает, что смешение прагматического ненасилия с принципиальным затуманивает понимание теории и практики ненасилия в нашей личной, гражданской и политической жизни. Еще более убедительно об этом говорит P. R. Larrin (Larrin, 2009), который сделал всесторонний анализ концепции Шарпа, показал ее сильные и слабые стороны. Прежде всего, указывает автор, следует признать, что Шарп никогда прямо не рассматривает вопросы миростроительства, его беспокоит исключительно политика ненасильственных действий. Согласно Шарпу, «ненасильственные действия — это средство борьбы, как и война». Кроме того, нет никакой гарантии, что авторитарный режим сменится на демократический. И самый важный момент — использование ненасильственных методов может быть осуществлено практически для любых целей. В итоге R. Larrin делает вывод о том, что «ненасильственные методы, несомненно, предпочтительнее насильственных, но они не обязательно гарантируют позитивные аспекты устойчивого мира, такие как инклюзивное управление, примирение или безопасная среда» (Larrin, 2009: 4).

Итак, на основе всего сказанного можно сделать заключение о том, что психология ненасилия к настоящему времени сформировалась как специфическое направление в психологии. Предметом ее

исследования является ненасильственное взаимодействие человека с миром в целом, природой и другими людьми. В зависимости от акцентов — либо на ценностную сторону ненасилия, либо на его практическое приложение — в психологии сформировалось два подхода, получивших название принципиального ненасилия и прагматического ненасилия.

При реализации первого подхода, в основе которого лежит понимание ненасилия как общечеловеческой ценности, внимание психологов сосредоточивается на всех сферах ненасильственного взаимодействия начиная с внутриличностного и заканчивая международным, что предполагает использование в процессе его изучения традиционных психологических понятий, связанных с мотивацией деятельности, личностными характеристиками и качествами, выявлением условий формирования на разных возрастных этапах.

При реализации второго подхода основной упор делается на ненасильственные действия в ходе общественно-политической борьбы, где ценностный аспект отодвигается на второй план. Этим и объясняется тот факт, что психологи, в отличие от политиков, достаточно критически отнеслись к взглядам Дж. Шарпа и его практическим наработкам, что тем не менее не мешает их реализации, примером чего являются ненасильственные протестные движения и «цветные революции». Все это свидетельствует о том, что психологи должны вести более активную исследовательскую и просветительскую работу в сфере распространения идей принципиального ненасилия.

Теории ненасилия в современной зарубежной психологии. Обратимся к краткой характеристике основных современных концепций ненасилия в зарубежной науке.

Теория ненасилия R. J. Burrowes (Burrowes, 1996). Основана на выделении четырех типов ненасильственных действий на социальном уровне. По его мнению, любое ненасильственное действие может быть классифицировано как принципиальное или прагматическое, с одной стороны, и реформистское или революционное — с другой. Принципиальное действие основано на убеждении, что ненасилие является этически наилучшим подходом, тогда как прагматическое действие рассматривает ненасилие как наиболее эффективную име-

ящуюся альтернативу. Реформистское действие пытается изменить политику в рамках существующих социальных структур, в то время как революционный подход пытается изменить фундаментальную структуру в обществе. Следовательно, ненасильственные подходы могут быть 1) принципиальными и реформистскими; 2) принципиальными и революционными; 3) прагматичными и реформистскими; 4) прагматичными и революционными.

Теория ненасилия V. K. Kool (Kool, 2008). Автор разработал трехмерную модель ненасилия, которую можно представить в форме куба. Каждое измерение «куба Кула» отражает психологическую переменную, в сочетании они объясняют различия между насильственными и ненасильственными людьми. Первое измерение — это агрессия, которая в одной крайности высока, а в другой низка. Второе измерение — это следование моральным принципам, которые также варьируются от высоких до низких. Третье измерение — это сила, которая, с одной стороны, является силой для самоудовлетворения, а с другой — интегративной силой, разделяемой с другими.

Интегративная теория миролюбия или ненасилия A. C. Brenes (Brenes, 2004) представлена в виде круговой модели. Центр круга представляет собой всеобщий мир. Одна часть круга обозначает мир с самим собой и включает в себя ум, сердце и тело. Ценности, которые A. C. Brenes определил для мира с самим собой, включают самоуважение, автономию, гармонию, любовь и сострадание, терпимость, а также осознание своих потребностей и правильное использование объектов и средств их удовлетворения. Вторая часть — включает в себя мир с другими в личных отношениях и с социумом в целом. Этот второй аспект подчеркивает важность ответственности и солидарности при участии и содействии общему благу и мирному урегулированию конфликтов. Третья часть касается мира с природой. Важнейшие аспекты этой трети модели A. К. Бренеса включают уважение жизни, защиту биоразнообразия, сохранение, устойчивое использование ресурсов и экологическую безопасность. Ненасилие в рамках этой модели представлено в каждом из трех направлений.

Двумерная модель ненасилия D. P. Ritter (Ritter, 2005). В ней представлены четыре основных типа разрешения конфликтов на основе

сочетания средств и целей, которые могут быть как насильственными, так и ненасильственными: 1) насильственные средства и насильственные цели (разрушительное действие или принципиальное насилие); 2) насильственные средства и ненасильственные цели (подавляющее действие или стратегическое насилие); 3) ненасильственные средства и насильственные цели (принудительное действие стратегического насилия); 4) ненасильственные средства и ненасильственные цели (конверсия или принципиальное ненасилие). Принцип ненасилия или четвертый тип, который включает в себя как насильственные средства, так и ненасильственные цели, по мнению D. P. Ritter, является предпочтительным подходом для оптимального разрешения конфликта.

«Алмазная» теория ненасилия D. Mayton (Mayton, 2012). Названа так по сходству с моделью алмаза. Суть состоит в том, что на уровне отдельного человека могут сочетаться различные виды ненасилия: внутриличностное и межличностное, внутриличностное и социальное, межличностное и мировое, социальное и мировое ненасилие и т. д. Полное ненасилие будет включать в себя все четыре уровня ненасилия.

Теория ненасильственной коммуникации М. Розенберга (Розенберг, 2009). Эта теория, в отличие от других теорий ненасилия, получила широкое распространение в мировой психологии. М. Розенберг выделил два языка общения: «язык Шакала» и «язык Жирафа». «Язык Шакала» — язык насилия и принуждения, «язык Жирафа» — язык ненасилия. Автором разработана уникальная технология обучения «языку Жирафа». Она включает в себя наблюдения — конкретные действия, которые мы наблюдаем и которые влияют на наше благополучие; чувства — то, что мы чувствуем применительно к тому, что видим; потребности — потребности, ценности, желания и т. д., которые создают наши чувства; просьба — конкретные действия, о которых мы просим, чтобы наша жизнь стала лучше.

Таким образом, в современной психологии сложился ряд теорий ненасилия, которые в своей совокупности дают достаточно разностороннее представление об этом психологическом феномене. Если в теориях D. Mayton и A. Brenes выделяются уровни реализации нена-

сильственных действий (внутриличностное, межличностное и др.), причем у А. Brenes предпринимается попытка содержательного их насыщения, то в теориях R. Burrowes и D. Ritter акцент делается либо на характеристике самих ненасильственных действий (принципиальные и прагматические, реформистские и революционные — R. Burrowes), либо на соотношении средств и целей, которые могут быть как насильственными, так и ненасильственными (D. Ritter). Теорию V. Kool условно можно назвать векторной, здесь ненасильственное поведение рассматривается как интеграция трех сил, которые могут иметь разнополюсный характер: агрессии, принятия ценностей и силы воздействия, прилагаемой для достижения целей. Концепция М. Розенберга раскрывает специфику ненасильственного общения, методы овладения ненасильственной коммуникацией.

1.3. Интегративный подход к пониманию ненасилия¹

В отечественной науке в качестве теоретико-методологической основы педагогики и психологии ненасилия принят интегративный подход, который объединяет в себе имеющиеся взгляды на ненасилие гуманистов прошлого с учетом реалий настоящего (Маралов, Ситаров, 2019). Суть его состоит в признании ценности жизни и в принципиальной невозможности достижения ненасилия. Об этом говорил еще М. Ганди, который отмечал, что ненасилие недостижимо. Важно не достижение ненасилия, а стремление к ненасилию. Поэтому под *ненасилием* понимается *идеологический, этический и жизненный принцип, в основе которого лежит признание ценности всего живого, человека и его жизни, отрицание принуждения как способа взаимодействия человека с миром, природой, другими людьми, способа решения политических, нравственных, экономических и межличностных проблем и конфликтов, утверждение и усиление способности всего живого к позитивному самопроявлению.*

¹ В основу параграфа положена статья авторов: Маралов В. Г., Ситаров В. А. Психология ненасилия: проблематика исследований и перспективы развития // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2019. Т. 19. № 2. С. 195–215. DOI: 10.15507/2078-9823.046.019.201902.195-215

Этот принцип идеологический, потому что он по-иному позволяет оценить отношение человека к миру, выступает в роли объединяющего и консолидирующего положения, в основе которого лежит не разрушение, а терпимость и созидание. Этот принцип этический, поскольку он непосредственно определяет характер отношений людей между собой и к миру в целом и регулирует их таким образом, что выбор принуждения, насилия признается безнравственным. Этот принцип жизненный, ибо он вытекает из признания жизни как высшей ценности во всех ее формах и проявлениях.

Свое конкретное выражение он находит в следующих положениях.

Ненасилие как жизнеутверждение. Прежде всего, следует отметить, что многие люди отрицательно относятся к крайним формам принуждения: убийству, физическому насилию, войне как к способу разрешения международных конфликтов, унижению и подавлению достоинства личности и т. п. В то же время признается, что без принуждения вообще жить нельзя, поэтому разговоры о ненасилии воспринимаются как заслуживающие внимания, но утопичные. На уровне обыденного индивидуального сознания действуют установки типа: «Так устроен мир, а устроен он на признании принуждения как одного из механизмов взаимодействия людей». Тем самым постулируется факт, что без насилия вообще обойтись невозможно.

В данном случае мы имеем дело с некоторым абсолютизированием насилия, анализом проблемы лишь в рамках дихотомии «принуждение — ненасилие». На самом деле все гораздо и сложнее, и проще. Философия ненасилия не отрицает принуждения, еще М. Ганди в свое время писал, что «полное ненасилие возможно лишь теоретически, как прямая Евклида» (Ганди, 1960). Речь идет не о достижении ненасилия, а о стремлении к ненасилию, возможности в каждый конкретный момент времени, в каждой конкретной ситуации отдавать приоритет такому действию, которое несет в себе наименьший заряд принуждения. Тем самым утверждается приоритет созидания, прогресса в противовес приоритету разрушения.

Ненасилие как особая сила. Нередко в сознании людей бытует установка: «Ненасилие — это проявление слабости». Никто не хочет быть слабым, терпеть обиды и унижение, многие стремятся найти ту сферу, тот пласт взаимоотношений, где они были бы выше и сильнее другого человека. Слабая личность наделяется такими ироническими эпитетами, как «размазня», «подкаблучник», «шестерка». При этом подразумевается полная подчиненность, неспособность отстаивать свою точку зрения, трусость, смирение. К сожалению, именно с этими понятиями и ассоциируется ненасилие.

На самом деле это далеко не совсем так. Многие приверженцы идей ненасилия указывают на тот факт, что ненасилие есть проявление особой силы. Наиболее емко эту мысль выразил М. Л. Кинг: «Политика ненасилия — это не путь трусов. Это путь сильных людей. <...> Это не пассивное непотворение злу, это активное, но ненасильственное сопротивление злу» (Кинг, 1991: 65).

В чем же проявляется сила ненасилия? Какими качествами личности должен обладать человек, чтобы отдавать предпочтение выбору ненасилия?

По этому поводу существуют разные точки зрения. Некоторые приверженцы использования принципа ненасилия в общественно-политической борьбе считают, что сила ненасилия проявляется в особой форме агрессии без применения разрушительных методов воздействия. В частности, Дж. Батлер (Батлер, 2022) в своей книге «Сила ненасилия: Сцепка этики и политики» указывает, что ненасилие — это культивирование своеобразной агрессии в формах поведения, которые могут быть эффективными, не будучи разрушительными. Существует и другая точка зрения, которая заключается в том, что сила ненасилия никак не соотносится с агрессией, а есть проявление жизнестойкости человека. Ненасилие предполагает, с одной стороны, полную автономность и независимость личности, с другой стороны, способность встать на противоположную точку зрения, понять ее, с третьей, — выбрать такой способ действия и поведения, который давал бы наилучший результат в данной конкретной ситуации.

Ненасилие как способность к преодолению эгоцентризма, выражению любви. Эгоцентричный человек — это человек, который за исходную точку восприятия мира принимает собственную личность. Отсюда рождается непонимание людьми друг друга, а там, где есть непонимание, возникает желание навязать свое мнение другим, что, в свою очередь, обуславливает внутренний выбор разных форм принуждения. Преодолеть эгоцентризм — значит сориентироваться на другого человека и его позицию, выражаясь психологическим языком, прежде получить предвосхищающую информацию, а затем принимать решение о действии. Важнейшим условием для этого является умение отделять личность от поступков. Тот, кому это удастся, овладевает сложной деятельностью, которую мы называем любовью.

Любовь — одно из высших проявлений духовности человека, и сама выступает как ценность. В современных концепциях любовь, с одной стороны, рассматривается как переживание, с другой — как утверждение и усиление существования другого человека. По мнению С. Л. Рубинштейна, «любовь выступает как усиление утверждения человеческого существования данного человека для другого» (Рубинштейн, 1973: 109). Следовательно, любовь — это не просто эмоциональное отношение к другому человеку, но сложная работа, деятельность по преодолению себя, собственного эгоцентризма, это специфическая деятельность по усилению личностного начала в другом, открытие в нем ценностей и перспектив. Поэтому истинная любовь всегда связана с ненасилием.

Ненасилие как независимость, автономность личности. В основе независимости лежит ощущение субъективной свободы, предполагающее возможность осуществления самостоятельного выбора, возложения на себя при этом истинной ответственности. Принуждающего человека вряд ли можно назвать свободным, он вынужден отвечать принуждением на принуждение, так как для него является проблематичным выбор ненасилия. Еще в большей степени он зависим, когда принуждает кого-либо по воле другого человека или в силу собственных устремлений и намерений, которые возникают как компенсация неудовлетворенности собой, внутреннего ощущение

ния пустоты и слабости, тревоги и неуверенности, побуждающие его применять в той или иной форме насилие. Поэтому ненасилие — всегда личностная автономия и независимость. Сохранение независимости, внутренней свободы помогает человеку пережить сложные жизненные ситуации, в том числе и ситуации, связанные с выраженным насилием, подавлением и уничтожением личности. Независимость рождается в результате осознания личностью возможности осуществления свободного выбора даже там, где, казалось бы, этого невозможно сделать. Выбор же всегда предполагает возложение на себя определенных обязательств. Достижение независимости и автономии не есть форма разъединения людей, наоборот, это способ их объединения на принципиально новой основе, именуемой взаимопониманием и ненасилием. Именно независимость порождает весь многообразный спектр эмоциональных отношений одного человека к другому: сорадость, сочувствие, сострадание, а также само своеобразие взаимоотношений: взаимопонимание, содействие, сотрудничество.

Ненасилие как ценность — это и сам процесс взаимодействия, проявляющийся в способности к активному ненасильственному действию и к оказанию ненасильственного сопротивления. К ненасильственным действиям относятся сотрудничество, помощь, забота, терпение, компромисс, прощение и др.

Итак, мы попытались показать, что ненасилие — это особый идеологический, этический и жизненный принцип, проявляющийся в системе отношений человека к миру. Это дает нам возможность ответить на вопрос, что же такое ненасильственное взаимодействие. Выражаясь достаточно просто, можно сказать, что ненасильственное взаимодействие есть использование данного принципа в реальной жизни. Это взаимное воздействие людей друг на друга без использования открытых и скрытых форм принуждения, когда каждая сторона, сохраняя свою независимость, демонстрирует способность к согласованию действий и достижению позитивного результата. Ненасильственное взаимодействие проявляется в умении людей занять одноименную позицию по отношению друг к другу.

1.4. Ненасильственное взаимодействие как предмет психолого-педагогических исследований¹

Под взаимодействием понимают обычно взаимное воздействие людей друг на друга для достижения определенных целей. Рассматривая взаимодействия в качестве одной из сторон общения, Г. М. Андреева (Андреева, 2015) определяет его как ту сторону общения, «которая фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, позволяющих партнерам реализовать некоторую общую для них деятельность» (Андреева, 2015: 67). Типы взаимодействия многообразны. Чаще всего выделяют объект-объектное, субъект-объектное и субъект-субъектное взаимодействие. В. И. Панов (Панов, 2006) существенно расширяет этот перечень, он вводит несколько разновидностей субъект-субъектного типа: субъект-обособленный, субъект-совместный, субъект-порождающий, субъект-несовместный тип взаимодействия. В содержательном плане взаимодействие также многообразно. Г. М. Андреева выделяет два типа: кооперацию и конкуренцию. Характеризуя педагогическое взаимодействие, М. И. Рожков и Л. В. Байбородова (Рожков, Байбородова, 2000) выделяют такие его типы, как сотрудничество, диалог, опека, подавление, соглашение, конфронтация, индифферентность (полная или частичная). А. А. Шведовская (Шведовская, 2006), описывая взаимодействие родителей и их детей, выделяет пять типов: конфликтный, гармоничный, дистантный, «доминирующий родитель — подчиняющийся ребенок», «доминирующий ребенок — подчиняющийся родитель»).

Если проанализировать взаимодействия с точки зрения совпадения или несовпадения целей и мотивов взаимодействующих сторон, то мы приходим к выводу о существовании двух стратегий выстраивания взаимодействия: сотрудничество и конфронтация (рис. 1).

¹ В основу параграфа положены статьи авторов: Маралов В. Г., Ситаров В. А. Характеристика позиций взаимодействия как форм выражения ценностей принуждения или ненасилия // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 1. С. 131–146. DOI: 10.17805/zpu.2017.1.9 ; Маралов В. Г., Ситаров В. А. Позиции ненасилия и невмешательства у студентов: сравнительный анализ // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 4. С. 115–138. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-4-115-138

ний к субъекту или объекту взаимодействия. Наиболее распространенными позициями являются позиции «сверху», «снизу», «рядом» или «руководства», «подчинения» и «равенства». Согласно Э. Берну (2012), в зависимости от Эго-состояний человека он может занимать позиции «Родителя», «Ребенка», «Взрослого». По большому счету позиция, которую занимает личность в процессе взаимодействия, зависит от роли, которую она на себя берет. Например, она может занимать позиции «Генератора идей», «Инициатора», «Исполнителя», «Критика», «Учителя», «Подлизы», «Жалобщика», «Отстраненного» и многих других. А поскольку ролей, которые может играть человек, множество, то и позиций можно выделить значительное количество. Если проанализировать позиции человека в зависимости от того, насколько он склонен в принуждению или ненасилию и в какой форме он их использует: активной или пассивной, то можно выделить четыре позиции: принуждения, манипулирования, ненасилия и невмешательства (Маралов, Ситаров, 2017) (см. рис. 2).

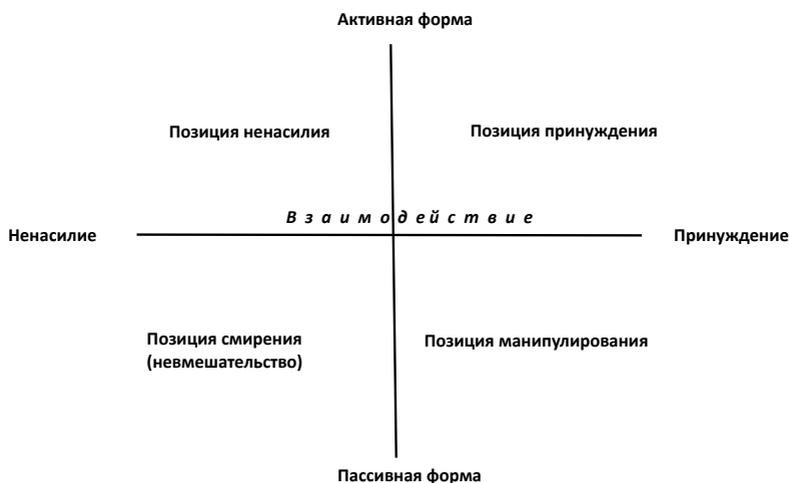


Рис. 2. Позиции взаимодействия

Как видно из рис. 2, если человек придерживается ценностей принуждения в его активной форме, то у него будет доминировать позиция принуждения. Принуждение проявляется в таких

действиях, как стремление добиться своего любыми способами, не считаясь с желаниями и потребностями противоположной стороны. Сюда относятся: приказ, безоговорочное требование, давление, унижение, угрозы, брань вплоть до проявлений агрессии в различных ее видах. В пассивной форме принуждение выступает в завуалированном виде, т. е. в виде манипулирования, для которого характерны лесть, обман, подкуп, намеки, запугивание и т. п. Если человек убежден, что принуждением ничего хорошего добиться невозможно, т. е. принимает ценности ненасилия, то он даже в затруднительной или конфликтной ситуации будет использовать ненасильственные способы воздействия: убеждение, просьбу, сотрудничество, помощь, прощение, заботу и др. Пассивная форма ненасилия проявляется в позиции смирения. Данная позиция многогранна, она может выступать по крайней мере в трех формах. В первом случае человек руководствуется установкой, что существует нечто большее, чем «Я» (Бог, Вселенная, Природа). Во втором случае — смирение проявляется как скромность, отсутствие заносчивости и чувства превосходства. В третьем случае позиция смирения, лишившись своего духовно-нравственного содержания, выступает как позиция невмешательства. Если сопоставить обозначенные разновидности позиции смирения, то можно со всей очевидностью утверждать, что позиция смирения в первых двух формах пересекается с позицией ненасилия. То есть люди «смиранные» и «скромные» вполне способны к активному ненасильственному действию. Что касается позиции невмешательства, то она может быть сходной с позицией ненасилия только по внешним проявлениям. Иными словами, люди, придерживающиеся данной позиции, в силу своей пассивности и инертности не используют тактику принуждения. Но по той же причине они и не проявляют стремления к активному ненасильственному взаимодействию, проявляющемуся в эмпатии, сотрудничестве, помощи и др. В нашем исследовании мы изучали позицию смирения именно в форме невмешательства, что проявляется в безразличии, в нежелании предпринимать усилия, разрешать возникшие противоречия, вообще предпринимать какие-либо активные действия.

Названные позиции могут различным образом сочетаться друг с другом.

На принуждение можно ответить принуждением. Такое сочетание неизбежно приводит к конфликту, агрессии, аффективным реакциям, проявлениям гнева. Возможен вариант, когда на принуждение одной стороны противоположная сторона начинает манипулировать, снижая тем самым агрессивный потенциал визави и добиваясь реализации собственных целей. На принуждение и агрессивные устремления оппонента можно ответить ненасильственными действиями, используя способы ненасильственного сопротивления. Сюда относятся проявление выдержки, терпения, склонение агрессора к мирному сотрудничеству, предложение помощи в различных ее формах. Нередки варианты, когда на агрессию оппонента противоположная сторона реагирует бездействием, невмешательством, она не протестует, но и не проявляет ответной агрессии, отделяясь либо молчанием, либо ничего не значащим обещанием выполнить предъявляемые требования. Аналогичным образом можно проанализировать и все остальные сочетания позиций. Несомненно, что оптимальным вариантом взаимодействия является вариант, когда и в активной, и в реактивной форме используется ненасилие. Если позицию ненасилия принимает субъект инициативы взаимодействия, то противоположной стороне сложнее использовать принуждение и манипулирование. И наоборот, когда ненасилие используется в реактивной форме, т. е. как ответ на нападки и манипулирование оппонента, оно также способствует снижению агрессивного потенциала, переводу взаимодействия в рамки сотрудничества. Попутно необходимо констатировать, что занимаемые личностью позиции не статичны, в зависимости от достижения или недостижения целей они могут последовательно сменять друг друга. Например, позиция принуждения может сменяться манипулированием или отказом от требований (невмешательство). Позиция невмешательства резко может перейти в реактивную агрессию, затем смениться желанием позитивно решить проблему (сотрудничество).

В своей жизни каждый человек в той или иной степени занимает все из перечисленных нами позиций. В то же время с течением време-

ни за счет складывающихся привычных форм поведения какие-либо из них становятся доминирующими. Всем нам хорошо знакомы типы агрессора (преобладает принуждение), манипулятора (преобладает манипулирование), миротворца (преобладает ненасилие), безразличного (преобладает невмешательство).

Обратимся к характеристике названных позиций. Любая позиция имеет свою структуру. Чаще всего в науке выделяют мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Позиция принуждения — это система взглядов, ценностей, мотивов, поведенческих реакций, проявляющихся в особом отношении человека к миру и другим людям, в основе которого лежит признание принуждения как основного способа достижения целей, разрешения конфликтных ситуаций, ориентированная на подавление или ослабление другого объекта или субъекта взаимодействия.

Проблема допустимости принуждения и насилия активно обсуждается многими учеными и общественными деятелями. В частности, в основу философии Ф. Ницше положен конструкт «воля к власти». Согласно его концепции, в реальной жизни выживает сильнейший, бесстрашно ведущий войну за свое выживание. Такое выживание невозможно без применения насилия. Его девиз: «Пусть гибнут слабые и уродливые... Надо помогать им погибнуть. Ибо сострадание — слабость безвольного человека» (Ницше, 1990: 15). В соответствии с этим вынашивается и идея «Сверхчеловека», для которого характерны не сострадание, жалость или милосердие, а жестокость, способность переступить границу дозволенного во имя долга, не останавливаться перед насилием и войной, перед принесением многих (слабых) в жертву во имя осуществления воли к власти

Чаще всего насилие признается правомерным, если: а) предотвращает другое насилие, является противонасилием; б) осуществляется во благо тех, кто подвергается насилию (Гусейнов, 1999). Возможны и разные варианты. Например, в концепции А. И. Ильина (Ильин, 1993) осуждается насилие как таковое и допускается «непредосудительное заставление». В анархизме признается, что для человеческого общества характерно существование неравенства, ущемление прав чело-

века. Поэтому необходимо восстановить справедливость, признавая полнейшую свободу человека везде и во всем. Восстановить эту справедливость можно только с помощью насилия (Кропоткин, 1991). В этике осознанного действия Р. Хиггинса акцент делается на осознанность действий и поступков, которые не исключают возможностей применения насилия. «Я с опозданием понял, — пишет Р. Хиггинс, — что не только вооруженное сдерживание, но и умышленная агрессия (или контрагрессия) в иных случаях могут быть оправданы» (Хиггинс, 1990: 64).

В психологии под принуждением понимается особая форма воздействия одного человека на другого (других людей), суть которого состоит в отсутствии учета интересов противоположной стороны, в подавлении сопротивления, в навязывании точки зрения, желаний, намерений субъекту воздействия. Существует ряд теорий принуждения. Например, в «морализованной теории» А. Wertheimer (Wertheimer, 1987) принуждение по своей сути есть морализованный суд. Согласно J. Patterson (Patterson, 2016), различные формы антисоциального поведения человека, в основе которых лежит склонность к насилию и агрессии, обусловлены характером принуждающего воздействия со стороны родителей по отношению к детям. В психологии позиция принуждения чаще всего исследуется в контексте агрессивного поведения. Исследователи указывают на существование двух мотивационных тенденций: тенденция к агрессии и к ее торможению (Хекхаузен, 2003).

Обратимся непосредственно к характеристике структуры психологии принуждения.

Мотивационно-ценностный компонент данной позиции состоит в признании человеком принуждения как ценности, которую с гуманистической точки зрения следует отнести к категории отрицательных. Принятие ценности принуждения может быть полным или частичным. При полном принятии принуждения человек допускает возможность применения всех форм насилия для достижения своих целей и удовлетворения собственных амбиций. Для него практически не существует ограничений, кроме боязни потерпеть неудачу и подвергнуться наказаниям. При частичном принятии ценности

принуждения не признаются крайние формы насилия (убийство, вред здоровью, преступные действия и т. п.), но наблюдается лояльное отношение к формам, которые условно можно назвать давлением на личность. Вспомним армейскую поговорку: «Не можешь — научим, не хочешь — заставим». Такая установка является достаточно устойчивой, она базируется на собственном опыте жизни и деятельности человека и с трудом поддается коррекции. В этом случае принуждение выступает нередко как форма выражения либо эгоистической, либо эгоцентрической направленности личности. Если человек центрирован на себе, считает свои взгляды, принципы, поведение правильными, то он вольно или невольно будет стремиться к тому, чтобы другие люди соответствовали его ожиданиям, т. е. допускать возможность принуждения другого человека.

С ценностным аспектом тесно связана и мотивация поведения. Она варьирует от мотивов утверждения себя, удовлетворения собственных амбиций до мотивов, связанных с подавлением и унижением другого человека, который воспринимается как недостойный внимания, как неудачник, заслуживающий своим поведением наказания. Эти группы мотивов могут выступать как изолированно друг от друга, так и во взаимосвязи. В первом случае начинают доминировать эгоистические или эгоцентрические мотивы, которые могут маскироваться под мотивы блага для других, обоснование целесообразности насильственного действия: «Я знаю, как лучше». К эгоистическим мотивам относятся мотивы, связанные с личной пользой, заботой о собственных интересах. Сюда можно отнести мотивы корысти, мести, борьбы за лидерство, освобождения от забот и многие другие. Во втором случае верх берут мотивы, обусловленные пренебрежительным отношением к другим людям, которые не заслуживают того, чтобы к ним относились с уважением, их поведение требует осуждения и коррекции, в том числе и в агрессивной форме. Сюда относятся мотивы, связанные с нанесением ущерба, подавлением другого человека, унижением его личностного достоинства, нанесением обиды и т. д.

Когнитивный компонент. Он состоит в более или менее осознанном принятии решения совершить действие принуждающего характера. Здесь актуализируются прошлый опыт человека, его знания и

мышление, без которого невозможно это решение принять. При осознанном решении личность может заранее планировать свое поведение. Например, «Я ему обязательно отомщу» или «Я заставлю слушать себя и выполнять мои требования». При недостаточно осознанном решении, когда наблюдается дефицит времени, личность может действовать спонтанно, под влиянием сиюминутных побуждений, опираясь на стереотипы поведения, которые сложились у нее в прошлом опыте. Поэтому выбирают наиболее простой и легкий способ реагирования, т. е. либо сами используют принуждение, либо встают в позицию жертвы, пострадавшего, обиженного и т. д. К когнитивному компоненту относятся и различного рода оправдания своих действий и поступков, которые по сути носят характер принуждения вплоть до проявления агрессии. Вспомни всем хорошо известное: «А он первым начал!» У взрослых людей оправдание насильственных действий носит более изощренный и «правдоподобный» характер. Многие из этих оправданий базируются на установке, что тот, к кому применено принуждение, плохой человек, заслуживающий того, как с ним поступили.

Эмоциональный компонент. Роль эмоций в жизни человека трудно переоценить, они сигнализируют ему о том, насколько удовлетворяются или не удовлетворяются его потребности. Когда мы говорим о ситуациях, связанных с принуждением, то нередко здесь актуализируются отрицательные эмоции и чувства, такие как раздражительность, обидчивость, тревожность и психологическая напряженность, злость, гнев, ярость, мстительность, злорадство, которые могут выражаться в активных или пассивных формах проявления агрессии. Отрицательные эмоции усиливают мотивацию действий, связанных с принуждением, а в некоторых конкретных случаях сами начинают играть роль ситуативных мотивов. Особенно ярко это проявляется у маленьких детей (Асеев, 1976), а также у взрослых людей, которые не овладели в полной мере навыками саморегуляции.

Поведенческий компонент. Сюда относятся конкретные действия, которые осуществляет человек в той или иной ситуации. К насильственным действиям относятся действия, которые наносят ущерб объекту или субъекту взаимодействия. Применительно к человеку в

качестве ущерба могут выступать смерть, телесные повреждения, урон здоровью, психологическому и социальному благополучию. Спектр действий принуждающего характера многообразен. Сюда относятся приказ, жесткое требование дисциплины и послушания, давление на личность, угрозы и запугивание, наказание, привлечение к ответственности и др. Агрессивные действия достаточно обстоятельно изучены и описаны в современной психологии. Различают физическую и вербальную агрессию, косвенную агрессию, негативизм и т. п.

В зависимости от особенностей принятия принуждения как ценности и доминирующих мотивов можно выделить три разновидности позиции ненасилия: эгоистическую, эгоцентрическую и псевдоальтруистическую. При эгоистической позиции принуждения для человека важны только свои желания и цели или желания и цели узкой группы людей (коллективный эгоизм), для достижения которых приемлемы любые средства. Эгоцентрический вариант позиции принуждения — более мягкий. Здесь индивид центрирован на своих взглядах, убеждениях, представлениях и полагает, что им должны следовать и другие, при этом он может отказываться от крайних форм принуждения, но не отвергать его вообще, используя меры психологического и социального давления на других людей. При псевдоальтруистической позиции личность как бы центрирована на другом человеке, руководствуясь установкой «Мне ничего не нужно, я все делаю ради тебя». То есть здесь принуждение обосновывается благом для другого.

Позиция манипулирования. «Манипуляция — это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» (Доценко, 2003: 58). Следовательно, позицию манипулирования можно определить как систему взглядов, ценностей, мотивов, поведенческих реакций, проявляющихся в особом отношении человека к миру и другим людям, в основе которого также лежит принуждение, но в завуалированной форме, проявляющееся в особых действиях, скрывающих истинные намерения манипулятора, тем не менее побуждающих другого человека следовать им.

Позицию манипулирования одним из первых исследовал Э. Шостром (Шостром, 2004). Он выделил восемь типов человека-манипулятора. К ним относятся: «Диктатор», «Гряпка», «Калькулятор», «Прилипала», «Хулиган», «Славный парень», «Судья», «Защитник». D. M. Buss с соавторами (Buss, Gomes, Higgins, Lauterbach, 1987) описали шесть тактик манипулирования: очарование, молчаливое обращение, принуждение, аргументацию, регрессию и унижение. Чаще всего манипулирование выступает как скрытая форма принуждения, что позволяет оценивать манипулирование как негативный фактор взаимодействия. Однако многие авторы отмечают, что бывают ситуации, когда манипулирование необходимо и оправдывает себя, что делает концепцию манипулирования этически неоднозначной (Lau, 2023).

В современной науке активно изучаются технологии как манипулирования людьми, так и защиты от манипулирования. Особый интерес в контексте рассматриваемой проблемы имеют исследования личностных качеств студентов, склонных к манипулированию. В частности, О. В. Макаренко и С. А. Богомаз (Макаренко и Богомаз, 2005) было установлено, что студентов-психологов, склонных к манипулированию характеризуют такие личностные качества, как независимость, доминирование и агрессивность в сочетании с импульсивностью, нетерпеливостью, низким самоконтролем и неспособностью доводить начатое дело до конца.

В психологии исследуются также и качества людей, которые способствуют защищенности от манипулирования. Согласно исследованию В. П. Шейнова (Шейнов, 2016), к таким качествам относятся: высокий уровень социального интеллекта индивида, его независимость от мнений окружающих, определенная недоверчивость и проницательность. Автором установлено: 1) женщины в среднем лучше мужчин защищены от манипуляций; 2) степень защищенности индивида от манипуляций не связана с его возрастом и степенью выраженности макиавеллизма его личности; 3) ассертивность индивида способствует его защищенности от манипуляций.

Обратимся к структуре позиции манипулирования.

Мотивационно-ценностный компонент. Манипулятор внутренне руководствуется принципом принуждения, но внешне демонстри-

рует отрицательное к нему отношение. Он отказывается от прямого принуждающего влияния и воздействия на других, руководствуясь принципом: «Зачем действовать прямо, когда можно обхитрить, выставляя себя в лучшем свете». То есть реально за этим стоят скрытые мотивы, связанные с достижением своих собственных эгоистических целей. Таким образом, в основе манипулирования лежат хитрость и обман. Конкретные мотивы манипулирования определяются теми целями, которые преследует манипулятор. Это может быть стремление «привязать» другого к себе, заслужить любовь и признание, желание навязать свои взгляды и убеждения и заставить им следовать, решить свои собственные проблемы чужими руками, повысить свой статус, добиться материальной или моральной выгоды и др.

Эмоциональный компонент. Эмоциональная сфера манипулятора нередко характеризуется амбивалентностью. Очень хорошо это выражено в термине «ханжество», под которым понимают показное благочестие при внутреннем неприятии внешне отстаиваемых идеалов и ценностей. Поэтому манипулятор может улыбаться, испытывая при этом раздражение, изображать растерянность, обиду и одновременно злорадствовать, льстить человеку и презирать его.

Когнитивный компонент. Для того чтобы манипулировать другими людьми, необходимо обладать незаурядным мышлением, быстротой реакции в принятии решения, держать в памяти алгоритмы манипулирования, наработанные ранее. Как и любое действие человека, манипулирование может быть более или менее осознанным. Осознанная форма проявляется в планировании манипулятивных действий, в продумывании тактики достижения собственных целей, в мысленном обосновании своих намерений. Однако манипулирование может быть и менее осознанным, спонтанным, когда необходимо быстро принять решение, выгодное манипулятору. Здесь и проявляется способность человека-манипулятора быстро оценивать ситуацию и принимать выгодные для себя решения, используя различные манипулятивные техники.

Поведенческий компонент. За долгую историю своего развития человечество выработало множество способов обмана и манипулирования, которые с трудом поддаются анализу и классификации.

В качестве наиболее распространенных действий манипулирования выступают такие, как лесть, обман, подкуп, запугивание, намеки, опосредованное давление, ссылки на авторитеты и др. Конкретные приемы манипулирования зависят от так называемых мишеней манипулирования и точек его приложения. Например, ребенок проявляет упрямство, капризничает, точкой приложения является любовь к нему со стороны родных и близких. Взрослые люди часто используют так называемые игры, в основе которых лежит манипулирование. Они достаточно подробно описаны в психологии (Берн, 2012).

Позиция манипулирования может выражаться в прямой или в косвенной форме. При прямом манипулировании противоположная сторона отдает отчет в том, что ею манипулируют, но ничего не может с этим сделать, так как чувствует себя зависимой от манипулятора. Косвенная позиция — наиболее изощренная форма манипулирования. Здесь человек и не подозревает, что им манипулируют, он полагает, что все делает добровольно, по своей воле и в соответствии со своими желаниями. Особой разновидностью манипулирования является «ханжеская» позиция, или позиция двуличия, когда манипулятор говорит одно, а думает совсем другое, внешне демонстрирует полную покорность противоположной стороне взаимодействия, но постепенно подводит ее к нужному манипулятору решению.

Позиция ненасилия представляет собой целостную систему взглядов, ценностей, мотивов, поведенческих реакций, проявляющихся в особом отношении человека к миру и другим людям без использования необоснованного принуждения, ориентированную на «усиление существования» другого объекта или субъекта взаимодействия. В приведенном определении выделяются две взаимосвязанные стороны.

Во-первых — отказ от необоснованного принуждения. Это означает, что человек, у которого сформирована позиция ненасилия, будет проявлять гибкость поведения. Там, где от насилия отказаться невозможно, он и не будет от него отказываться, там же, где такая возможность существует, он будет поступать ненасильственно. Другими словами, обладать позицией ненасилия — значит постоянно в каждой конкретной жизненной ситуации делать осознанный выбор

из ряда альтернатив такой альтернативы, которая несет в себе наименьший заряд принуждения. В этом проявляется одновременно и сила, и независимость человека, для которого ненасилие стало реальной ценностью жизни. В психологии описываются конкретные механизмы принятия решения на осуществление принуждающего или ненасильственного действия. D. Mayton (Mayton, 2009), опираясь на концепцию L. Ross, R. E. Nisbett о детерминации социального поведения, отмечает, что принятие соответствующего решения обусловлено тремя факторами: 1) наличной ситуацией; 2) ее оценкой личностью; 3) степенью динамической напряженности на уровне отдельно индивида, социальных групп; общества в целом.

Во-вторых, в определении подчеркивается, что позиция ненасилия выражается в «усилении существования» объекта или субъекта взаимодействия. Термин «усиление существования», как мы уже отмечали, принадлежит С. Л. Рубинштейну, когда он говорил о любви как особой форме отношения людей. Мы полагаем, что этот термин имеет более широкое значение. Усиление существования — это и любовь, и забота, и интерес, и положительное эмоциональное отношение к другому человеку или к иным объектам, например к объектам природы, животному миру. Иными словами, человек, обладающий позицией ненасилия, создает для другого условия, при которых он чувствует себя свободной и ответственной личностью, когда не унижается его достоинство, когда он испытывает позитивные эмоциональные переживания, и как итог у него возникает чувство доверия и расположенности к субъекту, «усиливающему его существование». Таким образом, обобщенным признаком «усиления существования» является возникновение у человека чувства собственной значимости для другого человека, выражающегося в убежденности, что тебя любят, тебе доверяют, готовы о тебе заботиться и оказывать помощь и поддержку, даже тогда, когда тебя критикуют, высказывают неудовлетворение твоей деятельностью и поведением, даже наказывают.

Эмпирические исследования позиции ненасилия связаны с изучением альтруистического поведения как одной из форм его выражения. Х. Хекхаузен (Хекхаузен, 2003) выделил и описал типы мотивов альтруистического поведения. R. G Craven, M. Seaton и A. S. Yeung

(Craven, Seaton & Yeung, 2017) изучали особенности когнитивного и аффективного компонентов отношения к насилию у школьников. В результате было установлено, что у мальчиков менее благоприятное отношение к насилию на когнитивном уровне, а у девочек на эмоциональном. D. Mayton с соавторами (Mayton et al., 1996) исследовали взаимосвязь предрасположенности к насилию и ценностных ориентаций. В результате было установлено, что такая предрасположенность коррелирует с ценностями универсализма, благожелательности и конформизма. D. Oman (Oman, 2014) доказал, что усвоение ценностей ненасилия позитивно сказывается на повышении уровня самооффективности личности. Особая роль исследователями отводится эмпатии в контексте исследования альтруистического поведения. В частности, в монографии M. Davis (Davis, 1994) рассматриваются ее врожденные предпосылки, показывается, что она выступает как механизм альтруизма и как разновидность социального интеллекта. C. Batson (Batson, 2014) также выявил роль эмпатии и личных ценностей в детерминации альтруизма. В исследовании A. Filipović, M. B. Vajac и I. Spasic (2022) эмпирически была подтверждена важность эмпатии в развитии культуры терпимости, диалога, уважения к противоположным мнениям и целям, уважения к разнообразию и ненасильственного реагирования на конфликты. А. Н. Поддьяковым (Поддьяков, 2006) описана специфическая форма проявления альтруизма, проявляющаяся в виде альтер-альтруизма, т. е. помощи другому посредством нанесения ущерба его соперникам. Наряду с эмпатией и альтруизмом активно исследуется роль доверия и чувства справедливости в структуре взаимодействия людей. I. Thielmann и В. Е. Hilbig (Thielmann, Hilbig, 2015) определяют доверие как принятие решения в условиях риска, и выделяют три его наиболее значимых компонента: оценка риска с точки зрения приобретения и потерь, ожидание надежности отношений, чувствительность к предательству. В отечественной психологии проблема доверия наиболее полно отражена в монографиях Т. П. Скрипкиной (Скрипкина, 2000) и А. Б. Купрейченко (Купрейченко, 2008). В. Марарица с соавторами (Марарица с соавт., 2018) дала характеристику нетворинг-стратегии как инвестирования личностью своих ресурсов для

поддержания позитивных групповых норм, защиту справедливости. В последние годы особую актуальность приобретают проблемы, связанные с актуализацией ресурсов ненасильственного взаимодействия, к которым некоторые психологи относят психологический капитал (Sarkar, Garg, 2020).

Обратимся к характеристике структуры позиции ненасилия.

Мотивационно-ценностный компонент. Как мы уже отметили, во многих религиозных, философско-этических концепциях, в гуманистической педагогике и психологии ненасилие признается в качестве безусловной общечеловеческой ценности. Основания здесь различные: от непричинения вреда всему живому, поскольку оно обладает душой и находится в цепи перевоплощений (джайнизм), до признания ценности любой жизни, что требует от любого человека ответственного отношения к тому, что он делает, как живет и как относится к окружающему миру и другим людям. Поэтому принятие личностью идеи ненасилия как ценности есть серьезный шаг на пути ее саморазвития. При этом важно заметить, что в отличие от идеи правомерности использования насилия идею ненасилия частично принять невозможно. Если это происходит, то человек автоматически занимает позицию принуждения. Человек, принявший позицию ненасилия, может активно вмешиваться в естественный ход событий, изменять его, но используя чаще всего не принуждение, а ненасильственные методы.

У человека с сформировавшейся позицией ненасилия в процессе взаимодействия с другими людьми доминировать начинает просоциальная мотивация. Это мотивы, связанные с оказанием помощи, поддержки, заботы, установления дружеских отношений, альтруистические мотивы, мотивы сотрудничества, любви, а также мотивы, обусловленные чувством долга, ответственности и др.

Когнитивный компонент. Как и в предыдущих случаях, когнитивный компонент позиции ненасилия связан с осознанием необходимости принятия решения, как поступить — насильственно или ненасильственно. Чтобы принять решение, связанное с выбором ненасильственной альтернативы, человек должен обладать гибкостью мышления, убежденностью в преимуществе ненасильственных способов реагирования.

Эмоциональный компонент. В качестве базовых эмоциональных состояний, характеризующих позицию ненасилия, выступают чувство уверенности в себе и эмоциональная устойчивость, а также эмоциональные состояния, сопровождающие проявления человеком доброжелательности, дружелюбия, доброты, открытости, внимательности к людям. К конкретным эмоциям, сопровождающим ненасильственное действие, можно отнести способность к эмпатии, благожелательность, позитивный эмоциональный настрой, радость, интерес, умиротворенность, ощущение счастья и др. Именно они создают предпосылки для активизации мышления и принятия решения, не основанного на применении насилия.

Поведенческий компонент. Сюда относятся конкретные действия, которые осуществляет человек в той или иной ситуации. Человек, принявший позицию ненасилия, может активно вмешиваться в естественный ход событий, изменять его, но используя чаще всего не принуждение, а ненасильственные методы. Собственно, ненасильственные действия подразделяются на два типа: действия, когда их инициатором является сам субъект, и действия, когда субъект вынужден оказывать сопротивление. К первому типу мы относим такие действия, как отказ от принуждения при активном вмешательстве в события, помощь, сотрудничество, забота и любовь. Ко второму — неподчинение требованиям, терпение, компромисс, прощение, снижение агрессивного потенциала противоположной стороны.

Позиция смирения. Смирение — качество личности, проявляющееся в убежденности предопределенности того, что с ней происходит, исключающее активное сопротивление. В христианстве смирение — это добродетель, противоположная гордости, характеризующаяся «скромностью духа».

Позиция смирения — целостная система взглядов, ценностей, мотивов, поведенческих реакций, проявляющихся в особом отношении человека к миру и другим людям, основанная на признании предопределенности жизненных событий, отрицании необходимости активного противодействия тому, что предопределено судьбой, обстоятельствами или высшими силами.

Смирение — это сложный конструкт, который в различные времена наделялся различным нравственным содержанием. Если в эпоху Античности, как отмечает П. Лизгунов (Лизгунов, 2018), смирение понималось в значении — низкий, малодушный, подлый, трусливый человек, то в христианских текстах смирение выступает уже не как порок, а как наиболее значимая для христианина добродетель, противоположная гордости. В православии смирение — это не только способность к обузданию гордости, но и единственный путь единения с Богом, путь спасения, форма выражения любви. В основе смирения лежит убежденность человека в том, что он не имеет ничего своего, а имеет только то, что дарует Бог, и без Божьей помощи он ничего доброго сделать не может.

А. Оу с соавторами (Ou et. al., 2014) определяют смирение достаточно широко — как относительно устойчивую черту личности, проявляющуюся в ориентации на собственное мнение о том, что существует нечто большее, чем «Я». При этом чаще всего понятие «смиренный человек» употребляется в значении «скромный», т. е. не гордый, не возвеличивающий себя, осознающий ограниченность своих сил и возможностей.

Предпринимаются попытки выделить и описать различные виды смирения. В частности, говорят о религиозном смирении, смирении перед мирозданием, смирении в отношении окружающей среды. S. Hare (Hare, 1997) выделяет и дает характеристику моральному смирению, под которым он понимает адекватную самооценку и уважительное отношение к другим людям. В настоящее время активно исследуется так называемое интеллектуальное смирение. В аналитическом обзоре, сделанном J. Barrett (Barrett, 2017), выделяются три подхода к пониманию интеллектуального смирения. Во-первых, оно трактуется как осознание своей ограниченности и своих слабостей. Во-вторых, интеллектуальное смирение рассматривается как отсутствие обеспокоенности по поводу влияния научных результатов на статус личности. В-третьих, интеллектуальное смирение определяется как добродетель, находящаяся посередине между интеллектуальной самоуверенностью и интеллектуальной неуверенностью. В отечественной науке мы встречаем трактовку интеллектуаль-

ного смирения, укладывающуюся в третий подход, обозначенный J. Barrett. В частности, В. И. Кудашов отмечает, что «интеллектуальное смирение не просто противостоит гордыне; оно является добродетелью, занимающей срединное положение между крайностями высокомерия, интеллектуальной заносчивости, с одной стороны, и самоуничтожения, неуверенности в себе — с другой» (Кудашов, 2017: 5). М. Karabegović и Н. Mercier (2023) убедительно доказали репутационные преимущества интеллектуального смирения.

В психологии интерес к проблемам смирения возрос после 2000 г., когда была опубликована статья J. Tangney (Tangney, 2000). Обобщая имеющиеся к тому времени теоретические и эмпирические исследования, автор выделил и охарактеризовал основные психологические параметры смирения. К ним были отнесены следующие:

- адекватная оценка своих способностей и достижений (но не низкая самооценка, самоуничтожение);
- способность признавать свои ошибки и ограничения; открытость новому, противоречивой информации и советам;
- признание того факта, что ты есть только часть большой Вселенной;
- признание ценности всех вещей, а также множества различных способов, с помощью которых люди и вещи вносят свой вклад в существование мира.

В настоящее время в психологии продолжается активная работа по выделению и описанию параметров и показателей смирения. В обзоре исследований по проблеме смирения, осуществленном R. Nielsen и J. Marrone (Nielsen, Marrone, 2018), предпринимается попытка выделить и охарактеризовать структурные компоненты смирения. На основе анализа обширной литературы авторы выделяют четыре основные характеристики данного феномена. Первый компонент — это способность человека точно оценивать свои возможности, осознавать ограничения и ошибки. Второй — способность к оценке других людей, их сильных сторон личности, умение принимать мнения других. Третий компонент включает в себя обучаемость как открытость обратной связи, способность без опасения признавать достоинства других людей. Четвертый компонент, который при-

знается авторами достаточно спорным, получил название трансцендентности, он связан с верой в Бога и/или природу. В более широком плане трансцендентность — это убеждение в том, что в мире существуют вещи, которые не подвластны контролю человека. Теоретические разработки структуры и показателей смирения имеют и прикладное значение. Разрабатываются специальные диагностические опросники смирения (обзор см.: Забаев, 2018), ведутся исследования проблемы смирения в организациях (Nielsen & Marrone, 2018), изучается психология прощения как важнейшая характеристика смирения (Enright, 1989) и др.

Дадим краткую характеристику структуры позиции смирения.

Ценностно-мотивационный компонент. Ценности, которых придерживается человек, занявший позицию смирения, могут быть диаметрально противоположными. В науке выделяют «рабское смирение» и «аскетическое смирение» (Жилина, 2016).

В первом случае ценностью является само выживание человека, отсюда смирение выступает как способ адаптации к сложным условиям существования. Здесь можно выделить четыре типа людей, которые придерживаются данной ценности.

Первый тип проявляет смирение только в жестких условиях жизни, при изменении условий в благоприятную сторону, представители этого типа готовы мстить бывшим притеснителям, т. е. использовать принуждение.

Второй тип, даже при изменении условий, сохраняет рабскую психологию, «остается верным хозяину», так как не привык возлагать ответственность за свою жизнь на себя.

Третий тип — это тип жертвенности. Для людей этого типа смирение выступает как форма жертвенности ради каких-то идеалов или ради близких людей.

Четвертый тип — проявление элементарной трусости. Человек смиряется, потому что боится санкций и наказаний, ощущает себя слабой личностью, неспособной противостоять жизненным трудностям и неблагоприятным факторам.

Во втором случае смирение есть проявление свободы человека, когда он добровольно накладывает на себя определенные ограни-

чения. Здесь можно выделить по крайней мере две разновидности ценностей. Первая — центрация на событиях жизни, которая обусловлена признанием, что все предопределено высшими силами («на все Божья воля») или судьбой, которую изменить нельзя. Вторая — центрация на себе, своем стремлении к самосовершенствованию, которое проявляется в саморегулировании, подавлении дурных наклонностей, преодолении гордыни как «смертного греха». Объединяющим центром этих центраций является идея непротивления злу насилием, которая проповедуется в христианстве, а также в буддизме (срединный путь, невмешательство в ход событий). Для человека нерелигиозного она трансформируется в идею неприемлемости насилия как способа решения жизненных задач. Ценность приобретают такие качества личности, как скромность, уступчивость, миролюбие, отсутствие зависти, милосердие и т. п.

В зависимости от доминирующей ценности выделяются и мотивы смиренного поведения. Сюда можно отнести страх наказания, мотив жертвенности, мотив трусости, стремление положиться на высшие силы, мотивы самосовершенствования, преодоления гордыни, альтруистические мотивы, а также мотивы, связанные с отказом от принуждения, и др.

Когнитивный компонент. Проявляется в более или менее осознанном решении принимать жизнь, в том числе и удары судьбы, как неизбежность, не выражая возмущения и не планируя насильственных действий. Человек, занимающий позицию смирения, осознает, что от его протестных реакций лучше не будет, он готов к лишениям, к проявлениям терпения и выдержки.

Эмоциональный компонент. Отличительной чертой человека, занимающего позицию смирения, является способность к саморегуляции. Это проявляется в умении сдерживать эмоции, особенно отрицательные: раздражительность, гнев, озлобленность, обидчивость, враждебность и т. п. Ценятся эмоциональная устойчивость, сдержанность, скромность, доброжелательность, отсутствие чувства зависти.

Поведенческий компонент. Действия, которые предпринимает человек, занимающий позицию смирения, примерно такие же, как и при позиции ненасилия. Он также способен к оказанию помощи, со-

трудничеству, компромиссу, проявлениям любви, терпению и проч. Только в силу того, что данная позиция — менее активная форма выражения ценности ненасилия, такие действия реже носят инициативный характер, базируются на установке невмешательства в естественный ход событий.

Позиция невмешательства как одна из форм позиции смирения. Если из позиции смирения убрать духовно-нравственное содержание, то мы будем иметь дело с позицией невмешательства, которая проявляется в пассивности, безразличии, низкой самооценке, неуверенности, лени, страхе перед любым воздействием, которое нарушает покой и безмятежность личности. В современной науке такая позиция характеризуется как социальная пассивность, инфантилизм, безразличие, индифферентность. Принятие личностью позиции невмешательства обусловлено рядом причин. В качестве важнейших из них А. А. Ласкин (Ласкин, 2013) выделяет следующие. Во-первых, это пассивность, которая выступает в качестве способа ухода от угрожающих воздействий среды, т. е. как самозащита. Во-вторых, она является ответной реакцией на директивные воздействия социума и конкретных людей. В-третьих, пассивность рассматривается как особый механизм адаптации, проявляющийся в создаваемой самим студентом индивидуальной, нестандартной форме защиты собственного мироощущения и микросоциума от возможных изменений. Как результат этого — отсутствие стремления к самореализации во всех сферах жизнедеятельности.

Исследования, проведенные психологами, показали, что пассивность и невмешательство студентов связаны с отсутствием настойчивости, низкой самореализацией, пессимизмом, преобладанием внешнего локуса контроля, наличием барьеров и стандартных простых схем самовыражения. В работе В. С. Мухиной и А. А. Хвостова (Мухина, Хвостов, 2013) выявлена взаимосвязь позиции невмешательства с равнодушием как безразличным, безучастным отношением к окружающему и ленью как желанием ничего не делать. Д. А. Циринг (Циринг, 2010) показала, что пассивность и невмешательство являются признаками личностной беспомощности.

Какая же из описанных нами позиций является оптимальной с точки зрения эффективности процесса взаимодействия и достижения его целей? Признавая тот факт, что все указанные позиции имеют право на существование, оценивать целесообразность их использования можно, только учитывая конкретную ситуацию и мотивацию взаимодействующих людей, а также те результаты, к которым они приходят. Тем не менее мы полагаем, что предпочтительнее является позиция ненасилия. Аргументация здесь следующая.

Во-первых, позиция ненасилия вовсе не предполагает полный отказ от принуждения, как это может показаться на первый взгляд. Она предполагает гибкость мышления в выборе средств взаимодействия, когда предпочтение отдается таким из них, которые несут в себе наименьший заряд принуждения. Например, если есть возможность просить, а не требовать, то предпочтительнее будет просьба. Если есть возможность не угрожать и запугивать, а заинтересовывать, то нужно заинтересовывать. Если есть возможность не манипулировать, то нужно от манипулирования отказаться. Принуждение используется только в тех крайних случаях, когда нет иных возможностей. Когда на вас нападают на улице, ничего не остается, как защищаться. Когда другой человек подвергается угрозе, но не осознает этого и не желает ничего предпринимать — это ситуация, когда принуждение будет выступать как форма помощи. Любая жизненная ситуация поддается анализу с позиций целесообразности в каждом конкретном случае применения принуждения или ненасилия.

Во-вторых, позиция ненасилия предполагает открытость, доверие, прямоту, терпимость, социальную смелость, принципиальность, отказ от манипулирования. Все это не исключает откровенное выражение своих чувств и мнений, в том числе и отрицательных.

В-третьих, человек, занимающий данную позицию, в первую очередь ориентирован не столько на факт поступка и действий другого человека, сколько на понимание их побудительных мотивов. Это дает возможность не отождествлять личность с ее поступками. Вспомним М. Ганди: «Отделяй грех от грешника».

В-четвертых, позиция ненасилия требует от человека хорошего владения собой, способности к саморегуляции, осознанности своего поведения и поведения других людей, принятия выверенных решений.

Несомненно, занимать позицию ненасилия гораздо сложнее, чем позиции принуждения и манипулирования. Человек должен к этому прийти самостоятельно или с помощью других людей, которые выступают для него образцами ненасильственного поведения. Особенно значимой позиция ненасилия является для специалистов сферы «человек — человек»: врачей, учителей, юристов, психологов, социальных работников и т. д. Она дает возможность строить эффективное взаимодействие и решать свои профессиональные задачи без использования форм давления и принуждения.

1.5. Проблема формирования способности к ненасильственному взаимодействию в современной психолого-педагогической науке¹

Формирование позиции ненасилия — процесс сложный и продолжительный, он связан с постепенным усвоением личностью гуманистических ценностей, становлением ее гуманистической направленности, созданием соответствующей безопасной и ненасильственной среды. К настоящему времени в психолого-педагогической науке и практике сложился ряд направлений в воспитании подрастающего поколения в духе ненасилия. Во-первых, это воспитание миролюбия, отрицательного отношения к войне. Во-вторых, формирование ненасильственного отношения к природе и всему живому. В-третьих, это исследования, связанные с созданием в образовательных учреждениях безопасной ненасильственной среды, выстраивания взаимоотношений всех участников образовательного процесса на ненасильственной основе. В-четвертых, разработка специальных про-

¹ В основу параграфа положены статьи авторов: Маралов В. Г., Ситаров В. А. Психология ненасилия: проблематика исследований и перспективы развития // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2019. Т. 19. № 2. С. 195–215. DOI: 10.15507/2078-9823.046.019.201902.195-215; Ситаров В. А., Романюк Л. В., Маралов В. Г. Проблема воспитания подрастающего поколения в духе мира и ненасилия в современной психолого-педагогической науке и практике // Моисеевские чтения: Культура и гуманитарные проблемы современной цивилизации : доклады и материалы Всероссийской научной конференции (Москва, 26 мая 2018 г.) / под ред. А. В. Костиной, Вал. А. Лукова. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та. 2018. С. 293–306.

грамм, направленных на формирование позиции ненасилия у детей дошкольного и школьного возраста, у студентов колледжей и вузов.

Обратимся к характеристике этих направлений.

Воспитание миролюбия, отрицательного отношения к войне. Это направление получило название «Педагогика мира», под которой понимается совокупность образовательных парадигм и набор образовательных проектов, направленных на решение проблем обучения ненасилию и способности к миру в контексте демократического движения за мир. В рамках этого направления уже в последней четверти XX в. был разработан ряд оригинальных программ формирования миролюбия и воспитания в духе мира. Например, в США распространение получили такие программы, как «Альтернативы», «Диалог», «Принятие решения в ядерный век», «Перспективы». В Германии воспитание в духе мира рассматривалось как воспитание в духе обороны, в духе взаимообогащения культур, как часть антивоенного движения, а также как воспитание в духе мира в широком смысле этого слова, т. е. как социальное обучение. В Японии был разработан и внедрен ряд программ в рамках теории «Хэйва кейку» — японского эквивалента понятия «образование в духе мира». В России в конце XX в. активно функционировал центр «Педагогика мира». Сотрудниками этого центра разработаны основные направления и задачи педагогики мира (Педагогика мира, 1990): 1) формирование у молодежи и всего населения целостного восприятия мира в его диалектическом, естественно-историческом и социальном развитии; 2) переосмысление человеком своего места и роли в природной среде обитания; 3) осознание всеми слоями общества глобальных проблем человечества, грозных опасностей, нависших над ними, необходимости решения этих проблем и устранения опасностей; 4) формирование высоконравственных личных отношений людей; 5) создание благоприятной психолого-педагогической обстановки для осуществления системы всеобъемлющей безопасности во всех ее аспектах, особенно в гуманитарном.

Широкую известность и распространение получают и некоторые конкретные программы. В первую очередь хотелось бы назвать программу обучения с целью уменьшения насилия и развития ми-

ролюбия, предложенную американским ученым М. Липманом (Липман, 1995). Теоретико-педагогическая и философская концепция М. Липмана исходит из двух предпосылок. Во-первых, веры в разумность человека, во-вторых — убеждения, что образование, если оно станет рефлексивно-исследовательским (пока оно не является таковым), — наиболее действенный институт общества, способный существенно уменьшить неразумие, насилие и саморазрушительность человека. Он выступает против традиционной технологии обучения ненасилию, отмечая, что люди, занимающиеся воспитанием с целью уменьшения насилия, часто рисуют картины насилия и затем порицают их. Такая стратегия, по его мнению, малоэффективна, поскольку аудитория живо откликается на изображение насилия и игнорируют его осуждение.

Идеи М. Липмана были поддержаны и развиты уже в XXI в. Ряд ученых также выступили за реформирование образования по вопросам мира. I. Harris (Harris, 2004) проследил эволюцию теории воспитания в духе мира от ее зарождения до современных подходов, основанных на уменьшении угроз межличностного и экологического насилия. M. Zembylas и E. Bekerman (Zembylas, Bekerman, 2013) выступили за пересмотр основных идей образования в духе мира, что включает в себя выделение главного и существенного в теории и практике работы, возрождение исследований по вопросам мира, проектирование программ различного уровня с учетом культурных различий.

D. Johnson и R. Johnson (Johnson, Johnson, 2010) сформулировали общие требования к образованию в целом, чтобы оно способствовало установлению прочного мира на основе консенсуса.

Во-первых, должна быть создана государственная система образования, интегрированная таким образом, чтобы учащиеся из ранее конфликтующих групп взаимодействовали друг с другом и имели возможность строить позитивные отношения друг с другом.

Во-вторых, необходимо формировать чувство взаимности и общности судьбы ради достижения общих целей и общей идентичности.

В-третьих, учащиеся должны быть обучены методике конструктивных споров, чтобы убедиться, что они знают, как принимать трудные решения и участвовать в политическом дискурсе.

В-четвертых, школьники должны быть научены тому, как участвовать в интегративных переговорах и посредничестве сверстников, чтобы конструктивно разрешать свои конфликты друг с другом. Наконец, необходимо прививать гражданские ценности, которые ориентируют учащихся на долгосрочное общее благо общества.

В первой четверти XXI в. разрабатывается ряд интересных и оригинальных программ обучения в духе мира и ненасилия. Например, Н. Danesh (Danesh, 2008) дает характеристику интегративной программы «Образование для мира», которая была разработана в 2000 г. и внедрена в 112 начальных и средних школах в Боснии и Герцеговине, а также в нескольких школах в Северной Америке. По этой программе работают тысячи преподавателей и десятки тысяч учащихся. Учебная программа публикуется в девяти томах, охватывающих основные аспекты воспитания в духе мира. В ней представлены идеи из широкого спектра дисциплин по вопросам мира и образования, включая изучение мира, разрешение конфликтов, политологию, право, религию, социологию, психологию и историю. Доказывается эффективность ее реализации на практике.

В Испании (Андалузия) разработана и внедрена модель «Школа — пространство мира. Образование в культуре мира и ненасилия» (Диас, Карпава, 2018). Одной из задач школы — пространства мира является внедрение стратегий, направленных на улучшение межличностного взаимодействия и искоренение культуры насилия. Решение этой задачи предполагает обучение миру (теоретическое познание мира) и обучение в мире (практическое применение знаний о мире), что способствует устранению насилия из образовательных пространств.

В Южно-Африканской Республике разработан и апробирован курс «Философия для детей» (Ganjvar, 2022), ориентированный на развитие эмоционального интеллекта ребенка, умеренности в убеждениях и практике, приверженности рациональности и морали убеждений, что способствует улучшению их отношения с другими людьми, снижению напряженности и агрессии.

Особое внимание исследователей привлекает личность педагога, который должен заниматься вопросами образования в духе мира и

ненасилия. Он должен обладать набором специфических компетенций для осуществления такой работы. Для примера приведем перечень компетенций, которые выделяет М. Вајај (2015).

1. Способность к критическому мышлению и анализу: критическая медиаграмотность; анализ истоков и текущих последствий проявления власти; вопросы идентичности и неравных форм гражданства.

2. Сочувствие и солидарность: развитие понимания психологических и эмоциональных последствий насилия; рассмотрение несправедливости, с которой сталкиваются другие, как ограничение свободы всех участников взаимодействия; выбор действий и подходов, которые могут повысить осведомленность о местном и глобальном неравенстве.

3. Индивидуальная и коалиционная субъектность: содействие ситуационному анализу и принятию решений, которые могут привести к обоснованным действиям; акцент на создании «власти с» (а не «власти над») другими в процессах коллективных действий; сопротивление барьерам молчания и апатии для того, чтобы действовать на благо общества.

4. Участие и демократическое взаимодействие: участие в решении местных проблем правосудия и способность увязывать их с глобальными тенденциями и реалиями; внимание к глобальным процессам, которые ставят в привилегированное положение одних и маргинализируют других; понимание примеров малой демократии, которые включают в себя власть народа, создание движений и участие в жизни общин.

5. Образовательные и коммуникационные стратегии: развитие свободного владения различными формами передачи ключевых идей разным аудиториям; знание различных педагогических подходов в работе с аудиторией; умение рассказывать истории, использовать различные точки зрения и первоисточники.

6. Навыки трансформации конфликтов: изучение корней насилия для понимания путей смягчения индивидуальных и групповых конфликтов; понимание того, как различные люди и сообщества подходят к конфликтам, диалогу и миру; изучение и внимание к исто-

рическим корням, материальным условиям и властным отношениям укоренившихся конфликтов в образовательном вмешательстве.

7. Постоянная рефлексивная практика: ведение дневника, автобиографии, исследование корней собственной идентичности (расовой, гендерной, религии, класса и т. д.), себя по отношению к другим; создание сообществ практиков, предлагающих коллективные формы обратной связи и мышления; способность связывать себя с коллективом, семью с сообществом и целостно анализировать источники разрыва и напряженности.

Несколько иной подход предлагает G. Günçavdı (Günçavdı, 2020) в модели, которая получила символическое название «Белый голубь». Согласно автору, преподаватель в области педагогики мира должен обладать следующими компетенциями.

Знания: что такое мир и каковы его виды; что такое конфликт и каковы его виды; что такое война и каковы ее последствия; в чем проявляются личностные разногласия у людей и как ими управлять.

Умения: умение вести переговоры; способность к управлению конфликтами; лидерские качества; межкультурная компетентность; межкультурная чувствительность и коммуникация.

Личностные качества: терпимость, открытость, уважение к другим, уверенность в себе, миролюбие, отзывчивость, понимание и др.

Таким образом, к педагогам, которые занимаются образованием детей в духе мира и ненасилия, предъявляются серьезные требования. Они должны обладать не только специфическими знаниями и умениями, но и быть образцом для подражания, демонстрируя все те качества, которые присущи мирной личности.

Воспитание ненасильственного отношения к природе. Проблема воспитания ненасильственного отношения к природе, пожалуй, является одной из наиболее разрабатываемых проблем. Практически любая программа по экологическому воспитанию решает эту задачу, так как экологический подход уже по своей сути несет в себе ненасильственный потенциал.

В теоретическом плане в рамках данного направления принципиальное значение приобрели два понятия — это формирование экоцентрического сознания и воспитание экологической культуры лич-

ности. Согласно С. Д. Дерябо и В. А. Ясвину (Дерябо, Ясвин, 1996), экоцентрическому сознанию присущи такие признаки, как гармоническое взаимодействие человека и природы, отказ от всякого рода иерархии, ориентированность на удовлетворение потребностей как самого человека, так и природы.

Экологическая культура — понятие, которое тесно связано с понятием экоцентрического сознания. Основу ее составляет идея о недопустимости причинения вреда природе, необходимости защиты ее (в том числе и человека как части природы), создание таких условий, которые обеспечивали бы жизнеспособность и безопасность существования всего живого на земле.

В рамках этого направления разрабатываются программы, направленные на формирование ненасильственного отношения к природе, иными словами, программы экологического воспитания. Несмотря на различия и вариативность этих программ, объединяет их единая гуманистическая цель — воспитать у подрастающего поколения экологическую культуру. Например, в программе, разработанной коллективом авторов под руководством Н. С. Дежниковой (Дежникова с соавт., 2006), экологическая культура понимается достаточно широко, как умение человека достигать гармонии как со своим внутренним, так и с внешним миром. Авторами предлагается широкий спектр технологий формирования экологической культуры на различных возрастных этапах развития личности.

Н. Н. Лазаренко (Лазаренко, 2013) предлагает использовать при обучении детей ненасильственному отношению к природе алгоритм М. Розенберга, разработанный, как мы уже отмечали ранее, применительно к ненасильственному общению людей.

Аналогичные тренинги проводятся и за рубежом. Так, R. Kansky и T. Maassarani (2022) с целью формирования эмпатии к природе и к другим людям у местного населения в регионе Замбези в Намибии (Африка) использовали тренинг по ненасильственному общению. Авторы отмечают, что после тренинга ненасильственного общения существенно возросла терпимость к природе и к людям, что нашло отражение в рассказах испытуемых, в которых говорилось о снижении желания причинять вред животным, беспокоить их или

охотиться на них, а также о повышении понимания их потребностей, заботы о них. Улучшение человеческих отношений было выражено в рассказах, демонстрирующих навыки предотвращения словесных и физических конфликтов, улучшенные навыки общения и слушания, а также демонстрацию сострадательного поведения по отношению к социальному окружению.

Создание в образовательных организациях ненасильственной безопасной развивающей среды. Человек только тогда будет чувствовать себя свободно и безопасно, когда создана соответствующая материальная и социальная среда. В полной мере это характерно и для образования. Ребенок будет лучше учиться, когда чувствует себя в безопасности, когда отношения выстраиваются на принципах взаимопонимания и сотрудничества, когда учебный материал не навязывается, а соотносится с интересами и потребностями личности. Об этом говорили многие известные педагоги и психологи. Например, П. Ф. Каптерев писал: «Иным путем, помимо самодеятельности, человек и развиваться не может: такова его природа. Воспитание же и образование нередко представляют ожесточенную борьбу против естественного творческого саморазвития человека и стремятся втиснуть его в наперед заготовленные рамки, вести по шаблону, по проторенной дорожке, причем при общей насильственности постановки воспитания все же речь идет о самодеятельности. Настоящий, не искаженный педагогический процесс в одно и то же время и свободен, и необходим, потому что это есть процесс саморазвития» (Каптерев, 1982: 163).

Одним из первых характеристику образовательных сред дал Я. Корчак (Корчак, 1991). Он выделил четыре типа сред: «догматическую», «безмятежного потребления», «внешнего лоска и карьеры», «идейную». Наиболее безопасной и благоприятной для личностного развития, по его мнению, является «идейная» (творческая) среда, которая воспитывает личность с высокой самооценкой, активно осваивающую и преобразующую окружающий мир, открытую и свободную.

На современном этапе проблеме создания безопасной образовательной среды уделяется самое пристальное внимание. Например, в концепции И. А. Баевой (Баева, 2002; 2017) безопасная образователь-

ная среда определяется как среда, свободная от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующая удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, обеспечивающем ее референтную значимость и, как следствие, — психологическую защищенность ее участников. Автор предлагает свою типологию сред: психологически-безопасная среда; либеральная среда; манипулятивно-авторитарная среда; попустительская среда. Оптимальной для личностного развития является психологически-безопасная среда, основным признаком которой является ненасильственное взаимодействие. Показателями качества взаимодействия являются диалогическое общение, сотрудничество, отказ от психологического принуждения.

В зарубежной педагогике и психологии основной акцент при создании безопасной образовательной среды делается на формировании культуры ненасилия (Taukeni (Ed.), 2019), которая проявляется в способности к усвоению ненасилия как общечеловеческой ценности, к сотрудничеству, к ненасильственному разрешению конфликтов. Ведущая роль здесь принадлежит учителю, который должен быть образцом для подражания, владеть методами ненасильственного управления классом.

Особое внимание в рамках данного направления уделяется вопросам обучения оптимальному взаимодействию и навыкам выхода из конфликтных ситуаций. Здесь имеется также ряд интересных работ.

Так, в программе, реализованной М. Wilson (Wilson, 2000), апробирована модель обучения управлению конфликтами на основе философии М. Л. Кинга у учащихся девятого класса. В результате было установлено, что в экспериментальной группе произошли существенные изменения по сравнению с контрольной группой. В частности, отмечается, что прошедшие обучение школьники предпочитают разрешать конфликты с использованием компромисса и сотрудничества, они продемонстрировали более позитивное отношение к ненасильственным стратегиям управления конфликтами в отличие от контрольной группы. В контрольной группе таких изменений не произошло.

Аналогичное исследование было проведено М. Smith (Smith, 2002). Цель его состояла в том, чтобы помочь учащимся средних школ повысить их осведомленность о конфликте как части повседневной жизни и научиться примирять разногласия без применения насилия с помощью методов и стратегий ненасилия. Была разработана специальная программа ненасильственного урегулирования конфликтов для учащихся и их учителей. Ее реализация дала положительные результаты. Автором отмечается, что учащиеся, прошедшие специальное обучение, стали более осведомлены о методах и навыках ненасильственного разрешения конфликтов, чем учащиеся контрольной группы. Они научились разрешать конфликты без насилия с помощью методов и стратегий ненасилия. Они продемонстрировали значительно улучшенные знания и осведомленность о приемах разрешения конфликтов. Кроме того, в этой группе были значительно снижены случаи конфронтационного поведения по сравнению с их собственным поведением до начала обучения.

М. S. Göregen и V. Van Raemdonck (2020) разработали для учителей проект под названием «Демократический диалог», который был направлен на формирование диалогического отношения путем обучения учителей методам управления конфликтами, таким как ненасильственное общение; межкультурная коммуникация; метод Сократа; ролевые игры, связанные с конкретным случаем, и передача теологических знаний. Ненасильственное общение включает в себя такие техники, как рациональная аргументация; наблюдение и активное слушание; постановка (открытых) вопросов; перефразирование и обобщение. В основе межкультурной коммуникации лежит межкультурное сознание. Метод Сократа способствует формированию собственного мнения, развивает умение аргументировать свои доводы, размышлять и вести дискуссию. Ролевая игра основывалась на просьбе о помощи или проблеме, в частности, для того, чтобы вызвать конфронтацию, чувство сопереживания и рефлексии у участников. И наконец, сообщение о богословских знаниях при рассмотрении конкретных конфликтов, вызванных религией.

Воспитание ненасильственного отношения к людям, формирование позиции ненасилия. Данное направление мы считаем одним из наиболее приоритетных и значимых для решения проблем

воспитания подрастающего поколения в духе мира и ненасилия. Человек, у которого сформирована позиция ненасилия, будет поступать ненасильственно во всех жизненных ситуациях, проявлять ее и к людям, и по отношению к рукотворному и нерукотворному миру. В рамках данного направления ведутся исследования, которые касаются непосредственно теоретических разработок и практических технологий формирования позиции ненасилия на различных возрастных этапах.

В зарубежной психологии и педагогике имеется ряд интересных разработок в этом плане.

Исследователи решают конкретные задачи, связанные, с одной стороны, с коррекцией агрессии, с другой — с созданием условий для принятия ненасилия как ценности, изучением влияния обучения ненасилию на личностное развитие. Например, в программе, предназначенной для детей 9–12 лет, описываемой А. L. Fung и В. Y. Lan (Fung & Lam 2012), в качестве важнейшего средства используются методы рациональной эмоционально-поведенческой и когнитивной психотерапии. Программа ориентирована на снижение проактивной агрессии посредством вмешательства с когнитивными (оспаривание иррациональных убеждений), эмоциональными (обучение эмпатии) и поведенческими (профилактика рецидивов) подходами.

В контексте заявленной проблемы особый интерес представляют программы, ориентированные на принятие школьниками ненасилия как ценности. Приведем некоторые примеры. А. Parry (Parry, 1993) предложена комплексная программа «Выбор ненасилия». Она направлена на сокращение масштабов насилия путем обучения отдельных лиц, включая детей, тому, что они имеют право делать выбор, могут вести себя ненасильственным образом, сохраняя при этом законное выражение своих эмоций. А. L. Meyer (Meyer et al., 1997) разработана программа для учащихся средних школ, ориентированная на принятие позиции ненасилия. Она предоставляет молодым людям новые способы реагирования на конфликты: разрешать, избегать, игнорировать и рассеивать. Данная программа также учит необходимости для всех принимать различия, доверять другим людям, не участвовать в «подавлении» других. G. Heery (Heery, 2011) разработа-

на специальная программа, состоящая из 12 сессий, направлена на подготовку подростков в возрасте 10 лет и старше к выбору ненасилия. Смысл ее состоит в создании условий для понимания насилия, его последствий и причин. Основной акцент делается на принятие подростками ответственности за свое поведение, осознание его последствий, учит их новым навыкам урегулирования конфликтов и предотвращения насилия в будущем. В исследовании А. S. Sagkal с соавторами (Sagkal et al., 2012) было установлено, что формирование у школьников позитивного отношения к ненасилию в рамках специального курса оказывает положительное влияние на повышение уровня их эмпатии.

В комплексе проблемы создания ненасильственной образовательной среды и обучения подрастающего поколения ненасилию, ведению диалога, разрешению конфликтов обсуждаются в монографиях: Росс М. С. (2015) «Создание мирного климата в средней школе: сравнение практик борьбы с насилием, равенства, вовлечения и построения сообщества». Университет Торонто (Канада); Сингх Эрбе (ред.) (2017) «Создание устойчивого видения ненасилия в школах и в обществе».

Имеются также работы, в которых затрагивается проблема формирования позиции ненасилия у взрослых людей, в частности у студентов. Сошлемся на диссертационное исследование М. Hallak (Hallak, 2002), которое было посвящено оценке эффективности учебной программы Центра ненасилия и мира в университете Род-Айленда, основанной на подходах Мартина Лютера Кинга, направленной на обучение трех категорий людей: преподавателей, студентов колледжа и старшеклассников — методам ненасилия как образу жизни. Автор отмечает определенные трудности в работе с взрослыми людьми. Тем не менее было установлено, что во всех экспериментальных группах участники показали более высокий уровень знаний и более высокое позитивное отношение к философии ненасилия по сравнению с контрольными группами. Менее заметным оказался эффект в изменении поведения особенно у старшеклассников, которые продемонстрировали противоречивые результаты по сравнению с другими экспериментальными группами и проявляли более агрессивное поведение.

U. Dutta с соавторами (Dutta, Andzeng & Walkling, 2016) предложила концепцию «повседневного мира» как основы воспитания студентов в духе мира. Эта программа ориентирована на углубление понимания студентами повседневного мира как ценностно-ориентированной практики, его системных компонентов, необходимости установления рефлексивных, значимых связей между местными и глобальными контекстами, роли сотрудничества в повседневном миростроительстве.

Особого внимания с позиций психологии заслуживает, на наш взгляд, программа Н. Wang (Wang, 2018), предложенная ею для формирования способности к ненасилию у будущих педагогов. Она включает в себя следующие психолого-педагогические средства: вовлечение студентов в практику ненасилия к себе; создание эмпирических проектов ненасильственных отношений с другим; преобразование динамики отношений в группе; непозиционирование насилия/ненасилия как бинарного. В результате осуществления этой программы, как отмечает автор, произошел переход от более узкого к более широкому пониманию ненасилия, от пассивной оценки ненасилия к активной, от поверхностного представления о ненасилии к внутреннему принятию его. В последующей работе (Wang, 2019) она обобщила свои исследования, выделила базовые параметры программы обучения ненасилию. К ним относятся: развитие у студентов ненасильственного отношения к себе, толерантного отношения к различиям и практика ненасильственного взаимодействия.

S. Terepyshchyi и Н. Khomenko, Н. (2019) предложили методику ненасильственного взаимодействия в академической среде, которая включает ряд рекомендаций, связанных с умением регулировать свои эмоциональные состояния, позитивно и уважительно относиться к противоположной стороне конфликта, отказаться от языка ультиматумов и др.

В психолого-педагогической науке и практике имеются также интересные наработки по снижению уровня насилия со стороны учителей по отношению к детям, формированию у педагогов способности выстраивать отношения с учениками на ненасильственной основе. Особенно актуальна эта проблема в ряде стран Африки. Например, в

Танзании насилие по-прежнему является законным во всех учреждениях, тогда как в Уганде и Гане оно официально запрещено в школе. Однако, как отмечают специалисты, для всех трех стран характерен высокий уровень школьного насилия в отношении детей.

С целью снижения уровня физического и эмоционального насилия над детьми со стороны учителей учеными в ряде стран Африки была разработана специальная программа по обучению учителей позитивному ненасильственному взаимодействию с учениками (Scharpf, Kirika, Masath и др., 2021). Она включала в себя проведение специальных семинаров. Программа направлена на предотвращение жесткой дисциплины в школе и улучшение отношений между учителями и учениками путем изменения отношения учителей к использованию насилия и предоставления им возможности научиться ненасильственным стратегиям поддержания дисциплины.

Содержание программы

1. Занятия по взаимодействию учителя и ученика. Направлены на развитие у учителей эмпатии и понимания поведения своих учеников и на повышение осведомленности учителей о том, что они являются образцом для подражания для учащихся.

2. Занятия по профилактике жестокого обращения. Направлены на повышение осведомленности учителей о негативных последствиях жесткой дисциплины для благополучия детей путем приглашения учителей поразмышлять о своем собственном опыте насилия в детстве и связать этот опыт и связанные с ним чувства с причинами и последствиями их нынешнего насильственного поведения.

3. Занятия по эффективным стратегиям дисциплины, целью которых является обучение учителей навыкам ненасильственного поведения и инструментам, помогающим им поддерживать и усиливать желаемое поведение и изменять нежелательное поведение учащихся.

4. Занятия по выявлению и поддержке учащихся с отклонениями в поведении направлены на повышение осведомленности учителей об общих проблемах интернализации и экстернализации среди учащихся и на повышение их способности выявлять и адекватно поддерживать учащихся с этими проблемами.

5. Занятия по внедрению направлены на интеграцию полученных знаний и навыков в повседневную школьную жизнь и на обеспечение устойчивости путем создания сетей поддержки, таких как консультации со сверстниками и сотрудничество со школьными консультантами.

Разработана система оценки эффективности программы, которая включает самооценку учащихся случаев насилия со стороны учителей, а также самооценку учителей о применении насилия в отношении учащихся. Внедрение этой программы показало удовлетворительные результаты.

В отечественной науке и практике также имеется немало интересных разработок. Одним из авторов настоящей монографии (Маралов, 2009) создана и внедрена программа по формированию способности к ненасильственному взаимодействию у детей дошкольного возраста. Она включает в себя направления, связанные с работой с педагогами, с родителями и непосредственно с детьми. Основными принципами проведения с детьми специальных занятий явились следующие: принцип контраста; принцип задействования всех сфер жизнедеятельности; принцип опосредования; принцип моделирования жизненных ситуаций. Апробация и внедрение данной программы в течение 10 лет дали позитивные результаты.

Программа Т. Н. Икрянниковой (Икрянникова, 2005) также была реализована на контингенте детей дошкольного возраста. В качестве основных теоретических положений выступили следующие: формирование у ребенка образа «Я»; формирование устойчивой ориентации на сверстника; создание условий для овладения и самостоятельного применения ребенком способов ненасильственного взаимодействия с другими детьми в разнообразных ситуациях общения.

Программа Е. В. Ледянкиной (Ледянкина, 2010) ориентирована на воспитание позиции ненасилия у младших школьников. Она включает в себя: развитие психологической устойчивости, системы позитивных установок, комплекса индивидуальных качеств (эмпатии, миролюбия, кооперации, сотрудничества), системы личностных и групповых ценностей. О. В. Вертикова и П. В. Вертиков (2020) разработали программу по формированию позиции ненасилия в младшем школьном возрасте, в которой решаются следующие за-

дачи: 1) создание условий, обеспечивающих свободное выражение эмоциональных состояний, чувств; 2) формирование осознанного отношения к себе как к личности; 3) развитие навыков совместной деятельности, социального общения; 4) развитие навыков социальной адаптации; 5) воспитание гражданской позиции и патриотизма. Она включает в себя следующие разделы: 1-й раздел «Родина моя — какая ты?». Цель занятий по этому разделу состоит в том, чтобы приобщить детей к социальной действительности; познакомить младшего школьника с тем, что происходит вокруг него, какие интересные объекты рядом с ним и что за люди стоят за всем этим; 2-й раздел «Я — Человек». Цель: обратить внимание ребенка на себя, как на единицу социума, на свои возможности и способности, научить оценивать и ценить себя и окружающих, создать предпосылки к самовоспитанию; на основе познания себя формировать умение видеть и понимать другого человека, проявлять сопереживание; видеть полезность своего существования в преломлении социальной значимости; 3-й раздел «Совершенствуй себя». Цель: помочь детям, имеющим проблемы в эмоционально-волевой сфере (замкнутые, застенчивые, нерешительные), раскрыть себя, ощутить себя полноценным человеком этого общества, научить выстраивать отношения в социуме, помогать воспитывать толерантность к другому и гордость за свою Родину.

Л. А. Миронович (2019) разработана программа тренинга с подростками, склонными к агрессии. Он включает в себя: 1) обучение приемлемым формам выражения своего гнева (1-е и 2-е занятия); 2) обучение приемам саморегуляции (3-е и 4-е занятия); 3) развитие умения поведения в конфликте (5-е и 6-е занятия); 4) формирование таких качеств, как эмпатия, доверие к людям и т. д. (7-е и 8-е занятия). Автором отмечается, что данная программа позволяет осуществить комплексный подход к профилактике и коррекции агрессивного поведения подростков; оказывать помощь в решении их проблем; создает благоприятные условия для адекватного восприятия и принятия подростков, склонных к правонарушениям; оказывать помощь родителям и педагогам в работе с агрессивными подростками-правонарушителями.

Программа О. А. Луценко (Луценко, 2004) направлена на формирование позиции ненасилия у студентов вузов. Основными факторами, способствующими становлению позиции ненасилия у студентов, являются: культурно-рефлексивная среда педагогического вуза; ненасильственный характер профессионального общения педагогов и студентов; активность процессов личностного саморазвития студентов на основе самопринятия ненасилия в отношении самого себя.

В работе А. Г. Козловой (Козлова, 2018) подчеркивается, что подготовка магистрантов на программе «Духовно-нравственное воспитание» успешно может быть реализована только в том случае, если у самих магистрантов сформирована на достаточном уровне позиция ненасилия.

Итак, нами была предпринята попытка охарактеризовать основные направления исследований по проблемам воспитания подрастающего поколения в духе мира и ненасилия. Выделены и кратко описаны четыре направления: воспитание в духе мира и отрицательно-го отношения к войне; воспитание ненасильственного отношения к природе; создание в образовательных организациях ненасильственной безопасной развивающей среды; воспитание ненасильственного отношения к людям, формирование позиции ненасилия. Необходимо отметить, что все эти направления актуальны и в своей совокупности приближают нас к решению важнейшей задачи, связанной с формированием зрелой личности, способной разрешать сложные жизненные задачи без использования крайних форм принуждения, т. е. ненасильственными способами.

Глава 2

Эмпирическое исследование способности к ненасильственному взаимодействию у студентов

2.1. Организация исследования

Цель серии предпринятых нами эмпирических исследований состояла в выявлении структуры позиций взаимодействия у студентов, а также психологических факторов, обуславливающих их принятие. Всего в исследовании приняли участие более 1800 студентов обоего пола, средний возраст — 19,5 года. Из них 700 студентов — будущих медиков (лечебный и педиатрический факультеты) Ивановской государственной медицинской академии и 1100 студентов — будущих педагогов и психологов Московского гуманитарного университета, Московского городского педагогического университета и Череповецкого государственного университета. Исследование проводилось в 2018–2023 гг.

Объект исследования — позиции взаимодействия у студентов.

Предмет исследования — структура позиций взаимодействия у студентов и факторы, обуславливающие их принятие.

В качестве *гипотез* выступили следующие предположения:

– студенты в ходе взаимодействия с людьми могут занимать различные позиции: принуждения, манипулирования, ненасилия, невмешательства; эти позиции могут определенным образом сочетаться друг с другом, образуя структуру;

– доминирование той или иной позиции взаимодействия обусловлено рядом факторов; важнейшими могут быть: раздражительность к людям; приверженность социальным стереотипам; уровень эгоцентризма; чувствительность к человеку; отношение к опасностям и сопутствующие ему факторы, такие как мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудачи, готовность к риску; системы активации и торможения поведения; личностные качества, входящие в «Большую пятерку», и нормативность поведения; психологический капитал; глубинными детерминантами принятия позиций

принуждения, манипулирования и невмешательства могут являться иррациональные убеждения;

– высокий уровень раздражительности к людям, приверженность социальным стереотипам, высокий эгоцентризм, низкая чувствительность к человеку, склонность к неоправданному риску, игнорирование опасностей, наличие иррациональных убеждений антисоциального типа будут способствовать принятию либо позиции принуждения, либо позиции манипулирования. И наоборот, низкий уровень раздражительности, отсутствие социальных стереотипов, способность к децентрации, высокая чувствительность к человеку и к угрозам, адекватное реагирование в ситуациях опасности, высокий уровень психологического капитала будут создавать благоприятные предпосылки для принятия позиции ненасилия.

2.2. Методы и диагностирующий инструментарий исследования¹

В процессе исследования были использованы теоретические методы: анализ; конкретизация; обобщение; эмпирические методы: использовались авторские опросники, а также известные в психологии методики на выявление различных личностных параметров; методы математической обработки данных.

Разработка диагностического опросника на выявление склонности студентов к принятию позиций принуждения, манипулирования, ненасилия и невмешательства. В настоящее время проблеме диагностики способности людей к ненасильственному взаимодействию в науке уделяется первостепенное внимание. В зарубежной психологии разработан достаточно обширный инструментарий для измерения ненасилия. Дадим краткую характеристику некоторых из них.

¹ В основу параграфа положена статья авторов: Маралов В. Г., Ситаров В. А. Разработка диагностического опросника по выявлению позиций взаимодействия у студентов — будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 1. С. 167–177. DOI: 10.17805/zpu.2018.1.13

Шкала пацифизма G. Elliott (Elliott, 1980). Она была разработана автором в 1980 г. и включает в себя измерение физического ненасилия, психологического ненасилия, активную ценностную ориентацию и внутренний локус контроля. Она используется в современной психологии. В то же время имеются достаточно противоречивые данные о ее надежности. В частности, Р. Heaven с соавторами (Heaven et al., 1984), использовавшие данную шкалу в Южной Африке, отмечают, что как надежность, так и взаимная корреляция каждой шкалы в целом являются неудовлетворительными.

Шкала измерения ненасильственной личности Q. Hasan и S. Khan (Hasan, Khan, 1983). Разработана в 1983 г. Измеряет шесть факторов: макиавеллизм — анти-макиавеллизм; аутентичность; цинизм — анти-цинизм; ненасилие; нежность и щедрость; доверие к человеческой природе. Отмечаются хорошие психометрические показатели опросника.

Тест ненасилия V. Kool и M. Sen (Kool, Sen, 1984). Опубликовано в 1984 г., предназначен для лиц старше 17 лет. Тест включает в себя 65 вопросов. 36 пунктов шкалы направлены на выявление склонности к насилию, остальные пункты являются фоновыми. Подсчитывается обобщенный индекс ненасилия на основе реакции испытуемых на 36 основных пунктов шкалы. Проверка этого теста другими исследователями (Mayton et al., 2002) выявила его психометрическую обоснованность.

Подростковый тест ненасилия D. Mayton (Mayton, 2009). Разработан D. Mayton с соавторами в 1998 г. Он измеряет: а) физическое ненасилие; б) психологическое ненасилие; в) готовность действовать, сообразуясь со своими нормами и ценностями; г) помощь/эмпатию; д) сатьяграха — поиск истины и мудрости; е) тапасья — готовность терпеть лишения и не причинять вреда другим. Позже D. Mayton делает вывод о возможности использования данного теста не только в подростковом, но и в юношеском возрасте. Проверка этого теста в других культурных условиях, в частности в Гонконге, подтвердила его кросскультурную валидность (Gerstein et al., 2016).

«Алмазная» шкала ненасилия D. Mayton (Mayton, 2012). Разработана также D. Mayton с соавторами в 2012 г. Включает в себя 90 вопросов, измеряет внутриличностное, межличностное, социальное и

глобальное (мировое) ненасилие. Интегральный индекс ненасилия вычисляется как сумма баллов, набранная по всем шкалам.

Мы привели лишь некоторые опросники по измерению ненасилия, которые получили достаточную известность. В то же время имеются и другие подходы к измерению ненасилия. Например, R. Craven с соавторами (Craven et al., 2017) был разработан тест отношения к ненасилию для школьников, включающий в себя две шкалы: когнитивное отношение к ненасилию (понимание) и аффективное отношение к ненасилию (непринятие принуждения), A. Thornton с соавторами (Thornton et al., 2013) предложил шкалу ненасильственного и насильственного правонарушающего поведения, D. Eckstein и La Grassa (Eckstein, La Grassa, 2005) разработали опросник ненасильственной коммуникации для семейных пар и др.

В отечественной психологии дело обстоит значительно хуже. Имеется лишь ряд шкал, измеряющих уровень агрессивности личности. Сюда можно отнести тест на выявление агрессивности Л. Г. Почебут (см. Платонов, 2003), методику макиавеллизма (склонности к манипулированию) В. В. Знакова (Знаков, 2001), шкалу склонности к агрессии и насилию методики склонности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орла (Орел, 1999). Нужно отметить, что эти методики ориентированы на диагностику агрессивности и склонности к принуждению. О склонности к ненасилию можно судить лишь косвенно, ориентируясь на низкие баллы, набранные испытуемыми в указанных тестах. Учитывая это обстоятельство, нами была предпринята попытка разработать тест-опросник на выявление выраженности у студентов позиций взаимодействия: принуждения, манипулирования, ненасилия и невмешательства (Маралов, Ситаров, 2018а).

При разработке опросника мы исходили из следующих теоретических положений. Каждый человек в ходе своей жизни в той или иной мере начинает принимать ценности принуждения или ценности ненасилия. Свое конкретное выражение принятия или непринятия этих ценностей выражается в его позициях. Активной формой выражения ценностей принуждения является позиция принуждения, пассивной — позиция манипулирования. Активной формой выражения ценностей ненасилия является позиция ненасилия, пассив-

ной — позиция смирения. Позиция смирения — наиболее сложный тип позиции взаимодействия и имеет множество разновидностей, например, связанных с религиозными убеждениями человека. Поэтому в нашем исследовании мы будем диагностировать ее в варианте, связанном с пассивностью и невмешательством.

Первоначальная форма вопросника включала в себя 60 вопросов-утверждений. На каждую позицию было предусмотрено по 15 вопросов-утверждений. Испытуемым предлагалось четыре варианта ответов, из которых он должен был выбрать только один, который в наибольшей степени соответствует его мнению. Например: «Если я хочу чего-то от человека добиться, то я могу на него и “надавить”». Варианты ответов: а) часто; б) иногда; в) редко; г) никогда. Выбор варианта «а» оценивается в 3 балла, варианта «б» — в 2 балла, варианта «в» — в 1 балл, варианта «г» — в 0 баллов. За итоговый результат принималась сумма баллов, набранная каждым испытуемым по каждой шкале. Для удобства работы с опросником и последующего подсчета результатов по каждой позиции предусматривался специальный бланк, на котором испытуемый отмечал результаты.

Первичная апробация опросника проводилась на контингенте студентов старших курсов — будущих специалистов сферы сопровождения, которые хорошо знали друг друга. Всего было обследовано около 200 студентов Череповецкого государственного университета и Московского гуманитарного университета. По результатам апробации были удалены вопросы, которые не дали нормального распределения. В итоге опросник сократился до 48 вопросов-утверждений.

Критериальная валидность определялась с помощью метода экспертных оценок. Студентам было предложено в соответствии с концептами позиций взаимодействия оценить друг у друга по 10-балльной шкале склонность к принуждению, манипулированию, насилью и невмешательству. Сам себя испытуемый не оценивал. Оценивание проводилось анонимно. По каждой позиции у каждого испытуемого баллы суммировались, находился условный округленный до целого значения средний балл. После чего вычислялся коэффициент корреляции значений, полученных с помощью экспертных оценок, и каждого вопроса по каждой шкале. В итоге были отбро-

шены вопросы, по которым был получен низкий или отрицательный коэффициент корреляции. В итоге опросник сократился до 40 вопросов, по 10 вопросов-утверждений на каждую позицию.

Эмпирическая валидность проверялась посредством сопоставления шкал опросника с данными, полученными с помощью других известных в психологии тестов. В частности, была использована методика В. В. Знакова исследования макиавеллизма (склонности к манипулированию), а также шкала склонности к агрессии и насилию опросника склонности к отклоняющемуся поведению, разработанного А. Н. Орлом. Получена положительная связь шкалы агрессии и насилия с позицией принуждения ($r = 0,58$, при $p \leq 0,01$), отрицательная связь с позицией ненасилия ($r = -0,41$, при $p < 0,01$). Это свидетельствует о валидности опросника, особенно шкал, связанных с измерением выраженности позиций принуждения, манипулирования и ненасилия.

Внутренняя согласованность каждой шкалы опросника проверялась с помощью коэффициента α Кронбаха. В результате были получены следующие коэффициенты: позиция принуждения — 0,80, позиция манипулирования — 0,81, позиция ненасилия — 0,70, позиция невмешательства — 0,76. Как видим, все коэффициенты лежат в интервале от достаточного ($\alpha > 0,7$) до хорошего уровня ($\alpha > 0,8$). Кроме того, согласно логике концепции разработки вопросника, позиция принуждения должна положительно коррелировать с позицией манипулирования и отрицательно с позицией ненасилия. Позиция манипулирования также должна отрицательно коррелировать с позицией ненасилия. В силу своей специфичности позиция невмешательства в идеале также должна отрицательно коррелировать со всеми другими позициями, либо не обнаруживать с ними значимой корреляции. В результате были получены следующие коэффициенты корреляции: позиция принуждения — позиция манипулирования: $r = 0,71$, при $p \leq 0,01$; позиция принуждения — позиция ненасилия: $r = -0,43$, при $p \leq 0,01$; позиция принуждения — позиция невмешательства: $r = -0,13$, не значимо; позиция манипулирования — позиция ненасилия: $r = -0,28$, при $p \leq 0,01$; позиция манипулирования — позиция невмешательства: $r = -0,08$, не значимо; позиция ненасилия — позиция невмешательства: $r = -0,02$, не значимо.

С целью проверки надежности опросника через месяц испытуемые были протестированы еще раз. В результате было установлено, что применяемая процедура исследования обладает удовлетворительной надежностью. Позиция принуждения: $r = 0,85$, при $p \leq 0,01$; позиция манипулирования: $r = 0,88$, при $p \leq 0,01$; позиция ненасилия: $r = 0,75$, при $p \leq 0,01$; позиция невмешательства: $r = 0,86$, при $p \leq 0,01$.

Приведем полностью окончательный вариант опросника.

Диагностический опросник позиций взаимодействия (ПОЗ)

Инструкция. Вашему вниманию предлагается ряд утверждений, касающихся взаимодействия с другими людьми. Каждое из них предполагает четыре варианта ответа. Необходимо выбрать один из них, который в наибольшей степени соответствует вашему мнению. Все задания выполняются на специальном бланке. Отвечая на тот или иной вопрос, на бланке необходимо выбрать вариант, соответствующий вашему мнению: а), б), в) или г).

Благодарим за сотрудничество!

1. Я предпочитаю в жизни обходиться без мести другим людям.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

2. В конфликтной ситуации я никогда не сдаюсь, любыми путями пытаюсь победить и быть наверху.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

3. Если меня обидели, то я не оставляю это просто так и обязательно отплачу обидчику.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

4. Если я хочу чего-то от человека добиться, то я могу на него и «надавить».

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

5. Ради достижения в конечном итоге успеха или сохранения мира во взаимоотношениях я способен проявить терпение.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

6. Мне приходилось в жизни понуждать других людей делать то, что я считаю правильным.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

7. Мне легко удается манипулировать другими людьми.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

8. Меня не трогают заботы и переживания других людей, кроме самых близких.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

9. Если я уверен в своей правоте, то способен заставить других людей признать ее.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

10. Я предпочитаю присоединяться к чужому мнению, даже если оно противоречит моему, — так спокойнее.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

11. В жизни всегда можно обойтись и без принуждения, если заинтересовать человека и замотивировать его.

а) полностью б) в большей в) согласен и не г) не согласен
согласен степени согла- согласен в рав- ной степени

12. Когда мне хочется кого-то обругать или даже ударить, я умею сдерживать свой гнев и агрессию.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

13. Когда я чувствую, что мною пытаются манипулировать, я отвечаю тем же.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

14. В трудной жизненной ситуации я смиряюсь с обстоятельствами и не предпринимаю активных действий.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

15. Если мне необходимо, то я смогу «навязать» свое мнение другим людям.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

16. В трудных обстоятельствах жизни лучше проявить терпение, чем пытаться их изменить.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

17. Если я хочу понравиться другому человеку, заслужить его доверие, то, проявив свое искусство общения, практически всегда могу это сделать.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

18. Манипулировать другими людьми нехорошо, однако в ряде случаев без этого не обойтись.

а) полностью согласен б) в большей степени согласен в) согласен и не согласен в равной степени г) не согласен

19. Я способен прощать других людей, несмотря на тот ущерб, который они мне нанесли.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

20. Я способен тонко играть на чувствах других людей.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

21. Если я вижу, что другой человек нуждается в помощи, я оказываю ее, даже в том случае, когда меня об этом не просят.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

22. Я способен при необходимости польстить другому человеку, не испытывая реально к нему симпатии.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

23. Я стараюсь любую конфликтную ситуацию разрешить миром, проявляю готовность к сотрудничеству с противоположной стороной.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

24. Если мне выгодно, я могу пойти на обман другого человека или намеренно ввести его в заблуждение.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

25. Мне не составляет большого труда заставить других людей следовать моим желаниям и интересам.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

26. В гневе я могу накричать на другого человека или даже его ударить.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

27. Я стараюсь не вмешиваться в события, если чувствую, что мое вмешательство будет угрожать моему благополучию.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

28. Я всегда чувствую, кто слабее меня, и, используя свое превосходство, реализую свои желания.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

29. Я отказываюсь от наказания других людей, даже если они этого и заслуживают.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

30. Чтобы добиться от другого человека выполнения того, чего я хочу, я могу к нему «подлизаться».

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

31. В напряженной или конфликтной ситуации я способен пойти на компромисс.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

32. Я чаще всего склонен избегать ситуаций, связанных с риском.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

33. Чтобы добиться своего, я могу «запугать» другого человека.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

34. Я умею сдерживать свои негативные эмоции и агрессивные порывы.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

35. Я умею находить у людей слабости и, искусно используя их, решать свои задачи.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

36. Я руководствуюсь принципом: «Делайте, что хотите, только оставьте меня в покое».

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

37. Я никогда не сопротивлялся людям, которые занимают положение в обществе выше моего, даже если они были не правы и несправедливы ко мне.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

38. В жизни я стараюсь плыть по течению, и никогда — против него.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

39. Все удары судьбы я принимаю как данность и не протестую против них.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

40. Я могу принудить другого человека сделать то, что, по моему мнению, необходимо сделать.

а) часто б) иногда в) редко г) никогда

Ключ к опроснику: Позиция принуждения — 2, 3, 4, 6, 9, 15, 25, 26, 28, 40. Позиция манипулирования — 7, 13, 17, 18, 20, 22, 24, 30, 33, 35. Позиция ненасилия — 1, 5, 11, 12, 19, 21, 23, 29, 31, 34. Позиция невмешательства — 8, 10, 14, 16, 27, 32, 36, 37, 38, 39. По каждой позиции подсчитывается сумма баллов, которая и будет характеризовать уровень выраженности той или иной позиции взаимодействия.

Для удобства работы испытуемых и для первичной обработки данных исследователем предусмотрен специальный бланк.

Бланк опросника

Фамилия (шифр) _____

Пол _____

Возраст _____

№	П				М				НЕН				НЕВ			
	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0
1									a	б	в	г				
2	a	б	в	г												
3	a	б	в	г												
4	a	б	в	г												
5									a	б	в	г				
6	a	б	в	г												
7					a	б	в	г								
8													a	б	в	г
9	a	б	в	г												
10													a	б	в	г
11									a	б	в	г				
12									a	б	в	г				
13					a	б	в	г								
14													a	б	в	г
15	a	б	в	г												
16													a	б	в	г
17					a	б	в	г								
18					a	б	в	г								
19									a	б	в	г				
20					a	б	в	г								
21									a	б	в	г				
22					a	б	в	г								
23									a	б	в	г				
24					a	б	в	г								
25	a	б	в	г												
26	a	б	в	г												
27													a	б	в	г
28	a	б	в	г												

№	П				М				НЕН				НЕВ			
	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0
29									а	б	в	г				
30					а	б	в	г								
31									а	б	в	г				
32													а	б	в	г
33					а	б	в	г								
34									а	б	в	г				
35					а	б	в	г								
36													а	б	в	г
37													а	б	в	г
38													а	б	в	г
39													а	б	в	г
40	а	б	в	г												

Испытуемому дается текст опросника и бланк. Он должен на бланке напротив номера того или иного вопроса найти варианты ответов и выбрать нужный. Например, варианты ответов на второй вопрос располагаются в первом столбце. Испытуемый должен выбрать один из них: а, б, в или г.

Для исследователя бланк является одновременно и ключом. Бланк состоит из 4 столбцов, обозначенных: П — позиция принуждения, М — позиция манипулирования, НЕН — позиция ненасилия, НЕВ — позиция смирения в варианте невмешательства. В следующей строке указаны коэффициенты, на которые нужно умножать количество ответов а, б, в, г. Например, в первом столбце (П) испытуемый 6 раз выбрал вариант «а», следовательно, 6 умножить на 3, получаем 18. Три раза выбрал вариант «б», 3 умножаем на 2, получаем 6. Один раз выбрал «в», 1 умножаем на 1, получаем 1. Затем все результаты складываются, полученная сумма и будет характеризовать уровень выраженности позиции принуждения. Таким же образом высчитываются обобщенные показатели по другим позициям, обозначенным как «М», «НЕН» и «НЕВ»

Обработка результатов проводится следующим образом. По каждой позиции подсчитывается суммарное количество баллов. Чем выше суммарный балл, тем в большей степени считается выраженной та или иная позиция взаимодействия. Сырые баллы затем переводятся в стены (табл. 1).

Таблица 1

Шкала перевода в стены

Стены	Принуждения	Манипулирования	Ненасилия	Невмешательства
10	25–29	24–27		24–28
9	22–24	21–23	30	22–23
8	20–21	18–20	28–29	19–21
7	17–19	16–17	26–27	17–18
6	14–16	13–15	24–25	15–16
5	12–13	11–12	22–23	12–14
4	9–11	8–10	20–21	10–11
3	7–8	6–7	18–19	8–9
2	5–6	3–5	16–17	5–7
1	0–4	0–2	9–15	2–4

За высокий уровень выраженности по каждой позиции принимаются стеновые значения 7 и выше. Средние значения — 5–6, Низкие значения 4 и ниже.

Высокие показатели по шкале «Позиция принуждения» свидетельствуют о том, что индивид в процессе взаимодействия с другими людьми не учитывает их интересы, предпочитает использовать прямые методы воздействия на личность: давление, требование, приказ, подчинение себе, угрозы, вплоть до проявлений агрессии в различных ее формах.

Высокие показатели по шкале «Позиция манипулирования» свидетельствуют о предпочтении использования индивидом действий манипулятивного характера. К наиболее распространенным из них относятся: лесть, обман, подкуп, запугивание, намеки, опосредованное давление, ссылки на авторитеты и др.

Высокие показатели по шкале «Позиция ненасилия» свидетельствуют о том, что индивид в процессе взаимодействия максимально учитывает интересы других людей, предпочитает использовать такие действия, которые не наносят им ущерба, например вместо приказа использует просьбу, вместо давления пытается заинтересовать противоположную сторону. К типичным ненасильственным действиям относятся сотрудничество, помощь, компромисс, прощение и др.

Высокие показатели по шкале «Позиция невмешательства» свидетельствуют о том, что, включаясь во взаимодействие, личность не проявляет высокой активности, смиряется с обстоятельствами, принимает ситуацию как данность, не протестует против действий других, старается оказаться в стороне, избегает неприятностей и др.

Кроме указанного теста-опросника в ходе организации и проведения серии эмпирических исследований нами использовался ряд других авторских и известных в психологии методик диагностики различных личностных характеристик студентов. Дадим им краткую характеристику.

Опросник раздражительности к людям (Ситаров (ред.), 2019). Опросник является модификацией опросника, разработанного нами для диагностики уровня раздражительности у педагогов. Суть его состояла в следующем. Студентам предлагалось оценить в пятибалльной шкале уровень своей раздражительности к людям. Давалась следующая инструкция: «Оцените в пятибалльной шкале, насколько часто раздражают вас люди: 5 — очень часто; 4 — часто; 3 — иногда; 2 — редко; 1 — никогда». Далее приводился список: неаккуратные; свехаккуратные; излишне веселые, склонные смеяться по каждому поводу; обидчивые; назойливые; необщительные, замкнутые и т. д. Всего 22 позиции. Для удобства анализа и возможности корректного осуществления корреляционного анализа все данные были переведены в дихотомическую шкалу: 4–5 баллов — принимались за высокий уровень выраженности признака, и обозначались как «1», 1–3 — за низкий уровень выраженности признака и обозначались как «0». Обобщенный индекс раздражительности

вычислялся как сумма высоких показателей выраженности признака, деленная на число позиций (22) и умноженная на 100. Например, испытуемый набрал высокие баллы по 7 позициям, следовательно, индекс его раздражительности будет равен: $7 : 22 \times 100 = 32$. Чем выше набранный итоговый балл, тем выше уровень раздражительности. Индекс раздражительности свыше 50 принимался за высокий, от 25 до 50 — за средний, от 1 до 25 — за низкий. Если студент получал в итоге 0, то считалось, что он вообще не испытывает раздражения к людям.

Опросник по выявлению уровня выраженности социально-педагогических стереотипов (Ситаров (ред.), 2019). Для выявления уровня выраженности социально-педагогических стереотипов использовался модифицированный вариант опросника, разработанного нами для учителей. Он состоит из 30 вопросов-утверждений, каждый из которых был переформулирован с учетом вузовской реальности. Например, задавались такие типичные утверждения: «Преподаватель в вузе — главная фигура, от него зависит успех и эффективность учебной работы», «Я считаю, что творческая работа в вузе преподавателя со студентами — это лишь благое пожелание, поскольку реально их взаимодействие полностью регламентировано требованиями стандартов и планов», «Используя понятия “успеваемость”, “дисциплина”, “внешний вид”, можно дать точную и обстоятельную характеристику студенту».

Степень согласия или несогласия с ними нужно было оценить в пятибалльной шкале: 5 — полностью согласен; 4 — в большей степени согласен, чем не согласен; 3 — согласен и не согласен в равной степени; 2 — не согласен в большей степени, чем согласен; 1 — полностью не согласен. Суммарный балл ответов на все вопросы-суждения свидетельствовал о высокой или низкой стереотипности студентов. Как и в предыдущем случае, для удобства корректного применения методов математической статистики результаты переводились в дихотомическую шкалу. Оценки 4 и 5 принимались за выраженность признака и обозначались как «1». Оценки 1, 2, 3 — за отсутствие признака, и обозначались как «0».

Для каждого испытуемого находился суммарный индекс, как отношение суммы набранных баллов к максимально возможной сумме (в нашем случае — это 30 баллов), умноженный на 100. Индекс стереотипности свыше 50 принимался за высокий уровень. Индекс стереотипности от 25 до 50 принимался за умеренный. Индекс стереотипности от 1 до 25 принимался за низкий показатель. Если студент получал в итоге 0, то считалось, что он вообще не привержен стереотипам.

Опросник по выявлению уровня выраженности чувствительности к человеку (Ситаров (ред.), 2019). Состоит из 20 вопросов-утверждений, по 5 вопросов на каждый структурный компонент чувствительности к человеку: интерес к человеку; эмпатия; понимание; помощь. Оцениваются как отдельные показатели чувствительности к человеку, так и обобщенный показатель как сумма набранных баллов. Каждому ответу, совпадающему с ключом, приписывается 1 балл. Общий индекс чувствительности к человеку подсчитывается как сумма набранных баллов, деленная на максимально возможную сумму (в нашем случае 20), и умножается на 100. Таким образом, вычисляется условный процент. Значения, равные 75 и более, принимаются за очень высокий уровень, от 50 до 75 — за высокий, от 25 до 50 — за средний, от 25 и ниже — за низкий.

Кроме того, можно подсчитать значения для каждого отдельного показателя чувствительности к человеку. По каждому параметру подсчитывается сумма баллов (от 0 до 5). Значения 4–5 принимаются за высокий уровень.

Тест эгоцентрических ассоциаций (Пашукова с соавт., 1996). Суть его состоит в том, что студентам предлагалось на время закончить предложения типа: «В такой ситуации ...», «Легче всего ...», «Несмотря на то, что ...». Всего — 40 предложений. Индекс эгоцентризма определяется путем выявления и подсчета предложений, содержащих информацию, указывающую на самый субъект, т. е. тестируемого. Эта информация выражается местоимениями и собственными местоимениями, образованными от него, типа: «Я»,

«Мне», «Мною», «Моих» и т. п. Индексом эгоцентризма служит количество выше обозначенных предложений. За низкий уровень эгоцентризма принимаются значения от 0 до 7 баллов, за средний — от 8 до 20 баллов, за высокий — свыше 20 баллов.

Опросник Карвера — Уайта в адаптации Г. Г. Князева (Князев, Слободская, Севастьянов и др., 2004). Он состоит из 24 утверждений и включает в себя три шкалы BAS: «Настойчивость», «Чувствительность к награде», «Поиск удовольствий» и одну шкалу BIS: «Чувствительность к негативным стимулам».

Диагностический опросник пяти качеств личности («Большой пятерки») в адаптации Л. Ф. Бурлачука и Д. К. Королева (Бурлачук, Королев, 2000). Испытуемым предлагалось оценить у себя 25 пар противоположных качеств по пятибалльной шкале, которые дают возможность судить об уровне выраженности пяти свойств личности: экстраверсии, дружелюбия (склонности к согласию), добросовестности, нейротизма, открытости опыту. Разработана шкала перевода «сырых» баллов в стены.

Нормативность поведения выявлялась с помощью теста «Адаптивность» Маклакова — Чермянина (шкала «Моральная нормативность») (Райгородский (ред.), 2011). Включает в себя 27 утверждений, с которыми респонденту необходимо выразить либо согласие, либо несогласие. Полученные баллы суммируются в соответствии с ключом, а затем переводятся в стандартную десятибалльную шкалу.

Русскоязычная версия опросника психологического капитала Ф. Лютанса, К. Йозеф и Б. Аволио в адаптации В. Г. Маралова, М. А. Кудачи и О. В. Смирновой (Маралов, Кудача, Смирнова, 2022). Включает в себя 24 вопроса-утверждения, каждый из которых предполагает 6 вариантов ответа: от «полностью не согласен» до «полностью согласен», каждому варианту приписываются баллы от 0 до 5. В результате получаем данные по переменным: самооффективности, надежде, оптимизму и устойчивости, а также обобщенный индекс психологического капитала.

Опросник по выявлению потребностей в опасности и в безопасности (Маралов с соавт., 2016). Включает в себя 15 утверждений. Пять из них направлены на выявление потребности в переживании чувства опасности, пять — на выявление потребности в переживании чувства безопасности и пять — потребности в обеспечении безопасности. Суммарный индекс каждого вида потребностей вычислялся как сумма баллов по пяти утверждениям, диагностирующим ту или иную потребность. Сырые баллы переводились в стены.

Опросник сензитивности к угрозам (Маралов с соавт., 2012). Состоит из 12 вопросов-заданий, моделирующих реальные типичные ситуации. Каждое задание опросника включает в себя формулировку некоторого утверждения и четыре варианта ответа. Полученные баллы по всем вопросам суммируются. В итоге получаем итоговый балл, который и характеризует уровень сензитивности личности к опасностям. Разработана шкала переводов «сырых» баллов в стены.

Опросник по выявлению способов реагирования в ситуациях опасности (Маралов с соавт., 2012). Состоит из 17 вопросов-утверждений, моделирующих поведение человека в реальных стандартных ситуациях, которые могут представлять угрозу. По каждому вопросу предлагается 4 варианта ответов, соответствующих 4 типам поведения личности: адекватному, преувеличивающему опасности, игнорирующему их, неопределенному. По каждому типу реагирования находился суммарный балл, после чего «сырые» баллы, как и в предыдущем случае, переводились в стены.

Тест Т. Элерса на выявление мотивации достижения успеха (Райгородский, 2011). Опросник состоит из 41 вопроса, отвечать на которые необходимо либо «да», либо «нет». Результаты определяются как сумма баллов в соответствии с предлагаемым ключом. Чем выше балл, тем в большей степени выражена тенденция личности к достижению успеха.

Тест Т. Элерса на выявление мотивации избегания неудач (Райгородский, 2011). Испытуемому предлагается список из 30 слов

по 3 слова в группе. Необходимо к каждой строке выбрать только одно слово, которое наиболее точно характеризует индивида. Обработка проводится в соответствии с ключом. Чем выше набранный балл, тем в большей степени выражена мотивация избегания неудач.

Тест Г. Шуберта на выявление готовности к риску (Райгородский, 2011). Состоит из 25 вопросов, согласие с которыми оценивается в баллах от – до +2. Общий балл готовности к риску вычисляется на основе суммирования баллов по всем вопросам

Перечень иррациональных убеждений А. Бека, А. Фримена (Бек, Фримен, 2019). Перечень включает в себя 126 убеждений, сведенных в 9 групп, по 14 суждений в каждой группе: 1) избегающее расстройство личности; 2) зависимое расстройство; 3) пассивно-агрессивное расстройство; 4) обсессивно-компульсивное расстройство; 5) антисоциальное расстройство; 6) нарциссическое расстройство; 7) гистрионное расстройство; 8) шизоидное расстройство; 9) параноидное расстройство. В общем перечне, предъявляемом студентам, название групп было опущено, присутствовал только номер группы. Студентам предлагалось прочитать перечень не менее чем два раза, затем из этих 126 убеждений выбрать только те, которые в наибольшей степени характеризуют их личность. Если испытуемый считал, что ни одно из суждений ему не подходит, то он вообще не осуществлял выбора. После чего предлагалось эти суждения ранжировать. На первое место поставить наиболее значимое для личности убеждение, которое полностью ему подходит, на второе чуть менее значимое и т. д. В конечном итоге отбирались только наиболее значимые убеждения, которые студентами ставились на 1–3-е места.

Обработка материалов осуществлялась с использованием методов математической статистики. Применялись: критерий φ^* — угловое преобразование Фишера, t-критерий Стьюдента, дихотомический, точечно-бисериальный и линейный коэффициенты корреляции Пирсона, ранговый коэффициент корреляции для связанных рангов Спирмена.

2.3. Индивидуально-типические особенности структуры позиций взаимодействия у студентов¹

Обратимся к основным результатам исследования. Прежде всего, нас интересовала структура позиций взаимодействия у студентов. С этой целью нами был использован опросник на выявление позиций взаимодействия у студентов. В исследовании приняли участие 619 студентов Ивановской государственной медицинской академии, Московского гуманитарного университета и Череповецкого государственного университета. По сочетанию предпочитаемых позиций, занимаемых студентами в процессе взаимодействия с людьми, возможно существование 16 типов. Результаты отражены в табл. 2.

Как видно из табл. 2, нами обнаружены все 16 типов студентов, различающиеся по сочетанию принимаемых в процессе взаимодействия позиций. В первую очередь нас интересовали испытуемые, у которых доминирует какая-либо одна из исследуемых нами позиций: принуждения, манипулирования, ненасилия, невмешательства.

40 человек (6,46%) предпочитают в процессе взаимодействия с людьми использовать принуждение в качестве основного способа достижения своих целей. Причем этот показатель несколько выше у студентов — педагогов и психологов, чем у студентов-медиков (медики — 17 человек (4,94%), педагоги и психологи — 23 человека (8,37%). Различия статистически значимы ($\varphi^* = 1,76$, при $p \leq 0,05$).

¹ В основу параграфа положены статьи авторов: Маралов В. Г., Ситаров В. А. Индивидуально-типические особенности позиций взаимодействия у студентов — будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 2. С. 38–50. DOI: 10.17805/zpu.2018.2.4 ; Корягина И. И., Маралов В. Г., Ситаров В. А. Сравнительная характеристика позиций взаимодействия у студентов-медиков и студентов — будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 79–104. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-79-104 ; Maralov V. G., Sitarov V. A., Romanyuk L. V. Interaction Positions among Medical Students and Students Trained as Educators and Psychologists // International Journal of Pharmaceutical Research & Allied Sciences. 2019. No 8 (2). Pp. 35–47.

Типы позиций взаимодействия у студентов

№	Типы позиций	В целом		Студенты-медики		Студенты — педагоги и психологи		Статистическая значимость различий между студентами-медиками и педагогами-психологами (критерий φ^* — угловое преобразование Фишера)
		N	%	N	%	N	%	
1	Доминирование позиции принуждения	40	6,46	17	4,94	23	8,37	$\varphi^* = 1,76$, при $p \leq 0,05$
2	Доминирование позиции принуждения и манипулирования	59	9,53	18	5,23	41	14,91	$\varphi^* = 4,12$, при $p \leq 0,001$
3	Доминирование позиции манипулирования	24	3,88	15	4,36	9	3,27	$\varphi^* = 0,72$, не значимо
4	Доминирование позиции неагрессии	138	22,29	105	30,52	33	12,00	$\varphi^* = 5,72$, при $p \leq 0,001$
5	Доминирование позиции принуждения и агрессии	11	1,78	5	1,45	6	2,18	$\varphi^* = 0,64$, не значимо
6	Доминирование позиции неагрессии и манипулирования	19	3,07	11	3,21	8	2,91	$\varphi^* = 0,25$, не значимо

№	Типы позиций	В целом		Студенты-медики		Студенты — педагоги и психологи		Статистическая значимость различий между студентами-медиками и педагогами-психологами (критерий ϕ^* — угловое преобразование Фишера)
		N	%	N	%	N	%	
7	Доминирование позиции принуждения, манипулирования и ненасилия	14	2,26	6	1,74	8	2,91	$\phi^* = 0,99$, не значимо
8	Доминирование позиции ненасилия и невмешательства	49	7,92	32	9,30	17	6,18	$\phi^* = 1,45$, не значимо
9	Доминирование позиции принуждения, ненасилия и невмешательства	4	0,65	3	0,87	1	0,36	$\phi^* = 0,78$, не значимо
10	Доминирование позиции манипулирования, ненасилия и невмешательства	14	2,26	5	1,45	9	3,27	$\phi^* = 1,47$, не значимо
11	Доминируют все четыре позиции	13	2,10	7	2,04	6	2,18	$\phi^* = 0,17$, не значимо
12	Доминирует позиция невмешательства	56	9,05	30	8,72	26	9,46	$\phi^* = 0,35$, не значимо

№	Типы позиций	В целом		Студенты-медики		Студенты — педагоги и психологи		Статистическая значимость различий между студентами-медиками и педагогами-психологами (критерий φ^* — угловое преобразование Фишера)
		N	%	N	%	N	%	
13	Доминирует позиция принуждения и невмешательства	17	2,75	11	3,21	6	2,18	$\varphi^* = 0,77$, не значимо
14	Доминирует позиция манипулирования и невмешательства	8	1,29	4	1,16	4	1,46	$\varphi^* = 0,32$, не значимо
15	Доминирует позиция принуждения, манипулирования и невмешательства	34	5,49	14	4,07	20	7,27	$\varphi^* = 1,72$, при $p \leq 0,05$
16	Ни одна из позиций не выражена ярко	119	19,22	61	17,73	58	21,09	$\varphi^* = 1,07$, не значимо
	Всего:	619	100	344	100	275	100	

Позиции манипулирования отдают предпочтение небольшое число студентов — 24 человека (3,88%). Одновременно принуждение и манипулирование предпочитают использовать 59 человек (9,53%). Этот процент опять-таки несколько выше у студентов — педагогов и психологов (41 человек — 14,91%), чем у студентов-медиков (18 человек — 5,23%). Различия статистически значимы ($\varphi^* = 4,12$, при $p \leq 0,001$). Доминирование позиций принуждения, манипулирования, совместно принуждения и манипулирования мы считаем наименее благоприятным фактором для профессионального развития будущих врачей, педагогов и психологов.

Позицию ненасилия предпочитают использовать в процессе взаимодействия 138 человек (22,29%). Чаще ее занимают студенты-медики (105 человек — 30,52%), чем студенты — педагоги и психологи (33 человека — 12%). Различия статистически значимы ($\varphi^* = 5,72$, при $p \leq 0,001$).

Позицию невмешательства предпочитает занимать 56 человек (9,05%). Различий между медиками и педагогами и психологами не обнаружено.

У значительного процента испытуемых обнаружено противоречивое сочетание позиций. Чаще здесь встречается сочетание позиции ненасилия и невмешательства (49 человек — 7,92%), позиции принуждения, манипулирования и невмешательства (34 человека — 5,49%). Возможно даже использование всех четырех позиций (13 человек — 2,10%). Противоречивое сочетание позиций взаимодействия обусловлено четкой дифференцировкой личностью людей, с которыми она общается. Поэтому она в одних случаях, где считает себя «сильной», использует принуждение или манипулирование, в других случаях, например с близкими и любимыми людьми, использует позицию ненасилия, в третьих случаях, когда считает, что обстоятельства выше ее возможностей, предпочитает не вмешиваться в события.

Обнаружено также немало студентов (119 человек — 19,22%), которые не отдают предпочтения ни одной из названных позиций. Можно предположить, что у них еще не сформировался свой индивидуальный стиль общения и взаимодействия с людьми.

Если попытаться оценить полученные результаты, то их нельзя назвать ни очень хорошими, ни очень плохими. Тем не менее настораживает тот факт, что почти у 20% испытуемых обнаружено доминирование либо позиции принуждения, либо позиции манипулирования, либо их сочетания, не считая случаев противоречивого сочетания позиций. Все это позволяет утвердиться во мнении, что в медицинских и в педагогических университетах необходимо вести специальную работу по формированию способности к ненасильственному взаимодействию. Читаемых курсов по этике, гуманистической педагогике и психологии явно недостаточно, необходимо организовывать специальные практикумы и тренинги, которые позволили бы, если и не решить проблему в полном объеме, то, во всяком случае, создать благоприятные предпосылки для ее решения.

Дадим качественную характеристику каждому типу.

Студенты с доминированием позиции принуждения (6,46%). Назовем этот тип «*Доминантно-агрессивный*». Ведущими здесь оказались следующие факторы: «Я могу принудить другого человека сделать то, что, по моему мнению, необходимо сделать»; «Если я уверен в своей правоте, то способен заставить других людей признать ее»; «В конфликтной ситуации я никогда не сдаюсь, любыми путями пытаюсь победить и быть наверху»; «В гневе я могу накричать на другого человека или даже его ударить». Иными словами, студенты данного типа привыкли доминировать, любыми путями в напряженной ситуации общения быть наверху и добиваться своего.

Студенты с доминированием позиции манипулирования (3,88%). Назовем его «*Манипулятивный*». В нашем исследовании чистых манипуляторов мы обнаружили незначительное число — 3,88%. В качестве ведущих факторов здесь обнаружены следующие: «Я умею находить у людей слабости и, искусно используя их, решать свои задачи»; «Если я хочу понравиться другому человеку, заслужить его доверие, то, проявив свое искусство общения, практически всегда могу это сделать». Здесь в основе лежит умение находить слабости у других людей и использовать их в своих целях.

Студенты с доминированием позиции ненасилия (22,29%). Назовем его «*Миролюбивый*». Мы полагаем, что с точки зрения будущей профессиональной деятельности, связанной с работой с людьми в

сфере образования, этот тип является оптимальным. Назовем ведущие факторы: «Я стараюсь любую конфликтную ситуацию разрешить миром, проявляю готовность к сотрудничеству с противоположной стороной»; «Я умею сдерживать свои негативные эмоции и агрессивные порывы»; «Я способен прощать других людей, несмотря на тот ущерб, который они мне нанесли». Таким образом, здесь доминирует мировоззренческая установка: сотрудничество, сдержанность, прощение.

Студенты с доминированием позиции невмешательства (9,05%). Его можно назвать «Пассивно-осторожный». Это достаточно интересный тип студентов, для которого характерны отстраненность от всех дел, невмешательство в естественный ход событий. Здесь ведущими факторами являются: «В трудной жизненной ситуации я смиряюсь с обстоятельствами и не предпринимаю активных действий»; «В жизни я стараюсь плыть по течению и никогда — против него»; «Я чаще всего склонен избегать ситуаций, связанных с риском». Таким образом, позиция невмешательства здесь обусловлена пассивностью, невмешательством, стремлением не рисковать.

Студенты с доминированием позиций принуждения и манипулирования (9,53%). Назовем такой тип «Доминантно-манипулятивный». Студенты этого типа в одних ситуациях предпочитают прямое принуждение, в других — манипулирование. Такое сочетание позиций обусловлено следующими факторами. Позиция принуждения: «Если я хочу чего-то от человека добиться, то я могу на него и “надавить”»; «Если мне необходимо, то я смогу “навязать” свое мнение другим людям». Позиция манипулирования: «Чтобы добиться своего, я могу “запугать” другого человека»; «Если мне выгодно, я могу пойти на обман другого человека или намеренно ввести его в заблуждение»; «Я умею находить у людей слабости и, искусно используя их, решать свои задачи». Как видим, здесь личностью применяются такие тактики принуждения, как давление, навязывание своей точки зрения, и такие тактики манипулирования, как запугивание, обман, игра на людских слабостях.

Студенты с доминированием позиции принуждения и ненасилия (1,78%). Назовем этот тип «Доминантно-дружелюбный». В этой группе обнаружено всего 11 студентов. У них сочетаются следующие

факторы. Позиция принуждения: «Если я уверен в своей правоте, то способен заставить других людей признать ее» и «Если мне необходимо, то я смогу “навязать” свое мнение другим людям». Позиция ненасилия: «Я предпочитаю в жизни обходиться без мести другим людям»; «Ради достижения в конечном итоге успеха или сохранения мира во взаимоотношениях я способен проявить терпение»; «Когда мне хочется кого-то обругать или даже ударить, я умею сдерживать свой гнев и агрессию»; «Я стараюсь любую конфликтную ситуацию разрешить миром, проявляю готовность к сотрудничеству с противоположной стороной»; «Я отказываюсь от наказания других людей, даже если они этого и заслуживают»; «Я умею сдерживать свои негативные эмоции и агрессивные порывы». Как видим, здесь стремление добиться результатов, «навязать» свое мнение не доводится до крайности и проявлений агрессии. Этот студент способен к терпению, сдержанности, решению проблем «миром», не приемлет наказания.

Студенты с доминированием позиции принуждения и невмешательства (0,65%). Назовем этот тип «Доминантно-отчужденный». На первый взгляд это достаточно странное сочетание. Однако анализ лежащих в его основе факторов вполне объясняет такую «странность». Позиция принуждения: «В конфликтной ситуации я никогда не сдаюсь, любыми путями пытаюсь победить и быть наверху»; «Я всегда чувствую, кто слабее меня, и, используя свое превосходство, реализую свои желания». Позиция невмешательства: «Я руководствуюсь принципом: “Делайте, что хотите, только оставьте меня в покое”»; «Меня не трогают заботы и переживания других людей, кроме самых близких». Таким образом, здесь сочетаются холодность, отчужденность в отношениях с людьми с умением найти тех, кто слабее, и использовать их в своих целях, недопустимость компромисса в конфликтных ситуациях.

Студенты с доминированием позиции манипулирования и ненасилия (3,07%). Этот тип можно назвать «Манипулятивно-сензитивный к людям». С точки зрения реальной практики общения это очень интересный тип, хотя таких студентов и не так много. У них обнаружено следующее сочетание факторов. Позиция манипулирования: «Я умею находить у людей слабости и, искусно используя их, решать

свои задачи»; «Когда я чувствую, что мною пытаются манипулировать, я отвечаю тем же»; *Позиция ненасилия*: «Я умею сдерживать свои негативные эмоции и агрессивные порывы»; «Я способен прощать других людей, несмотря на тот ущерб, который они мне нанесли»; «Если я вижу, что другой человек нуждается в помощи, я оказываю ее, даже в том случае, когда меня об этом не просят». В данном случае способность к манипулированию сочетается со сдержанностью, умением прощать и оказывать помощь.

Студенты с доминированием позиции ненасилия и невмешательства (7,92%). Назовем его «Дружелюбно-смиранный». Совмещение ненасилия и невмешательства достаточно распространенное явление. Здесь мы обнаружили следующее сочетание факторов. *Позиция ненасилия*: «Когда мне хочется кого-то обругать или даже ударить, я умею сдерживать свой гнев и агрессию»; «Я стараюсь любую конфликтную ситуацию разрешить миром, проявляю готовность к сотрудничеству с противоположной стороной»; «В напряженной или конфликтной ситуации я способен пойти на компромисс». *Позиция невмешательства*: «В трудной жизненной ситуации я смиряюсь с обстоятельствами и не предпринимаю активных действий»; «Я никогда не сопротивлялся людям, которые занимают положение в обществе выше моего, даже если они были не правы и не справедливы ко мне». Таким образом, это студенты, ориентированные на проявления сдержанности, мирное сотрудничество и компромисс, смирение с обстоятельствами, отказ от протеста.

Студенты с доминированием позиции принуждения, манипулирования и ненасилия (3,07%). Назовем этот тип «Доминантно-компромиссный». Это также достаточно редкое и необычное сочетание позиций взаимодействия. *Позиция принуждения*: «Я всегда чувствую, кто слабее меня, и, используя свое превосходство, реализую свои желания». *Позиция манипулирования*: «Я способен тонко играть на чувствах других людей». *Позиция ненасилия*: «Я предпочитаю в жизни обходиться без мести другим людям»; «Когда мне хочется кого-то обругать или даже ударить, я умею сдерживать свой гнев и агрессию»; «В напряженной или конфликтной ситуации я способен пойти на компромисс». В данном случае наблюдается сочетание стремления

к доминированию особенно над теми, кто слабее, умения «играть» на чувствах других людей, со способностью при обострении ситуации проявлять сдержанность, находить компромиссное решение.

Студенты с доминированием позиции манипулирования, ненасилия и невмешательства (2,26%). Назовем этот тип «Манипулятивно-осторожный».

Позиция манипулирования: «Мне легко удастся манипулировать другими людьми». Позиция ненасилия: «Я предпочитаю в жизни обходиться без мести другим людям»; «Ради достижения в конечном итоге успеха или сохранения мира во взаимоотношениях я способен проявить терпение»; «В напряженной или конфликтной ситуации я способен пойти на компромисс». Позиция невмешательства: «Я стараюсь не вмешиваться в события, если чувствую, что мое вмешательство будет угрожать моему благополучию»; «Я чаще всего склонен избегать ситуаций, связанных с риском». Таким образом, студенты этого типа не прочь манипулировать людьми для достижения своих целей, в то же время они не мстительны, не идут на обострение, терпеливы ради сохранения своей безопасности.

Студенты с доминированием позиции принуждения, манипулирования и невмешательства (5,49%). Этот тип можно назвать «Эгоистический». Это также достаточно интересный тип, где агрессивный потенциал сочетается с невмешательством. Позиция принуждения: «Я могу принудить другого человека сделать то, что, по моему мнению, необходимо сделать»; «В гневе я могу накричать на другого человека или даже его ударить» «Если меня обидели, то я не оставлю этого просто так и обязательно отплачу обидчику». Позиция манипулирования: «Если мне выгодно, я могу пойти на обман другого человека или намеренно ввести его в заблуждение»; «Чтобы добиться своего, я могу «запугать» другого человека». Позиция невмешательства: «Я руководствуюсь правилом: «Делайте, что хотите, только оставьте меня в покое»; «Меня не трогают заботы и переживания других людей, кроме самых близких»; «Я стараюсь не вмешиваться в события, если чувствую, что мое вмешательство будет угрожать моему благополучию». Как видим, здесь сочетаются способность к принуждению в сочетании с агрессией, обманом, запугиванием, с холодностью, заботой только о своем благополучии.

Студенты с доминированием позиций принуждения, манипулирования, ненасилия и невмешательства (2,1%). Дадим ему название «Противоречивый».

Этот тип уникален, поскольку сочетает в себе все четыре позиции. Сюда попал один студент. У него мы не обнаружили каких-то закономерностей в проявлениях позиций взаимодействия. Его поведение непоследовательно и противоречиво.

Студенты со слабо выраженными позициями взаимодействия (19,22%). Назовем этот тип «Неопределенный». В этом типе мы не обнаружили ни одной значимой связи данного типа с отдельными утверждениями опросника. Вероятно, необходимы другие методы и методики исследования, которые бы помогли объяснить существование данного типа, тем более учитывая тот факт, что он является достаточно многочисленным. Можно предположить, что его существование обусловлено спецификой мотивационной сферы и личностными качествами студентов. Исследование этого типа — перспектива дальнейших исследований.

2.4. Взаимосвязь раздражительности к людям с позициями взаимодействия у студентов¹

Согласно нашей гипотезе, одним из механизмов, запускающих процесс принятия человеком той или иной позиции взаимодействия, является раздражительность к людям. *Под раздражением* мы понимаем «отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в ответ на обнаружение несоответствия внешних стимулов, событий, ситуаций, поведения людей ожиданиям личности, проявляющееся либо в сдержанности, либо в аффективной реакции и агрессивных действиях» (Маралов, Ситаров, 2018b: 495). Если это состояние закрепляется и становится устойчивым, то оно перерастает в раздражительность как свойство личности, черту характера.

¹ В основу параграфа положены статьи авторов: Маралов В. Г., Ситаров В. А. Раздражительность к людям: типология и механизмы // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 3. С. 493–507. DOI: 10.15507/1991-9468.092.022.201803.493-507

В современных исследованиях анализируются различные аспекты проявления раздражительности.

Во-первых, раздражительность рассматривается как вид агрессии (Buss, 1961). Установлена ее взаимосвязь с проявлениями гнева (Van Coillie, 2005).

Во-вторых, повышенная раздражительность может служить признаком нездоровья личности. Например, доказано, что повышенная раздражительность наблюдается при депрессиях (Fava et al., 2010), характерна для лиц, перенесших инсульт (Angelelli et al., 2004), а также для людей с посттравматическими стрессовыми расстройствами (Курцына и Бундало, 2007). Она может являться одним из показателей хронической усталости (Пизова, 2012). Склонность к раздражительности является состоянием, на фоне которого могут возникать суицидальные мысли у молодых практически здоровых людей (Дубровская с соавт., 2001). Раздражительность может служить индикатором использования личностью тех или иных психологических защит (Ларионова, 2014).

В-третьих, отмечается, что раздражительность может носить сезонный характер, уровень ее актуализации определяется продолжительностью светового дня (Пушкина с соавт., 2015).

В-четвертых, установлено, что раздражительность выступает одной из характеристик отношения человека к труду. Выявлена положительная связь трудоголизма с симптомами стресса и эмоциональной раздражительностью (Jackson, 1993). Показано влияние удаленности работы на возникновение состояния одиночества, раздражительности, беспокойства и чувства вины (Mann & Holdsworth, 2003).

В-пятых, особо следует выделить работы, посвященные непосредственно проблемам раздражительности к людям. В частности, были выявлены некоторые особенности раздражительности врачей по отношению к определенной категории пациентов (Pridmore et al., 2004), а также — управленцев по отношению к работникам организации (Pollock, 1991). В работе E. J. Bradley (Bradley, 1987) было установлено, что матери, испытывающее высокий уровень раздражительности по отношению к своим детям, даже в случаях успешного выполнения ими заданий, используемых в экспериментальной ситуации,

не склонны были к похвале и одобрению, по сравнению с матерями, которые были удовлетворены своими детьми и не испытывали к ним негативных эмоций. Уровень раздражительности педагогов по отношению к детям в сочетании с выраженным или невыраженным эгоцентризмом лежат в основе дисциплинарной или личностной модели взаимодействия с детьми (Маралов, 2010).

В то же время необходимо констатировать, что чаще всего раздражительность рассматривается не как самостоятельный предмет исследования, а как одна из характеристик какого-либо другого, более общего явления: характера, агрессивности, заболевания или здоровья, отношения и т. п. На наш взгляд, не получила пока в достаточной мере разрешения проблема, связанная с выявлением конкретных механизмов раздражительности, ее типологии, факторов, обуславливающих возникновение у людей состояния раздражительности

Цель исследования состояла в выявлении взаимосвязи позиций взаимодействия с раздражительностью к людям. Было сделано предположение, что высокий уровень раздражительности к людям в большей степени будет способствовать принятию студентами позиций принуждения и манипулирования, низкий же уровень раздражительности к людям, наоборот, будет способствовать принятию позиции ненасилия. В исследованиях приняли участие в общей сложности 362 студента. В качестве методик использовались тест на выявление позиций взаимодействия и опросник раздражительности к людям.

Исследование состояло из двух этапов. На первом этапе была предпринята попытка выявить типы людей, которые вызывают раздражение у студентов (Маралов, Ситаров, 2018а). На втором — исследовалась взаимосвязь уровня раздражительности к людям в целом и отдельных характеристик людей, вызывающих раздражение, с позициями взаимодействия (Корягига, Маралов, Ситаров, 2018; Maralov, Sitarov, 2018).

Прежде всего, нас интересовала количественная представленность характеристик людей, которые могут раздражать студентов. В результате было установлено, что студентов чаще всего могут раздражать агрессивные, враждебно настроенные люди (70%); умные,

высокомерные (59%); неаккуратные (58%); эгоисты (53%); сверхобщительные, назойливые (51%). Реже других вызывают раздражение чрезмерно трудолюбивые (8%); впечатлительные люди (10%); сверхответственные, пунктуальные (10%); импульсивные (11%).

Полученные результаты вполне закономерны и хорошо согласуются с представлениями, какими качествами должен обладать человек, чтобы вызвать симпатию или раздражение. Как видим, раздражение могут вызывать практически все категории людей, только одни чаще, например агрессивные, враждебно настроенные, другие реже, например чрезмерно трудолюбивые.

Для того чтобы было возможно сделать более определенные выводы, выделить и описать типы людей, вызывающих у других раздражение, нами был проведен корреляционный анализ факторов (характеристик) раздражительности с использованием дихотомического коэффициента корреляции Пирсона. Графически они представлены на рис. 3.

Как видно из рис. 3, выделяется достаточно четкая структура взаимосвязанных факторов, которые дают возможность описать типы людей, которые вызывают раздражение у студентов. В качестве центральных, ведущих факторов построения типологии выступают следующие: медлительность (18), стремление понравиться (15), импульсивность (17), неконтактность (16), агрессивность (7), лень (22).

Первый фактор — это медлительность (18). На его основе выделяются два типа. Первый тип объединяет три фактора: медлительность (18), безответственность (14), недалекий ум (12). Назовем этот тип: *«Медлительный, безответственный тугодум»*. Второй тип объединяет медлительность (18), инициативность (9) и обидчивость (4). Назовем его: *«Медлительный, инициативный нытик»*.

Второй фактор — стремление понравиться, завоевать доверие (15). Здесь также выделяются два типа. Первый тип: желание понравиться (15), инициативность (9), ум и высокомерие (11). Назовем его: *«Инициативный умник, желающий произвести впечатление»*. Второй тип: желание нравиться (15), общительность, назойливость (5), миролюбие, иногда трусливость (8). Назовем его: *«Трусливый, назойливый болтун, набивающийся в друзья»*.

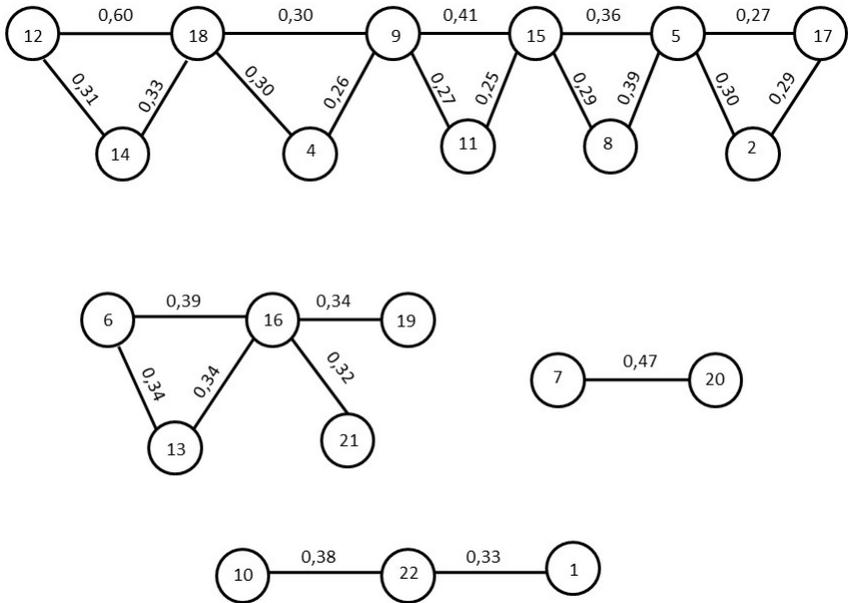


Рис. 3. Взаимосвязь факторов (характеристик) людей, которые вызывают раздражение*

***Примечание.** На рис. 1 приняты следующие условные обозначения: 1 — неаккуратные, неряшливые; 2 — сверхаккуратные; 3 — излишне веселые, склонные смеяться по каждому поводу; 4 — обидчивые; 5 — свехобщительные, назойливые; 6 — необщительные, замкнутые; 7 — агрессивные, враждебно настроенные; 8 — излишне миролюбивые, иногда трусливые; 9 — стремящиеся везде проявлять инициативу; 10 — пассивные, безучастные к делам; 11 — очень умные, высокомерные; 12 — люди недалекого ума, медленно соображающие; 13 — сверхответственные, пунктуальные; 14 — безответственные, склонные откладывать дела «на потом»; 15 — стремящиеся вам понравиться, влезть в доверие; 16 — не желающие с вами контактировать, отчужденные; 17 — импульсивные, не сидящие ни минуты на месте; 18 — «заторможенные», медлительные; 19 — эмоционально чувствительные и впечатлительные; 20 — черствые, себялюбивые, эгоисты; 21 — чрезмерно трудолюбивые; 22 — лентяи.

Третий фактор — импульсивность (17). Здесь выделяется один тип. Он включает сочетание импульсивности (17), свехобщительности, переходящей в назойливость (5) и сверхаккуратности (2). Назовем его: «Порывистый чистюля».

Четвертый фактор — неконтактность, отчужденность (16). Как видно из рис. 3, здесь можно выделить три типа. Первый тип: неконтактный (16), необщительный, замкнутый (6) и одновременно сверхответственный и пунктуальный (13). Назовем его: «*Необщительный педант*». Второй тип: неконтактный (16), эмоционально чувствительный (19). Назовем его: «*Угрюмый пессимист*». Третий тип: неконтактный (16), чрезмерно трудолюбивый (21). Назовем его: «*Самозабвенный трудоголик*».

Пятый фактор — агрессивность (7). Он вызывает раздражение, если сочетается с черствостью, себялюбием и эгоизмом (20). Этот тип можно назвать: «*Агрессивный эгоист*».

Шестой фактор — лень (22). Здесь раздражение вызывают два типа ленивых людей. Первый тип: лень (22) сочетается с пассивностью с безучастностью к делам (10). Назовем этот тип: «*Пассивный, безучастный лентяй*». Второй тип: лень (22) в сочетании с неаккуратностью (2). Его можно назвать: «*Неряшливый лентяй*».

Разумеется, описанные типы не являются исчерпывающими в характеристике людей, которые могут вызывать раздражение. В то же время их выделение приближает нас к пониманию некоторых общих закономерностей и механизмов, на основе которых базируется феномен раздражительности к людям.

На втором этапе мы попытались выявить взаимосвязь раздражительности к людям с позициями взаимодействия. Нами был осуществлен корреляционный анализ позиций взаимодействия друг с другом, а также с уровнем раздражительности к людям. Это дает возможность выявить общую картину взаимосвязей, наметить дальнейшие шаги по выявлению частных закономерностей. Использовался коэффициент корреляции Пирсона. Результаты представлены на рис. 4.

Как видно из рис. 4, позиция принуждения (П) положительно связана с позицией манипулирования (М) — $r = 0,73$, при $p \leq 0,01$, и отрицательно с позицией ненасилия (НЕН) — $r = -0,43$, при $p \leq 0,01$. В свою очередь, позиция манипулирования (М) также отрицательно связана с позицией ненасилия (НЕН) — $r = -0,29$, при $p \leq 0,01$. Это свидетельствует о том, что позиции принуждения и манипулирования взаимосвязаны. Личность, склонная к принуждению, в одних

ситуациях будет использовать прямое давление на другого человека, в других — скрытое давление с использованием манипулятивных техник. Личность же, ориентированная на принятие позиции ненасилия, чаще будет использовать технологии ненасильственного взаимодействия, чем прямое принуждение и манипулирование. Позиции принуждения и манипулирования положительно связаны с уровнем раздражительности (РАЗ) — $r = 0,49$, при $p \leq 0,01$ и $r = 0,41$, при $p \leq 0,01$. И наоборот, позиция ненасилия обнаружила отрицательную связь с уровнем раздражительности — $r = -0,30$, при $p \leq 0,01$. Таким образом, можно утверждать, что чем выше уровень раздражительности к людям, тем в большей степени человек будет стремиться использовать позиции принуждения и манипулирования, чем позицию ненасилия.

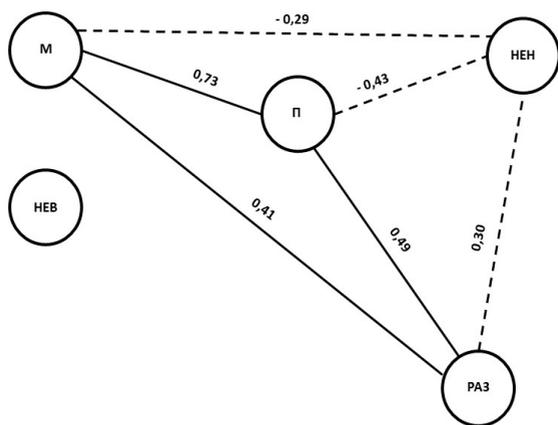


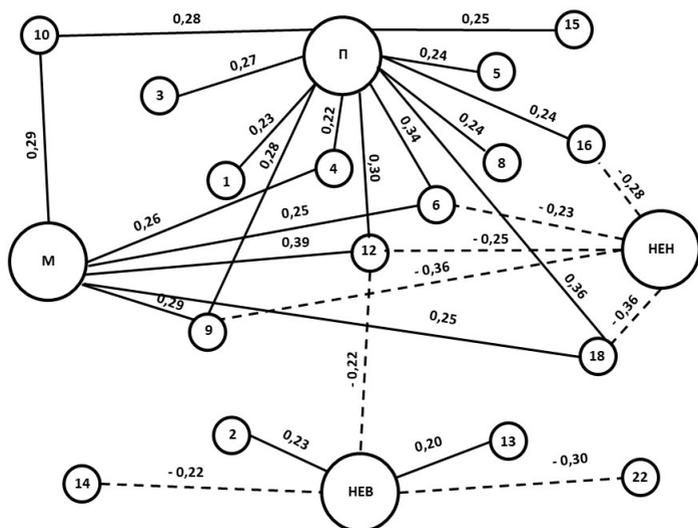
Рис. 4. Взаимосвязь позиций взаимодействия друг с другом, с уровнями раздражительности и стереотипности студентов*

*Примечание. М — позиция манипулирования; П — позиция принуждения; НЕН — позиция ненасилия; НЕВ — позиция невмешательства; РАЗ — раздражительность; сплошной линией обозначена положительная связь, пунктирной — отрицательная связь

Приведенные результаты проясняют общую картину взаимосвязей позиций взаимодействия с уровнями раздражительности к людям, но не дают возможности судить о конкретных особенностях

таких взаимосвязей. Иными словами, целесообразно поставить вопрос, какие конкретно люди должны раздражать студентов, чтобы у них возникало стремление к принуждению или манипулированию другими.

Рассмотрим взаимосвязи позиций взаимодействия с уровнем раздражительности студентов к конкретным категориям людей. Использовался точечно-бисериальный коэффициент корреляции Пирсона. Результаты представлены на рис. 5.



Итак, на рис. 5 представлены многообразные положительные и отрицательные связи позиций взаимодействия с раздражительностью к отдельным категориям людей. Студентов с выраженной позицией принуждения (П) чаще всего раздражают: неаккуратные люди (1) — $r = 0,23$, при $p \leq 0,01$; излишне веселые, склонные смеяться по каждому поводу (3) — $r = 0,27$, при $p \leq 0,01$; обидчивые (4) — $r = 0,22$, при $p \leq 0,05$; сверхобщительные, назойливые в общении (5) — $r = 0,24$, при $p \leq 0,01$; необщительные, замкнутые (6) — $r = 0,34$, при $p \leq 0,01$; излишне миролюбивые, иногда трусливые (8) — $r = 0,24$, при $p \leq 0,01$; стремящиеся везде проявлять инициативу (9) — $r = 0,24$, при $p \leq 0,01$; пассивные, безучастные к делам (10) — $r = 0,28$, при $p \leq 0,01$; люди недалекого ума, медленно соображающие (12) — $r = 0,30$, при $p \leq 0,01$; стремящиеся вам понравиться, влезть в доверие (15) — $r = 0,25$, при $p \leq 0,01$; не желающие с вами контактировать, отчужденные (16) — $r = 0,24$, при $p \leq 0,01$; «заторможенные», медлительные (18) — $r = 0,36$, при $p \leq 0,01$.

Студентов с выраженной позицией манипулирования (М) чаще раздражают: обидчивые (4) — $r = 0,26$, при $p \leq 0,01$; необщительные, замкнутые (6) — $r = 0,25$, при $p \leq 0,01$; излишне миролюбивые, иногда трусливые (8) — $r = 0,24$, при $p \leq 0,01$; стремящиеся везде проявлять инициативу (9) — $r = 0,29$, при $p \leq 0,01$; пассивные, безучастные к делам (10) — $r = 0,29$, при $p \leq 0,01$; люди недалекого ума, медленно соображающие (12) — $r = 0,39$, при $p \leq 0,01$; «заторможенные», медлительные (18) — $r = 0,25$, при $p \leq 0,01$.

У студентов с преобладанием позиции ненасилия (НЕН) не обнаружено ни одной положительной связи и выявлено пять отрицательных связей. Это свидетельствует о том, что их не раздражают люди, которые могут вызывать раздражение у других. К ним относятся: необщительные, замкнутые (6) — $r = -0,23$, при $p \leq 0,01$; стремящиеся везде проявлять инициативу (9) — $r = -0,36$, при $p \leq 0,01$; люди недалекого ума, медленно соображающие (12) — $r = -0,25$, при $p \leq 0,01$; не желающие с вами контактировать, отчужденные (16) — $r = -0,28$, при $p \leq 0,01$; «заторможенные», медлительные (18) — $r = -0,36$, при $p \leq 0,01$.

У студентов с преобладанием позиции невмешательства (НЕВ) обнаружено две положительные и три отрицательные связи. У них раздражение вызывают сверхаккуратные люди (2) — $r = 0,23$, при $p \leq 0,01$ и сверх ответственные, пунктуальные (13) — $r = 0,20$, при $p \leq 0,05$. Не вызывают раздражение: люди недалекого ума, медленно соображающие (12) — $r = -0,22$, при $p \leq 0,05$; безответственные, склонные откладывать дела «на потом» (14) — $r = -0,22$, при $p \leq 0,05$; лентяи (22) — $r = -0,30$, при $p \leq 0,05$;

Таким образом, гипотеза о взаимосвязи уровня раздражительности к людям с позициями взаимодействия полностью подтвердилась. Чем большее количество людей вызывает раздражение, тем в большей мере создаются предпосылки для принятия позиции принуждения или манипулирования. И наоборот, чем в меньшей степени раздражают люди, тем в большей степени создаются условия для принятия позиции ненасилия.

Сравнительный анализ раздражительности к людям у студентов-медиков и у студентов — будущих педагогов и психологов показал, что высокий уровень раздражительности к людям в целом демонстрируют 25% педагогов и психологов и 10% студентов-медиков. Это позволяет сделать вывод о том, что медики в целом менее раздражительны, чем будущие педагоги и психологи. На основе корреляционного анализа в разных категориях испытуемых было выявлено, что по многим факторам получены одинаковые по статистической значимости связи, но обнаружены и различия. В частности, у студентов-медиков обнаружена положительная связь с позицией принуждения и отрицательная с позицией ненасилия таких факторов, как излишнее миролюбие и повышенная импульсивность.

Приступая к обсуждению результатов, мы исходили из предположения о том, что особое внимание следует обратить на те факторы, которые положительно коррелируют с позициями принуждения и манипулирования и отрицательно — с позицией ненасилия. В нашем исследовании выявлен ряд таких факторов.

Первая группа — это люди необщительные, замкнутые, не желающие контактировать. Вступая с ними во взаимодействие, проявляя открытость и желание контактировать, студенты сталкиваются с отчужденностью, холодностью, нежеланием общаться, раскрывать

себя. В итоге такая манера поведения вызывает раздражительность, иногда обиду, которые вызывают стремление «пробить стену непонимания», которые могут находить выражение в желании добиться своего путем использования принуждения или манипулирования.

Вторая группа людей — медлительные, медленно соображающие. В этом случае раздражение возникает в результате несовпадения темпов деятельности. Раздражение вызывает тот факт, что все делается очень медленно, предъявляемые задачи решаются неправильно. В результате возникает желание «придать ускорение», что и обуславливает принятие позиций манипулирования или принуждения.

Третья группа людей — это люди, которые везде пытаются проявить высокую активность и инициативность. Они раздражают тем, что на все имеют свою точку зрения, все знают, инициативы из них бьют ключом, они постоянно демонстрирует свое превосходство над другими, самоутверждаются. Естественно, такое «навязывание» инициатив встречает сопротивление, в результате раздражительность может перерасти в соответствующую позицию.

Если у студента вырабатывается способность не испытывать раздражения к указанным категориям людей, спокойно относиться к ним и воспринимать их такими, какие они есть, то это создает предпосылки для принятия позиции ненасилия.

Особый интерес вызывает исследование раздражительности студентов с доминированием позиции невмешательства. Как было показано, здесь особую значимость приобретают пять факторов. Студентов этого типа раздражают сверхакуратные и сверхответственные люди. Не вызывают раздражения люди недалекого ума, медленно соображающие, безответственные, склонные откладывать дела «на потом» и лентяи. На наш взгляд, в данном случае срабатывает механизм проекции. Раздражение здесь вызвано тем, что сами студенты этого типа не отличаются аккуратностью, ответственностью и пунктуальностью. И наоборот, не вызывает раздражения медлительность, стремление откладывать «дела на потом», лень, поскольку они сами относятся к такой категории людей. Это и обуславливает стремление занять позицию невмешательства, уйти «в тень», не проявлять повышенной активности, не привлекать к себе внимание.

2.5. Взаимосвязь социально-педагогических стереотипов с позициями взаимодействия у студентов¹

Другим фактором, тесно взаимосвязанным с раздражительностью и обуславливающим принятие личностью той или иной позиции взаимодействия, является уровень приверженности человека социальным стереотипам. Под социальными стереотипами понимают обычно устойчивые, категоричные и крайне упрощенные представления, мнения или суждения о каком-либо явлении, человеке, группе, особенностях поведения и т. п. Это понятие было введено У. Липпманом (Липпман, 2004) в 20-х гг. прошлого столетия, и получило широкое распространение в современной науке. Социальные стереотипы, с одной стороны, помогают человеку справиться с огромным потоком информации за счет ее упрощения и схематизации, с другой — упрощают, обедняют мышление, делают его стандартным. Например, исследование стереотипов в медицинской сфере выявило различия в оценках медсестер и врачей. В частности, изучение стереотипов восприятия медицинской сестры и врача, осуществленное J. Carpenter (Carpenter, 2009), показало, что медицинские сестры воспринимаются как заботливые, преданные делу, хорошие коммуникаторы, но не высокомерные или отстраненные; врачи же оценивались как уверенные, решительные, преданные делу, но высокомерные.

В настоящей работе мы будем говорить о социально-педагогических стереотипах, так как наше исследование направлено на изучение социально-педагогических стереотипов и их роли в принятии

¹ В основу параграфа положены статьи авторов: Маралов В. Г., Ситаров В. А. Социально-педагогические стереотипы как факторы ориентации студентов на дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с людьми // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2018. № 6. С. 43–49. DOI: 10.20339/AM.06-18.043 ; Карягина И. И., Маралов В. Г., Ситаров В. А. Сравнительная характеристика позиций взаимодействия у студентов-медиков и студентов — будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения // *Образование и наука*. 2018. Т. 20. № 5. С. 79–104. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-79-104 ; Maralov V. G., Sitarov V. A. Person-oriented irritability, social and educational stereotypes as factor of adopting controlling or non-aggressive position by students // *International Journal of Pharmaceutical Research and Allied Sciences*. 2018. V. 7. No 2. P. 74–85.

позиций взаимодействия у студентов социоэкономической сферы. Под педагогическими стереотипами понимают эмоционально окрашенные, устойчивые, схематизированные представления о педагогической деятельности, детях, родителях и педагогах. Н. Ю. Посталюк (Посталюк, 1992) описывает три группы педагогических стереотипов: стереотипы, связанные с авторитарным стилем руководства; стереотипы, обусловленные ориентацией на форму воспитательно-го воздействия как на цель, а не как на средство; стереотипы, связанные с выделением в качестве приоритетных педагогических мер воздействия в ущерб самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции. Типичным стереотипом в оценке ученика как «хорошего» или «плохого» является оценивание его личности всего по трем параметрам: дисциплина, прилежание, интерес (Ананьев, 1980). В зарубежной психологии также отмечается существование предвзятости в оценках учителями учащихся. Это касается в первую очередь предвзятости по отношению к девочкам, учащимся с низким социально-экономическим статусом и афроамериканцам (Jussim, Eccles, Madon, 1996).

В качестве наиболее распространенных педагогических стереотипов выступают такие, как: «Учителя должны учить, а ученики должны учиться»; «Учитель знает все, ученик не знает ничего»; «Учитель думает и за учеников»; «Учитель говорит, ученики пассивно его слушают»; «Учитель действует, а ученик изображает активность»; «Учитель обладает властью, которую он противопоставляет свободе действий учеников» (Akhmetova, Mynbayeva, Mukasheva, 2015).

Установлено, что педагогические стереотипы начинают проявляться уже в студенческом возрасте. В частности, было доказано, что более чем у трети студентов выявлены стереотипы профессии учителя, стереотипы образа учителя, стереотипы общения с учениками, стереотипы образа учеников, стереотипы различных видов деятельности учителя, которые представляют педагогический процесс как шаблонный, скучный, рецептурный, принуждающий (Лаврентьев с соавт., 2005). В другом исследовании отмечается также, что у сту-

дентов отсутствуют представления о субъектности педагога в его профессиональной деятельности, о его социальной миссии и общественном предназначении, об активном, преобразующем характере его труда (Лукина и Чиганова, 2015).

Приверженность или отсутствие таковой социально-педагогическим стереотипам определяет тип ориентированности педагогов на дисциплинарную или личностную модель взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Чем в большей степени ориентирован педагог или студент — будущий педагог или психолог на дисциплинарную модель взаимодействия, тем в большей мере для достижения своих целей он предпочитает использовать позицию принуждения или манипулирования. Ориентация же на личностную модель взаимодействия, в основе которой лежит отсутствие приверженности педагогическим стереотипам, чаще обуславливает выбор позиции ненасилия (Маралов (ред.), 2020).

Цель исследования состояла в выявлении взаимосвязи социально-педагогических стереотипов с позициями взаимодействия. Было сделано предположение, что высокий уровень приверженности стереотипам будет способствовать принятию студентами позиций принуждения и манипулирования. Низкий уровень — принятию позиции ненасилия. В качестве конкретных методик использовался опросник на выявление уровня стереотипности студентов и опросник на выявление позиций взаимодействия.

Исследование взаимосвязи социально-педагогических стереотипов с позициями взаимодействия, так же как и в предыдущем случае, осуществлялся в два этапа. На первом этапе выявлялись общие особенности стереотипности студентов (приняли участие 96 студентов) (Маралов, Ситаров, 2018). На втором — собственно взаимосвязь позиций взаимодействия с социально-педагогическими стереотипами (приняли участие 362 студента) (Корягина, Маралов, Ситаров, 2018; Maralov, Sitarov, 2018). Выраженность стереотипов у студентов представлена в табл. 3.

Таблица 3

**Выраженность социально-педагогических стереотипов у студентов —
будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения**

№	Стереотипы	N	%
1	Преподаватель — главная фигура, от него зависят успех и эффективность учебной работы со студентами	61	64
2	Хорош тот преподаватель, который умеет контролировать своих студентов	53	55
3	Хорошая дисциплина — залог успеха в подготовке студентов	51	53
4	Дело вуза — обучать, а воспитывать студента должны были в семье	51	53
5	Основную ответственность за воспитание детей несет семья, а не школа, тем более вуз	51	53
6	Творческая работа преподавателя в вузе со студентами — это лишь благое пожелание, поскольку реально их взаимодействие полностью регламентировано стандартами и планами	48	50
7	И преподаватели, и студенты должны точно выполнять все предписания администрации вуза, тогда у них будет меньше проблем	47	49
8	По-моему, у родителей завышенные ожидания по отношению к вузу	42	43
9	Задача студента одна — хорошо учиться и осваивать будущую профессию	37	39
10	Наказание — не лучшая мера, но оно необходимо	37	39
11	В настоящее время в вузе гораздо чаще встречаются не очень умные студенты, чем способные	35	36
12	Каковы родители, таковы и дети, маленькие или взрослые — не имеет значения	35	36
13	Используя понятия «успеваемость», «дисциплина», «внешний вид», можно дать точную и обстоятельную характеристику студенту	34	35
14	Если студент общается с «плохой» компанией, желаем мы того или нет, он станет хуже	34	35

№	Стереотипы	N	%
15	Большинство родителей плохо воспитывают своих детей	33	34
16	Слово преподавателя — закон для студента	32	33
17	Главная задача вуза, преподавателей и студентов — реализовать требования стандартов и программ обучения	31	32
18	Студент подобен глине, при желании из него можно лепить все что угодно	31	32
19	Хорош тот студент, который хорошо учится и не доставляет проблем преподавателю	30	31
20	Строгий преподаватель в конечном итоге оказывается лучше, чем нестрогий	30	31
21	Необходимость учитывать индивидуальные особенности студентов — миф, в наших условиях это неосуществимо	30	31
22	Неудовлетворительная оценка на экзамене — это не только отрицательная отметка, но и важное средство воспитания	24	25
23	Студенты-юноши нуждаются в большем контроле, чем студентки	23	24
24	Если бы я был преподавателем, то мне лучше было бы работать с исполнительными студентами, чем с инициативными и активными	21	22
25	Я полагаю, что преподавателю в вузе вовсе не обязательно раскрываться как личность перед студентами	19	20
26	Со студентами не стоит либеральничать — «сядут на шею»	19	20
27	Поддерживать стоит только ту инициативу студентов, которая соответствует поставленным педагогом задачам	18	19
28	Лучше студента лишней раз поругать, чем перехвалить	18	19
29	В конфликтных ситуациях чаще прав преподаватель (он опытнее и взрослее), чем студент	16	17
30	Я считаю, что преподавателю лучше провести занятия по накатанному, чем что-то придумывать самому	9	8

Как видно из табл. 3, у 50 и более процентов студентов доминируют две группы стереотипов. Первая группа связана с деятельностью преподавателя, вторая — с ролью вуза и семьи в воспитании личности. В первом случае выстраивается цепочка: преподаватель — главная фигура, чтобы добиться результатов, он должен постоянно контролировать студентов, так как хорошая дисциплина — залог успеха в подготовке студентов. При этом необязательно проявлять творчество, так как вся деятельность регламентирована стандартами, планами, требованиями администрации. Во втором — доминирует стереотип, что вуз не должен заниматься воспитательной работой («Дело вуза обучать, а воспитывать студента должны были в семье»), воспитанием должна заниматься семья, так как только она несет ответственность за процесс воспитания. Менее всего у студентов (от 8 до 20%) выражены стереотипы, связанные с поддержкой только определенных инициатив, признанием исключительной правоты только преподавателя в конфликтной ситуации, оценкой роли соотношения поощрения и наказания («Лучше студента лишний раз поругать, чем перехвалить»).

На этом же этапе были выделены по общему показателю «стереотипности» группы студентов, которые могут характеризовать в обобщенном виде тип ориентации на дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с людьми. В результате были получены следующие данные. С высоким общим показателем стереотипности (от 51 до 75) оказалось 17% испытуемых. Со средним уровнем стереотипности (от 26 до 50) — 48%. С низким уровнем стереотипности (от 0 до 25) — 35% студентов. Первую группу испытуемых можно отнести к категории ориентированных на дисциплинарную модель взаимодействия с людьми. Вторую — к категории с умеренной ориентацией на дисциплинарную модель. Третью — к категории ориентированных на личностную модель взаимодействия с людьми.

Далее нами был осуществлен корреляционный анализ (применялся точечно-бисериальный коэффициент корреляции) обобщенного показателя стереотипности с каждым из стереотипов, а также всех стереотипов друг с другом (использовался дихотомический коэффициент корреляции). В результате было выделено четыре фак-

тора, вносящие наибольший вклад в общий индекс стереотипности. К ним относятся: «Задача студента одна — хорошо учиться и осваивать будущую профессию» ($r = 0,55$, при $p \leq 0,01$); «В настоящее время в вузе гораздо чаще встречаются не очень умные студенты, чем способные» ($r = 0,51$, при $p \leq 0,01$); «Хорошая дисциплина — залог успеха в подготовке студентов» ($r = 0,50$, при $p \leq 0,01$); «Главная задача вуза, преподавателей и студентов — реализовать требования стандартов и программ обучения» ($r = 0,47$, при $p \leq 0,01$). После чего выявлялась корреляционная связь каждого из выделенных факторов с другими факторами. Результаты отражены на рис. 6.

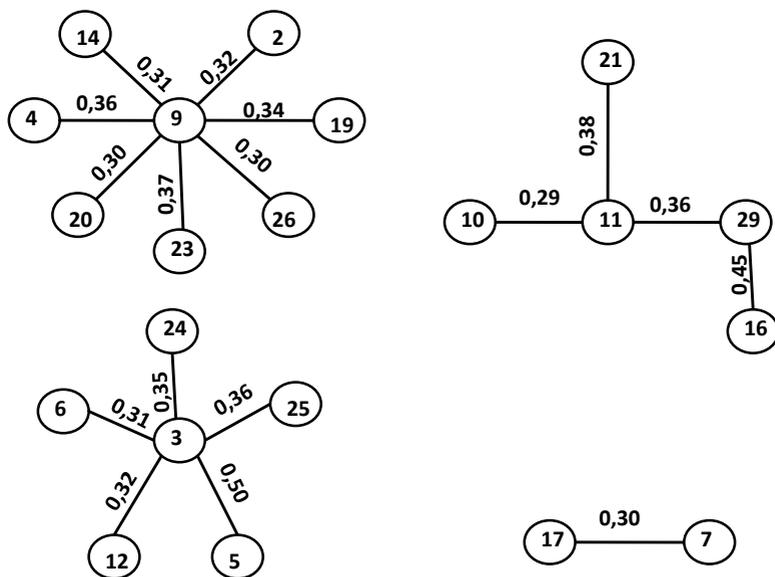


Рис. 6. Взаимосвязь обобщенных показателей ориентированности студентов на дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с частными стереотипными суждениями*

*Примечание. На рисунке цифрами обозначены стереотипные утверждения, так же как и в табл. 3.

Как видно из рис. 6, ведущий фактор «Задача студента одна — хорошо учиться и осваивать будущую профессию» (9) наиболее тесно оказался связан с семью факторами. К ним относятся: «Студенты-

юноши нуждаются в большем контроле, чем студентки» (23); «Дело вуза обучать, а воспитывать студента должны были в семье» (4); «Хорош тот студент, который хорошо учится и не доставляет проблем преподавателю» (19); «Хорош тот преподаватель, который умеет контролировать своих студентов» (2); «Если студент общается с “плохой” компанией, желаем мы того или нет, он станет хуже» (14); «Строгий преподаватель в конечном итоге оказывается лучше, чем не строгий» (20); «Со студентами не стоит либеральничать — сядут на шею» (26).

Второй по значимости фактор «В настоящее время в вузе гораздо чаще встречаются не очень умные студенты, чем способные» (11). Он оказался связан с тремя факторами: «Необходимость учитывать индивидуальные особенности студентов — миф, в наших условиях это неосуществимо» (21); «В конфликтных ситуациях чаще прав преподаватель (он опытнее и взрослее), чем студент» (29); «Наказание — не лучшая мера, но оно необходимо» (10). В свою очередь, фактор «В конфликтных ситуациях чаще прав преподаватель (он опытнее и взрослее), чем студент» обнаружил тесную связь с фактором «Слово преподавателя — закон для студента» (16).

Третий фактор «Хорошая дисциплина — залог успеха в подготовке студентов» (3) обнаружил значимую взаимосвязь с пятью факторами: «Основную ответственность за воспитание детей несет семья, а не школа, тем более вуз» (5); «Я полагаю, что преподавателю в вузе вовсе необязательно раскрываться как личность перед студентами» (25); «Если бы я был преподавателем, то мне лучше было бы работать с исполнительными студентами, чем с инициативными и активными» (24); «Каковы родители, таковы и дети, маленькие или взрослые — не имеет значения» (12); «Творческая работа преподавателя в вузе со студентами — это лишь благое пожелание, поскольку реально их взаимодействие полностью регламентировано стандартами и планами» (6).

Наконец, четвертый фактор «Главная задача вуза, преподавателей и студентов — реализовать требования стандартов и программ обучения» (17) оказался тесно связан с одним фактором: «И преподаватели, и студенты должны точно выполнять все предписания администрации вуза, тогда у них будет меньше проблем» (7).

Приступая к обсуждению результатов, прежде всего хотелось бы отметить два факта. Во-первых, все стереотипы основаны на формально-ролевых упрощенных признаках, характеризующих процесс подготовки в вузе. Во-вторых, они образуют целостные структуры, которые подчинены определенной логике, и характеризуют ориентацию на дисциплинарную модель взаимодействия с людьми. Попробуем выстроить эти логические цепочки.

1. Основная задача студента — хорошо учиться, осваивать будущую профессию. Вуз должен предоставить ему такую возможность, но в вузе не обязаны его воспитывать, поскольку это дело семьи. Если же студент будет общаться с плохой компанией, то ему некогда будет учиться. Хорошим же считается такой студент, который хорошо учится и не доставляет хлопот преподавателю. А чтобы студент хорошо учился, преподаватель должен постоянно контролировать его, поэтому строгий преподаватель лучше, чем не строгий. Со студентами нельзя либеральничать, иначе «сядут на шею», особенно это касается студентов-юношей. В обобщенном виде этот стереотип можно обозначить следующей формулой: *«Строгость и контроль»*.

2. В настоящее время в вузе гораздо чаще встречаются не очень умные студенты, чем способные. А если они не очень умные, то не стоит тратить время на индивидуальный подход. Чтобы добиться результатов, нужно использовать наказание. Слово преподавателя должно быть законом для студента. Формула: *«Наказание»*.

3. Хорошая дисциплина — залог успеха в подготовке студентов. Поэтому преподавателю не обязательно раскрываться перед студентами как личности, проявлять творчество. Ему не нужны активные студенты, главное, чтобы они были исполнительными, что позволило бы достичь целей, определенных стандартами и планами. Вуз не несет ответственности за воспитание, это функция семьи. Отсюда каковы родители, таковы и дети. Формула: *«Дисциплина»*.

4. Главная задача вуза, преподавателей и студентов — реализовать требования стандартов и программ обучения. Чтобы решить эту задачу, и преподавателям, и студентам нужно точно выполнять все предписания и указания руководства вуза, тогда у них не будет возникать проблем. Формула: *«Подчинение руководству»*.

Если попытаться теперь все это обобщить, то в основе дисциплинарной модели лежит обезличенный подход, который складывается в сознании некоторых студентов: *«Чтобы студент хорошо учился, необходимо проявлять по отношению к нему строгость, обеспечивая дисциплину, используя при этом наказание и повышенный контроль. Только тогда он будет исполнительным, слушаться преподавателя, который, в свою очередь, не обязан перед ним раскрываться как личность, заниматься воспитанием, так как для него важнее технология работы и конечный результат. И преподаватель, и студент для достижения цели должны подчиняться руководству»*. Коротко: *«Строгость, контроль, наказание, дисциплина, подчинение»*.

При ориентированности студентов на личностную модель взаимодействия с людьми все необходимо прочитать наоборот: *«Задачи студентов — многообразны, а не только учеба и подготовка к профессиональной деятельности. Только строгостью и дисциплиной нельзя добиться положительных результатов. Приветствуется студент, который способен к проявлениям инициативности и активности. Хороший преподаватель — это тот, который не только владеет технологией обучения, но и раскрывается перед студентами как личность, оказывая позитивное влияние на становление их характера, в том числе и как будущего профессионала»*.

Обратимся ко второму этапу исследования — выявлению взаимосвязи «стереотипности» с позициями взаимодействия у студентов. В исследовании приняли участие 362 студента. Так же как и в предыдущем случае, был осуществлен корреляционный анализ общего индекса стереотипности с позициями взаимодействия. В результате выявилась всего одна значимая связь. Общий индекс стереотипности положительно коррелирует с позицией невмешательства ($r = 0,27$, при $p \leq 0,01$). Иными словами, чем выше приверженность студентов социально-педагогическим стереотипам, тем в большей мере у них проявляется не позиция принуждения или манипулирования, как нами предполагалось ранее, а позиция невмешательства.

Далее был осуществлен анализ конкретных стереотипов с позициями взаимодействия. Применялся точечно-бисериальный коэффициент корреляции. Результаты отражены на рис. 7.

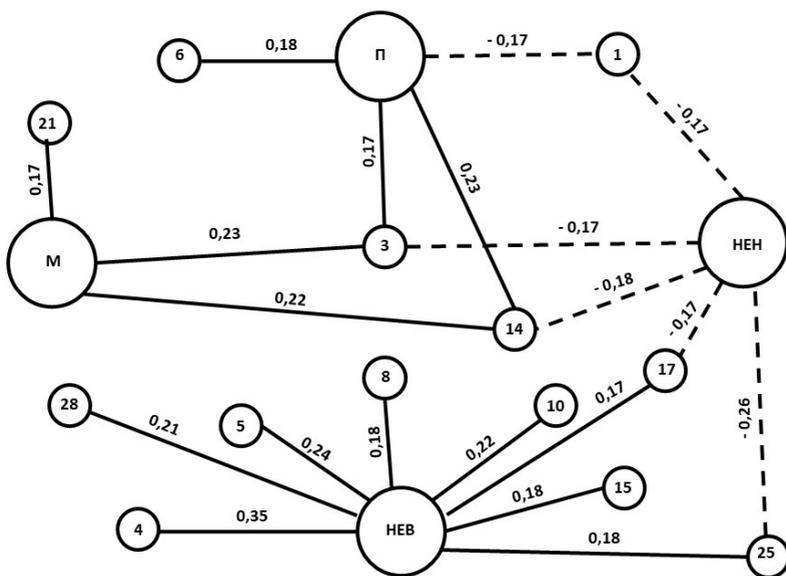


Рис. 7. Взаимосвязь позиций взаимодействия

с уровнем выраженности социально-педагогических стереотипов*

***Примечание.** П — позиция принуждения; М — позиция манипулирования; НЕН — позиция ненасилия; НЕВ — позиция невмешательства; 1 — «В вузе преподаватель — главная фигура, от него зависят успех и эффективность учебной работы со студентами»; 3 — «Большинство родителей плохо воспитывают своих детей»; 4 — «Я считаю, что творческая работа в вузе преподавателя со студентами — это лишь благое пожелание, поскольку реально их взаимодействие полностью регламентировано требованиями стандартов и планов»; 5 — «Я считаю, что преподавателю лучше проводить занятия «по накатанному», чем что-то выдумывать самому»; 6 — «Я полагаю, что преподавателю в вузе вовсе не обязательно раскрываться как личность перед студентами»; 8 — «И преподаватели, и студенты должны точно выполнять все предписания администрации вуза, тогда у них будет меньше проблем»; 10 — «Дело вуза — обучать, а воспитывать студента должны были в семье»; 14 — «В настоящее время в вузе гораздо чаще встречаются не очень умные студенты, чем способные»; 15 — «Строгий преподаватель в конечном итоге оказывается лучше, чем не строгий»; 17 — «Студенты-юноши нуждаются в большем контроле, чем студентки»; 21 — «Основную ответственность за воспитание детей несет семья, а не школа и тем более вуз»; 25 — «По-моему, у родителей завышенные ожидания по отношению к вузу»; 28 — «Каковы родители, таковы и дети, маленькие или взрослые — не имеет значения».

Как видно из рис. 7, у студентов с выраженной позицией принуждения выявлено четыре взаимосвязи, три из них положительные и одна отрицательная связь. Положительная корреляция обнаружилась со следующими стереотипами: «Большинство родителей плохо воспитывают своих детей» (3) — $r = 0,17$, при $p \leq 0,05$; «Я полагаю, что преподавателю в вузе вовсе не обязательно раскрываться как личности перед студентами» (6) — $r = 0,18$, при $p \leq 0,05$; «В настоящее время в вузе гораздо чаще встречаются не очень умные студенты, чем способные» (14) — $r = 0,23$, при $p \leq 0,01$. Отрицательная связь обнаружилась по фактору «В вузе преподаватель — главная фигура, от него зависят успех и эффективность учебной работы со студентами» (1) — $r = -0,17$, при $p \leq 0,05$.

У студентов с выраженной позицией манипулирования выявлены три положительные связи. Это, так же как и в предыдущем случае: «Большинство родителей плохо воспитывают своих детей» (3) — $r = 0,23$, при $p \leq 0,01$; «В настоящее время в вузе гораздо чаще встречаются не очень умные студенты, чем способные» (14) — $r = 0,22$, при $p \leq 0,05$. И добавился новый стереотип: «Основную ответственность за воспитание детей несет семья, а не школа и тем более вуз» (21) — $r = 0,17$, при $p \leq 0,05$.

У студентов с выраженной позицией ненасилия выявлено шесть отрицательных связей. Они не согласны со следующими утверждениями: «В вузе преподаватель — главная фигура, от него зависят успех и эффективность учебной работы со студентами» (1) — $r = -0,17$, при $p \leq 0,05$; «Большинство родителей плохо воспитывают своих детей» (3) — $r = -0,17$, при $p \leq 0,05$; «Я полагаю, что преподавателю в вузе вовсе не обязательно раскрываться как личности перед студентами» (6) — $r = -0,25$, при $p \leq 0,01$; «В настоящее время в вузе гораздо чаще встречаются не очень умные студенты, чем способные» (14) — $r = -0,18$, при $p \leq 0,05$; «Студенты-юноши нуждаются в большем контроле, чем студентки» (17) — $r = -0,17$, при $p \leq 0,05$; «По-моему, у родителей завышенные ожидания по отношению к вузу» (25) — $r = -0,26$, при $p \leq 0,01$.

Наибольшую приверженность социально-педагогическим стереотипам продемонстрировали студенты с выраженной позицией невмешательства (восемь положительных связей). Принятие позиции невмешательства обусловлено следующими стереотипами: «Я считаю, что творческая работа в вузе преподавателя со студентами — это лишь благое пожелание, поскольку реально их взаимодействие полностью регламентировано требованиями стандартов и планов» (4) — $r = 0,35$, при $p \leq 0,01$; «Я считаю, что преподавателю лучше проводить занятия «по накатанному», чем что-то выдумывать самому» (5) — $r = 0,24$, при $p \leq 0,01$; «И преподаватели, и студенты должны точно выполнять все предписания администрации вуза, тогда у них будет меньше проблем» (8) — $r = 0,18$, при $p \leq 0,05$; «Дело вуза — обучать, а воспитывать студента должны были в семье» (10) — $r = 0,22$, при $p \leq 0,05$; «Строгий преподаватель в конечном итоге оказывается лучше, чем не строгий» (15) — $r = 0,18$, при $p \leq 0,05$; «По-моему, у родителей завышенные ожидания по отношению к вузу» (25) — $r = 0,18$, при $p \leq 0,05$; «Каковы родители, таковы и дети, маленькие или взрослые — не имеет значения» (28) — $r = 0,21$, при $p \leq 0,05$. Обращает на себя внимание тот факт, что у таких студентов выражены три стереотипа, касающиеся семейного воспитания. По их мнению, вуз не должен заниматься воспитанием, это прерогатива семьи, поэтому родители переоценивают значение вуза, возлагая на него часть своих функций. И здесь же стереотип, устанавливающий полное тождество психологических особенностей родителей и детей: «Каковы родители, таковы и дети, маленькие или взрослые — не имеет значения».

Сравнительный анализ стереотипности у студентов-медиков и у студентов — педагогов и психологов не выявил различий в уровне общего показателя стереотипности. У медиков высокий уровень обнаружен у 28% испытуемых, у педагогов и психологов — у 25%. Анализ влияния отдельных стереотипов на принятие позиций взаимодействия позволил выявить ряд общих стереотипов, характерных для той и другой выборки испытуемых, а также некоторые различия. У медиков обнаружена положительная связь с позицией принуждения таких стереотипов, как «Поддерживать следует только ту ини-

циативу студентов, которая соответствует поставленным педагогом задачам»; «Наказание — не лучшая мера, но оно необходимо»; «В настоящее время в вузе гораздо чаще встречаются не очень умные студенты, чем способные». У студентов — педагогов и психологов на принятие позиции невмешательства оказывают влияние, в отличие от медиков, такие стереотипы, как «И преподаватели, и студенты должны точно выполнять все предписания администрации вуза, тогда у них будет меньше проблем»; «Дело вуза — обучать, а воспитывать студента должны были в семье»; «Каковы родители, таковы и дети, маленькие или взрослые — не имеет значения».

Итак, подведем некоторые итоги. Высокий уровень приверженности социально-педагогическим стереотипам обнаружился только у студентов с преобладанием позиции невмешательства, что противоречит ранее выдвинутой нами гипотезе. В других категориях студентов обнаружены лишь отдельные статистически значимые связи. Полученные результаты отличаются от тех данных, которые мы получили ранее при изучении стереотипности работающих педагогов. Мы объясняем это тем, что у студентов, в частности будущих педагогов и психологов, отсутствует опыт работы, поэтому стереотипы еще не оказывают такого влияния на позиции взаимодействия, как это происходит, например, у учителей. Студенты встречались со всеми участниками образовательного процесса только на практике. Можно предположить, что стереотипность находится пока в латентном скрытом состоянии.

Тем не менее и здесь был выявлен ряд интересных моментов, которые нуждаются в интерпретации. У студентов с выраженной позицией либо принуждения, либо манипулирования выявлены три стереотипа с незначительными вариациями, которые, по всей вероятности, и обуславливают принятие указанных позиций. Во-первых, это признание того факта, что преподаватель не обязан раскрываться студентам как личность. Фактически это означает внутреннее согласие с тем, что учебный процесс должен строиться на системе субъект-объектных связей, т. е. носить «обезличенный» характер. Во-вторых, признается, что современные студенты не отличаются умом и

способностями. В-третьих, студенты согласны с утверждением, что родители плохо воспитывают своих детей. Отсюда выстраивается психологический конструкт: «Современные студенты не отличаются большим умом и способностями, виноваты в этом родители, которые плохо воспитывают своих детей. Следовательно, и преподаватель не обязан раскрываться перед ними как личность». Поэтому внутренне оправдывается необходимость принуждения к таким студентам, т. е., получается, к ним самим.

У студентов с преобладанием позиции ненасилия, наоборот, по трем из указанных факторов преобладает противоположная точка зрения. Они не согласны с утверждением, что родители плохо воспитывают своих детей, а также с тем, что в современном вузе чаще встречаются студенты не очень умные, чем способные, и что преподаватель не обязан раскрываться перед студентами как личность. Кроме того, они не согласны с утверждением, что студенты-юноши нуждаются в большем контроле, чем студенты-девушки, а также с утверждением, что у родителей завышенные ожидания по отношению к вузу. Здесь явно проявляется отсутствие негативных установок по отношению к субъектам образовательной деятельности, что и обуславливает принятие позиции ненасилия.

Как показало исследование, наиболее высокий уровень приверженности социально-педагогическим стереотипам обнаружился у студентов с преобладанием позиции невмешательства. В целом для них характерен обезличенный подход. Он проявляется в отказе преподавателю вуза в творчестве, в ориентации на выполнение предписаний руководства (так спокойнее), в признании того факта, что преподаватель должен проявлять строгость, иначе никто ничего не будет делать (срабатывает опять-таки механизм проекции), в неверии в возможности вуза осуществлять воспитательную работу (это должны делать в семье). Можно предположить, что с течением времени, когда такие студенты начнут работать по специальности, указанные стереотипы могут активизироваться, и будут создавать предпосылки для принятия позиций принуждения или манипулирования, прежде всего по отношению к обучающимся

2.6. Чувствительность к человеку и эгоцентризм как факторы выбора студентами позиций взаимодействия¹

Склонность к принуждающему или ненасильственному поведению во многом определяется уровнем чувствительности к человеку и эгоцентризмом.

Под чувствительностью к человеку мы понимаем способность индивида выделять других людей в качестве значимых субъектов взаимодействия, делать их объектом своего внимания, не испытывая при этом к ним антипатии или безразличия.

В современной психологии исследуются различные виды чувствительности к человеку. Дж. Рест (Rest, 1986) выделяет и описывает феномен этической (моральной) чувствительности к человеку. Моральная чувствительность определяется автором как осознание человеком того, как его действия могут повлиять на других людей. Это «осознание» включает в себя: знание о том, кто является участниками ситуации морального выбора; конструирование возможных вариантов поведения в указанной ситуации; представление о том, какое влияние предпринятые действия окажут на разных участников ситуации.

И. М. Юсупов (Юсупов, 1995) ведет речь о социальной чувствительности как повышенной чувствительности к социальным явлениям. Он выделяет и описывает четыре вида социальной чувствительности: наблюдательную, номотетическую, идиографическую и теоретическую сензитивность. Наблюдательная сензитивность проявляется в способности фиксировать при наблюдении за человеком его поведение: мимику, пантомимику и др., адекватно отражать их во взаимодействии. Номотетическая сензитивность — способность понимать представителя той или иной социальной группы. Идео-

¹ В основу параграфа положены статьи авторов: Маралов В. Г., Романюк Л. В. Влияние чувствительности к человеку на принятие позиций взаимодействия студентами // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 3. С. 180–185. DOI: 10.17805/zpu.2018.3.17; Маралов, В. Г., Романюк Л. В., Агеева Л. С. Социальный эгоцентризм и чувствительность к людям с позициями взаимодействия у студентов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 4 (46). С. 51–63.

графическая сензитивность, наоборот, проявляется в способности фиксировать индивидуальные особенности личности. Теоретическая сензитивность выражается в умении выбирать и применять теории для более точного предсказания чувств, мыслей и действий других людей.

Согласно И. Г. Лаверычевой (Лаверычева, 2013), чувствительность проявляется как острота восприятия человека.

Чувствительность к человеку имеет свою структуру, в которую входят интерес к человеку, эмпатия, понимание и помощь.

Интерес к человеку. Под интересом к человеку чаще всего понимается позитивно окрашенное ценностное отношение к человеку; избирательная направленность на человека; познавательная потребность, предметом которой является человек. Существуют люди, у которых «другие» не вызывают особого интереса, особенно те люди, которые не входят в их ближний круг. Взаимодействие с ними осуществляется в силу необходимости. По большому счету люди им безразличны, поэтому они испытывают к ним равнодушие. Е. П. Ильин (Ильин, 2013) определяет равнодушие как состояние апатии к окружающему миру, людям, событиям, отсутствие беспокойства о других людях. Автор выделяет различные причины равнодушия. Оно может возникать в результате привыкания к фактам несправедливости, насилия, беззакония, может выступать в качестве психологической защиты, являться следствием алекситимии (неспособности словесно описать свои эмоции и эмоции других людей), результатом несформированности механизмов идентификации и эмпатии и др.

В то же время немало и таких людей, для которых практически любой человек представляет интерес, загадку, что стимулирует желание взаимодействовать, общаться, стремление к познанию и пониманию его.

Интерес к человеку является важным мотивом деятельности в профессиях типа «человек — человек». Трудно себе представить педагога, которому не интересны дети, психолога, которому не интересны клиенты, врача, которому безразличны пациенты, обратившиеся к нему за помощью. Например, Е. Н. Кузнецова (Кузнецова, 2010) специально занималась проблемой формирования инте-

реса к человеку у студентов — будущих педагогов. Под интересом к человеку она понимает позитивно окрашенное ценностное отношение к человеку; избирательную направленность на человека; познавательную потребность, предметом которой является человек. В другой работе она указывает: «Приобщение субъекта к культуре, к ценностям, к себе, к Другому не состоится, без со-участия, со-переживания, аттракции, эмпатии, установки на интерес к человеку. Искренне сопереживать можно только тому, кто интересен. Субъективно интерес обнаруживается в эмоциональном тоне, который приобретает процесс педагогического взаимодействия. Удовлетворение интереса не ведет к его угасанию, а вызывает новые интересы, отвечающие более высокому уровню познавательной деятельности» (Кузнецова, 2016: 245).

Т. Д. Дубовицкая и Г. Ф. Тулитбаева социальный интерес к человеку определяют как «интегративное качество личности, выражающееся в направленности внимания на потребности и чувства других людей и создании условий для их развития и самореализации. Соответственно, социальный интерес психолога выступает как интегративное качество его личности, выражающееся в направленности внимания на потребности и чувства клиента и создании психологических условий для его развития и самореализации (Дубовицкая, Тулитбаева, 2014: 2277). В роли психологических механизмов формирования социального интереса у студентов-психологов выступают осознание и принятие ценности развития личности клиента и его самореализации, рефлексия, целеполагание, интериоризация — экстериоризация (Тулитбаева, 2019).

В психологии выделяют ситуационный интерес и индивидуальный интерес (Schiefele, 2009). Ситуационный интерес — это временное состояние, вызванное специфическими особенностями ситуации, задачи или объекта (например, яркостью отрывка из текста). Индивидуальный интерес концептуализируется как относительно устойчивая аффективно-оценочная ориентация на определенные предметные области или объекты. Применительно к другому человеку ситуационный интерес проявляется в любопытстве, желании что-то узнать об этом человеке. Индивидуальный интерес как устойчивое

образование характеризуется стабильной ориентацией на другого человека как источника информации и переживаний. Именно такой интерес необходим для профессий социономического типа.

Эмпатия. Проявляется в способности входить «в резонанс» с другим человеком, эмоционально сочувствовать, сопереживать и оказывать ему содействие. Не случайно К. Роджерс (Роджерс, 1994) определил эмпатию как умение «быть с другим человеком», тонко реагировать на все изменения, происходящие в нем, оставаясь при этом самим собой. В науке эмпатия рассматривается как уникальный психологический механизм, позволяющий людям устанавливать и поддерживать социальные отношения и занимать оценочную позицию по отношению друг к другу. В современной психологии накоплен богатейший материал относительно эмпатии, механизмов ее проявления, особенностей формирования. Чаще всего в психологии выделяют две формы эмпатии: сопереживание и сочувствие (Гаврилова, 1974). Сопереживание, иными словами, совместное переживание, проявляется в переживании тех же чувств, которые испытывает другой человек. Сочувствие — это уже отношение одного человека к другому как проявление участия и отзывчивости. В последующем была выделена еще одна форма эмпатии — содействие (Стрелкова, 1987), в котором находит выражение активная сторона эмпатии. И. М. Юсупов (Юсупов, 1995) отмечает, что содействие выступает в качестве высшего регулятивного компонента эмпатии как синтез эмоциональной, когнитивной и поведенческой ее сторон. В настоящее время предпринимаются попытки выделить и описать различные виды эмпатии: внешнюю, внутреннюю, компенсаторную, дезинтеграционную, дефицитарную, ложную и истинную (Дорошенко, 2007). В зарубежной психологии обстоятельный анализ данного феномена дан М. Дэйвис (Davis, 1994), который рассмотрел ее врожденные предпосылки, показал, что она выступает как механизм альтруизма и как разновидность социального интеллекта. В отечественной психологии следует указать на монографию В. И. Долговой и Е.В. Мельника (Долгова, Мельник, 2014), в которой раскрывается роль эмпатии в жизни человека и в профессиональной психолого-педагогической деятельности.

Е. В. Карпова и С. И. Коптева исследовали особенности проявления эмпатии у студентов и у работающих учителей, а также возможности ее формирования (Карпова, Коптева, 2019). В результате была выявлена отрицательная динамика показателей эмпатии у студентов на протяжении обучения в вузе. Выявлены различия в характере, выраженности, динамике этого качества у педагогов разных специальностей. Установлена закономерность: чем больше стаж работы как учителей начальных классов, так и учителей-предметников, тем в меньшей степени представлена эмпатия к детям. Авторами разработан и апробирован новый метод целенаправленного формирования эмпатии у педагогов как профессионально важного качества, который получил название метода сопереживания ситуации, базирующегося на восприятии и анализе конкретных ситуаций, взятых из реальной жизни, а также на интерпретации художественных тестов, который показал свою эффективность в процессе работы по развитию эмпатии у студентов.

Е. А. Крюкова и Т. В. Корнилова изучали особенности эмпатии у врачей и студентов — будущих медиков (Крюкова, Корнилова, 2022). В результате использования Джефферсоновского опросника эмпатии на русскоязычной выборке испытуемых была выявлена трехфакторная структура эмпатии медицинского работника: «взятие ответственности», «сострадательная забота», «ощущение нахождения в роли пациента». Выявлена взаимосвязь эмпатии с позитивным отношением врачей к неопределенности, готовностью к риску и с их оценками риска при принятии медицинских решений.

В зарубежной психологии на основе многочисленных исследований (см. обзор. Moudatsou и др., 2020) было установлено, что чуткие отношения медицинских работников с потребителями медицинских услуг укрепляют их сотрудничество в разработке терапевтического плана и индивидуального вмешательства, повышая, таким образом, удовлетворенность пациента терапевтическим процессом. Кроме того, было отмечено, что эмпатические отношения, сложившиеся в процессе оказания помощи, усиливают терапевтические результаты, поскольку пользователи лучше соблюдают терапевтический курс действий. В отличие от бытующего мнения, что эмпатия спо-

способствует эмоциональному выгоранию, имеются сведения, что это не так. В частности, В. Thirioux, F. Birault и N. Jaafari (Thirioux, Birault, Jaafari, 2016) было доказано, что врачи с более высоким уровнем эмпатии реже испытывают эмоциональное выгорание или депрессию.

Понимание человека. Понимание в психологии — это операция мышления, посредством которой человек включает новое знание в свой прошлый опыт, в свою устоявшуюся систему представлений о мире. В отечественной психологии одним из первых проблемой понимания человека человеком стал заниматься А. А. Бодалев (Бодалев, 1982), который рассматривает понятие о другом человеке как форму мышления, в которой обобщенно фиксируются признаки данного человека, характеризующие его как субъекта различных видов деятельности и общения.

Понимание другого человека включает в себя способность не только отображать эмоциональные и поведенческие особенности человека, но и «видеть» причины, обуславливающие те или иные личностные и поведенческие характеристики. М. К. Тутушкина выделяет три уровня понимания человека. «Нижнему, поверхностному уровню понимания свойственно восприятие лишь внешнего “рисунка” поступка человека без проникновения в мотивы и цели, в личностные особенности, оценка в черно-белых тонах: хорошо или плохо. На втором уровне, средней глубины, анализируются отдельные качества человека: ум, черты характера, темперамент, оценка идет большей частью по интеллектуальным особенностям: умный или глупый; по характеру: жесткий или мягкий, вспыльчивый или уравновешенный. Самый высокий, третий уровень глубокого понимания человека включает выявление системы ведущих целей и мотивов поведения, выделение связей между отдельными поступками и личностью в целом, умение проникнуть в скрытые резервы и способности человека, способность прогнозировать поведение человека на основе понимания его индивидуальности» (Практическая психология, 2001: 113).

В психологии предпринимаются попытки выявить нейронные механизмы социального понимания. S. D. Muthukumaraswamy и B. W. Johnson выделяют два таких механизма (Muthukumaraswamy, Johnson, 2007). Первый механизм, основанный на исследовании си-

стем зеркального сопоставления в мозгу, предполагает, что представления других людей отображаются на представлениях наблюдателя об этих же схемах, чтобы понять их. Второй механизм требует семантического анализа социальной ситуации для понимания действий других и предполагает включение сознательных процессов.

В качестве психологических механизмов понимания другого человека выступают идентификация, проекция, эмпатия и рефлексия (Романов, 2012). *Идентификация* — это отождествление субъекта с познаваемым человеком («Я — это другой»). В результате субъект начинает воспринимать и понимать окружающий мир глазами другого человека. *Проекция* по сути противоположна идентификации. В данном случае субъект познания мысленно отождествляет другого с самим собой («Другой — это Я») и проецирует на него (приписывает ему) собственные качества, установки, намерения, состояния, мысли, образы и т. д. *Эмпатия* — это эмоциональный отклик на эмоциональное состояние другого человека, своеобразная «настройка» на эмоциональную волну другого человека — сопереживание ему. *Рефлексия* — это умение или способность субъекта понять, как воспринимает и понимает его и как относится к нему другой человек вообще и в конкретной ситуации в частности.

Понимание — наиболее сложный процесс, который требует от личности не только актуализации своих интеллектуальных возможностей, но и собственного опыта, интуиции. Способность к быстрому и полному проникновению во внутренний мир другого человека получила название психологической проницательности, под которой имеется в виду целостное, интегративное свойство человека, включающее в себя ряд качеств, благодаря которым познается внутренний мир других людей (Есманская, 2007).

Помощь. Это деятельностный компонент проявления чувствительности к человеку. Она осуществляется посредством специфических действий, «возвращающих» человека в исходное состояние или лучшее исходного. Помощь может оказываться как по инициативе нуждающегося в ней, так и по инициативе самой личности, которая добровольно готова предоставить ее другому человеку. Мотивы оказания помощи многообразны. Как показал Х. Хекхаузен (Хекхаузен, 2003),

проявление помогающего поведения обусловлено двумя группами мотивов: мотивами морального долга и мотивами морального сочувствия. G. Piccinini и A. W. Schulz (Piccinini, Schulz, 2019) различают два вида альтруистических мотивов, в зависимости от того, возникает ли желание помочь ради себя или ради других людей. T. Weinstein и R. M. Ryan (Weinstein, Ryan, 2010) доказали, что автономная мотивация просоциального поведения, т. е. мотивация, определяемая самим индивидом, оказывает благоприятное влияние на благополучие как человека, оказывающего помощь, так и человека, получающего ее.

Существуют различные виды оказания помощи: физическая, материальная, моральная, интеллектуальная. С содержательной точки зрения наиболее распространенным видом помощи является забота о другом человеке, под которой понимается активность, направленная на содействие чьему-либо благу (Ильин, 2013).

Принятие решения на оказание помощи другому человеку определяется психологическим механизмом, включающем в себя: 1) способность принять точку зрения другого человека и признать, что у него проблема; 2) способность определить причину этой проблемы; 3) наличие мотивации помочь ему преодолеть проблему (Dunfield, 2014).

В качестве личностных характеристик, влияющих на намерения и действия по оказанию помощи, как это было показано в исследовании M. Rullo, F. Lalot и M. S. Heering, выступают такие личностные образования, как моральная идентичность, моральное возвышение и моральная самооффективность (Rullo, Lalot, Heering, 2022).

R. Busching и B. Krahé (Busching, Krahé, 2020) изучали влияние сверстников на индивидуальное просоциальное поведение подростков. В результате было установлено, что подростки в классе с высоким уровнем коллективного просоциального поведения с течением времени демонстрировали более высокий уровень просоциальности. Отмечается, что существенную роль в этом процессе играет наблюдение за поведением сверстников, срабатывают механизмы заражения и подражания.

Все компоненты чувствительности к человеку тесно связаны между собой и пересекаются друг с другом. Этот факт хорошо фиксирует современная психология. Например, И. Г. Лаверычева (Лаверычева, 2013) чувствительность к человеку рассматривает в качестве фак-

тора, предшествующего эмпатии (в нашей концепции эту функцию выполняет интерес к человеку), и определяет ее как остроту восприятия личности другого человека. Интегрируясь с эмпатией, она начинает выступать уже как «человекочувствительность».

Наибольшее число работ посвящено вопросам интеграции эмпатии и понимания. Благодаря К. Роджерсу, в науке широкое распространение получил термин «эмпатическое понимание». В качестве механизмов такого понимания выступают способность к эмоционально-когнитивной децентрации субъекта и его идентификация с эмпатируемым объектом (Роджерс, 1994). Инструментом, позволяющим распознавать состояния другого человека, принимать на этой основе решения, является эмоциональный интеллект, под которым понимают способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий (Salovey & Mayer, 1990). Структура эмоционального интеллекта включает в себя осознанную регуляцию эмоций, понимание (осмысление) эмоций, ассимиляцию эмоций и мышления, различение и выражение эмоций (Андреева, 2006).

Интеграция эмпатии и помощи проявляется в содействии. Как мы уже отметили, в отечественной психологии содействие как компонент эмпатии был введен Л. П. Стрелковой (Стрелкова, 1987). Согласно автору, эмпатический процесс представляет цепочку: сопереживание — сочувствие — содействие. Отмечается, что, если сопереживание носит чисто эмоциональный характер, то сочувствие уже включает в себя и когнитивный компонент. Сочувствие и анализ ситуации вызывают импульс к «помогающему» поведению, т. е. содействию.

В современной науке имеется немало исследований, которые раскрывают роль чувствительности к человеку в организации и построении взаимодействия, принятии той или иной позиции. Имеются также исследования, которые раскрывают взаимосвязь чувствительности к человеку с характером построения взаимодействия. И. Ю. Зудилина (Зудилина, 2014) изучала особенности интеракций у студентов с различными социально-психологическими типами. Было установлено, что для студентов сензитивного социально-психоло-

гического типа характерны такие проявления, как самокоррекция, саморефлексия, осознание степени значимости поступков других. Это свидетельствует о способности представителей данного типа гибко выстраивать отношения, быть комфортным партнером при взаимодействии.

Показано влияние чувствительности и на профессиональное общение. Так, Е. А. Писаревым, Е. В. Зиновьевой, С.Н. Костроминной (Писарев с соавт., 2016) установлено, что начинающие психологи-консультанты, отличающиеся консервативностью, нечувствительностью, ригидностью, склонны оценивать своих клиентов как сопротивляющихся терапии и испытывают к ним чувство презрения и раздражения.

Другим взаимосвязанным с чувствительностью фактором является эгоцентризм. Под эгоцентризмом понимают обычно способность человека за исходную точку восприятия мира принимать собственную личность. Согласно Т. И. Пашуковой, эгоцентризм выступает «как неспособность личности, сосредоточенной на себе, принимать в расчет мнения, намерения, планы других людей и координировать их со своими собственными» (Пашукова, 2019: 223).

Проблема эгоцентризма неизменно привлекает внимание психологов. Наибольшую известность данный феномен приобрел после публикации работ Ж. Пиаже (Пиаже, 1969), согласно которому эгоцентризм составляет одну из стадий развития интеллекта. В последующих исследованиях учеными предпринимаются попытки описать положительные и отрицательные стороны этого явления.

В отечественной психологии одним из первых феномен эгоцентризма исследовал Л.С. Выготский (Выготский, 1982), который показал, что эгоцентризм есть форма обратного перехода от развития ребенка для других к развитию для себя. Поэтому именно в процессе обучения возможно преодоление эгоцентризма. А. Н. Поддьяков (Поддьяков, 2006) отмечает, что в настоящее время эгоцентризм рассматривается не только как проявление эгоцентризма исключительно ребенка, а как проблема общения и взаимопонимания людей.

Что касается студенческого возраста, то здесь также проведено немало исследований, которые раскрывают позитивные и негативные

стороны влияния эгоцентризма на отношение человека к различным сторонам действительности.

В частности, А. Г. Асмоловым и Н. А. Пастернак (Асмолов, Пастернак, 2006) было показано, что высокий уровень познавательного эгоцентризма в сочетании со слабо развитой способностью действовать в уме приводит к высокому уровню субъективизма в оценке других людей и результатов собственной деятельности.

Согласно исследованию Т. И. Пашуковой (Пашукова, 2019), студенты с высоким эгоцентризмом хуже адаптируются к условиям обучения в вузе.

Л. В. Тарабакина и А. А. Осипова изучали взаимосвязь социального эгоцентризма и субъективного благополучия у студентов (Тарабакина, Осипова, 2023). В результате было установлено, что высокий уровень социального эгоцентризма снижает показатели субъективного благополучия, ухудшает ощущение комфорта, уменьшает качество удовлетворенности жизнью и учебными достижениями. Наоборот, при низком уровне эгоцентризма показатели психологического благополучия повышаются. Иными словами, человек находит возможности сохранять удовлетворенность своей судьбой, жизнью, местом, которое он занимает в пространстве взаимодействия с окружающими, постоянно поддерживая готовность к самовоспитанию и саморазвитию.

Аналогичные результаты были получены М. Dambrun (Dambrun, 2017), который исследовал взаимосвязь эгоцентризма и ощущения счастья. В результате было установлено, что эгоцентризм связан с так называемым «изменчивым, то есть непостоянным, счастьем», а бескорыстие, как альтернатива эгоцентризму, — с подлинно длительным счастьем. В первом случае в качестве опосредующего фактора выступает страдание, а во втором — эмоциональная стабильность и ощущение гармонии.

Обратимся к эмпирической части работы. Цель исследования состояла в выявлении взаимосвязи чувствительности к человеку и отдельных ее компонентов (интереса к людям, эмпатии, понимания и помощи), уровня выраженности эгоцентризма с позициями взаи-

модействия. Мы исходили из гипотезы о том, что высокий уровень эгоцентризма будет препятствовать принятию позиции ненасилия, а высокие уровни выраженности чувствительности к человеку, эмпатии, понимания и помощи, наоборот, будут выступать в качестве благоприятствующих факторов ее принятия (Маралов, Романюк, 2018; Маралов, Романюк, Агеева, 2018). В исследовании приняли участие 118 студентов.

В процессе исследования были использованы опросники на выявление уровней выраженности позиций взаимодействия, эгоцентризма и чувствительности к людям; методы математической обработки данных — применялся точечно-бисериальный коэффициент корреляции Пирсона.

Согласно опроснику чувствительности к человеку, за высокие показатели выраженности отдельных компонентов (интереса к человеку, эмпатии, понимания и помощи) принимались значения 4–5, за средние — 3, за низкие 0–2.

Обобщенный индекс чувствительности к человеку для каждого испытуемого вычислялся как сумма баллов, набранная по каждому отдельному компоненту. Максимальное значение по каждому параметру равно 5 баллам, минимальное — 0 баллов. Следовательно, каждый испытуемый может набрать в итоге от 0 до 20 баллов. Далее все испытуемые по сумме набранных баллов были ранжированы и разбиты на три группы. К высокому обобщенному показателю чувствительности к человеку были отнесены испытуемые, у которых практически все компоненты оказались на высоком уровне, или по крайней мере три из четырех. К низкому обобщенному показателю чувствительности — студенты с низким уровнем выраженности всех компонентов чувствительности. Остальные студенты составили группу со средним уровнем чувствительности к человеку.

Согласно тесту эгоцентрических ассоциаций, за высокий уровень эгоцентризма принимались значения более 20 баллов, за средние — от 8 до 20 баллов, за низкие — от 0 до 8 баллов.

Общая характеристика выборки испытуемых по всем исследуемым параметрам представлена в табл. 4.

**Уровни выраженности чувствительности к человеку,
отдельных ее компонентов и эгоцентризма**

Уровни	Интерес к человеку		Эмпатия		Понимание		Помощь		Обобщенный индекс чувствительности к человеку		Эгоцентризм	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Высокий	43	36	53	45	27	23	62	52	39	33	39	33
Средний	40	34	35	30	49	41	29	25	51	43	62	53
Низкий	35	30	30	25	42	36	27	23	28	24	17	14
Всего:	118	100	118	100	118	100	118	100	118	100	118	100

Опишем результаты исследования, представленные в табл. 4. Интерес к человеку на высоком уровне проявляется у 36% испытуемых, на среднем — у 34%, на низком — у 30%. Высокий уровень эмпатии способны демонстрировать 45% студентов, средний уровень — 30%, низкий уровень — 25%. Хуже дело обстоит с пониманием человека. Считают, что способны хорошо понимать других людей 23% студентов, на среднем уровне — 41%, и плохо понимают других — 36% испытуемых. Высокий уровень стремления прийти другим на помощь проявляется у 52% студентов, средний уровень помощи — у 25%, практически отказываются от оказания помощи другим — 23%. В целом высокий уровень чувствительности к человеку выявлен у 33% испытуемых, средний — у 43%, и низкий — у 24%. Полученные результаты наглядно демонстрируют тот факт, что в большей степени у студентов проявляется такой компонент чувствительности к человеку, как способность оказывать помощь (52%). На втором месте стоят эмпатия (45%) и интерес к людям (36%). Третью позицию занимает понимание других (23%). Такая ситуация вполне закономерна и объяснима. Посочувствовать человеку или оказать ему посильную помощь легче, чем понять его внутренний мир, мотивы поведения и

Из рис. 8 видно, что обобщенный показатель чувствительности к человеку отрицательно коррелирует с эгоцентризмом ($r = -0,33$). Иными словами, эгоцентричные студенты в меньшей мере способны к проявлениям чувствительности к людям. И наоборот, чувствительность чаще проявляют неэгоцентричные студенты. Наибольший вес в обобщенном индексе чувствительности имеют такие параметры, как эмпатия ($r = 0,71$, при $p \leq 0,001$), понимание человека ($r = 0,50$, при $p \leq 0,01$). Несколько в меньшей степени оказывают влияние помощь ($r = 0,44$, при $p \leq 0,01$) и интерес к людям ($r = 0,38$, при $p \leq 0,01$). Это позволяет сделать вывод о том, что в исследуемой выборке испытуемых общий индекс интереса к человеку в основном базируется на эмпатии, т. е. способности к сочувствию и сопереживанию.

Анализ показал, что принятие студентами позиции принуждения во взаимодействии обусловлено высоким уровнем эгоцентризма ($r = 0,21$, при $p \leq 0,05$) и низким уровнем чувствительности к человеку ($r = -0,44$, при $p \leq 0,01$). При этом наибольшая отрицательная связь обнаруживается с желанием оказывать помощь другим людям ($r = -0,41$, при $p \leq 0,01$), проявлять эмпатию ($r = -0,39$, при $p \leq 0,01$) и испытывать интерес к людям ($r = -0,28$, при $p \leq 0,01$). Стремление манипулировать людьми также обусловлено эгоцентризмом ($r = 0,19$, при $p \leq 0,05$) на фоне отсутствия интереса к человеку ($r = -0,44$, при $p \leq 0,01$) и желания оказывать в случае необходимости помощь ($r = -0,37$, при $p \leq 0,01$). Позиция ненасилия положительно коррелирует с обобщенным индексом чувствительности к человеку ($r = 0,38$, при $p \leq 0,01$) и отдельными ее компонентами: помощью ($r = 0,40$, при $p \leq 0,01$), пониманием ($r = 0,35$, при $p \leq 0,01$) и эмпатией ($r = 0,33$, при $p \leq 0,01$). Позиция невмешательства не обнаружила значимых взаимосвязей с исследуемыми параметрами.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на принятие позиции принуждения и манипулирования в большей степени оказывает влияние высокий уровень эгоцентризма и низкий уровень чувствительности к человеку, а на принятие позиции ненасилия первостепенное влияние оказывает чувствительность к человеку, проявляющаяся в первую очередь в способности оказывать помощь, а также в понимании человека и в эмпатии.

2.7. Роль нейropsychологических и личностных факторов в выборе студентами позиций взаимодействия¹

Анализ взаимосвязи чувствительности к человеку и эгоцентризма с позициями взаимодействия у студентов поставил вопрос о том, какие еще существуют личностные факторы, которые могут существенно влиять на принятие той или иной позиции. Изучение литературных источников показало, что в качестве таких факторов могут выступать факторы так называемой «Большой пятерки» черт личности: нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, доброжелательность и добросовестность, которые, согласно ряду работ (Mitchell, Kimbrel, Hundt et al., 2007), тесно связаны с нейropsychологической системой активации поведения (Behavioral Activation System — BAS) и нейropsychологической системой торможения поведения (Behavioral Inhibition System — BIS).

В настоящем исследовании, кроме черт «Большой пятерки», нами изучалась также нормативность поведения, как способность личности в своем поведении руководствоваться общепринятыми социальными нормами и правилами поведения.

К нейropsychологическим факторам поведения человека, согласно пересмотренной теории чувствительности к подкреплению J. Gray (Gray, McNaughton, 2000), относят систему поведенческого торможения (BIS), систему поведенческой активации (BAS), систему «Борьба-Бегство-Замораживание (Замирание)» (FFFS).

Доказано, что BAS связана с проявлениями агрессии, борьбой, использованием различных форм принуждения, а BIS — с повышенной тревожностью, неадаптивными мыслями, что отражается на выборе стратегии невмешательства. Относительно взаимосвязи BAS/BIS с выбором ненасилия нельзя сделать однозначные выводы, поскольку сами ненасильственные действия носят разноплановый характер. Например, S. Guo с соавторами (Guo, Lim, Bentley, 2020) выявлено,

¹ В основу параграфа положена статья авторов: Маралов В. Г., Кудака М. А., Смирнова О. В. и др. Взаимосвязь нейropsychологических и личностных факторов с выбором студентами социэкономической сферы стратегий принуждения или ненасилия (Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 2 (107)). С. 247–265. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.107.026.202202.247-265>

что сотрудничество как ненасильственное действие отрицательно коррелирует с BIS, а такое сложное ненасильственное действие, как прощение других и прощение себя, согласно исследованию К. Ф. Pour mohseni (Pourmohseni, 2014), положительно коррелирует с BAS.

Обратимся к характеристике цели и гипотез исследования. Цель настоящей работы состояла в выявлении взаимосвязи нейропсихологических и личностных факторов с выбором студентами соционормативной сферы в процессе взаимодействия с людьми позиций принуждения, манипулирования, ненасилия и невмешательства (Маралов, Кудака, Смирнова и др., 2022).

Частные гипотезы были сформулированы следующим образом:

– выбор позиции принуждения может быть взаимосвязан с системой активации поведения (BAS), с низкими уровнями доброжелательности, добросовестности и моральной нормативности поведения;

– выбор позиции манипулирования может быть также связан с теми же факторами, но сопровождаться негативными эмоциями, обуславливающими поиск опосредованного влияния на личность;

– выбор позиции ненасилия может быть взаимосвязан как с системами активации и торможения поведения (BAS/BIS), так и с личностными качествами, в первую очередь с высоким уровнем доброжелательности, добросовестности, моральной нормативности поведения;

– выбор позиции невмешательства может быть связан с активацией системы торможения поведения (BIS), нейротизмом, интроверсией, низкой открытостью опыту, низкой доброжелательностью и моральной нормативностью поведения.

В исследовании приняли участие 334 студента — будущие медики, психологи, педагоги-психологи Московского городского педагогического университета, Московского гуманитарного университета, Череповецкого государственного университета, Ивановской государственной медицинской академии. Из них мужчин — 60 чел. (18%), женщин — 274 чел. (82%). Возраст: от 17 до 28 лет. Средний возраст: $M = 19,32$; $SD = 2,17$. Студентов-медиков — 140 чел., студентов-психологов и педагогов-психологов — 194 чел.

С целью сбора эмпирического материала был использован авторский опросник на выявление у студентов предпочитаемых позиций, занимаемых в ходе взаимодействия с другими людьми, опросник диагностики пяти факторов личности в адаптации Л. Ф. Бурлачука и Д. К. Королева, русскоязычная версия опросника Карвера — Уайта в адаптации Г. Г. Князева, тест «Адаптивность» Маклакова — Чермянина (шкала «Моральная нормативность»).

Математическая обработка проводилась с использованием корреляционного анализа, применялся ранговый коэффициент корреляции Спирмена со связанными рангами (r_s).

Взаимосвязь позиций принуждения, манипулирования, ненасилия и невмешательства с нейропсихологическими и личностными качествами отражена на рис. 9–12.

Прежде чем представить результаты взаимосвязи стратегий взаимодействия с нейропсихологическими и личностными факторами, проанализируем корреляционные связи нейропсихологических и личностных характеристик студентов, которые идентично представлены на всех четырех рисунках. BAS-настойчивость положительно связана с экстраверсией, открытостью опыту, добросовестностью. BAS — поиск удовольствий — положительно коррелирует с открытостью опыту и отрицательно — с добросовестностью и моральной нормативностью. BAS — отзывчивость на вознаграждения оказалась положительно связана с нейротизмом и добросовестностью. BIS, т. е. чувствительность к негативным стимулам и к наказанию, дала высокую положительную корреляцию с нейротизмом, умеренную положительную корреляцию с доброжелательностью. Эти результаты в целом подтверждают полученные ранее данные (Mitchell, Kimbrel, Hundt et al., 2007) о взаимосвязи нейропсихологических и личностных факторов «Большой пятерки», что свидетельствует о существовании некоторых общих закономерностей в психологическом профиле различных людей.

На рис. 9 отражена взаимосвязь позиции принуждения с исследуемыми факторами.

Как это видно из рис. 9, принуждение положительно связано со всеми тремя шкалами BAS: настойчивостью, поиском удовольствий

и развлечений, ожиданием награды и отрицательно связано с доброжелательностью, добросовестностью и моральной нормативностью. Следовательно, в напряженной или конфликтной ситуации взаимодействия личность с высоким потенциалом достижения цели, но импульсивная, стремящаяся получить свое, пренебрегающая желаниями людей и моральными принципами, будет отдавать предпочтение использованию различных форм принуждения. В свою очередь, использование принуждения, которое дает быстрый эффект, будет поддерживать убеждение в возможности нарушения норм, недоброжелательное отношение к людям.

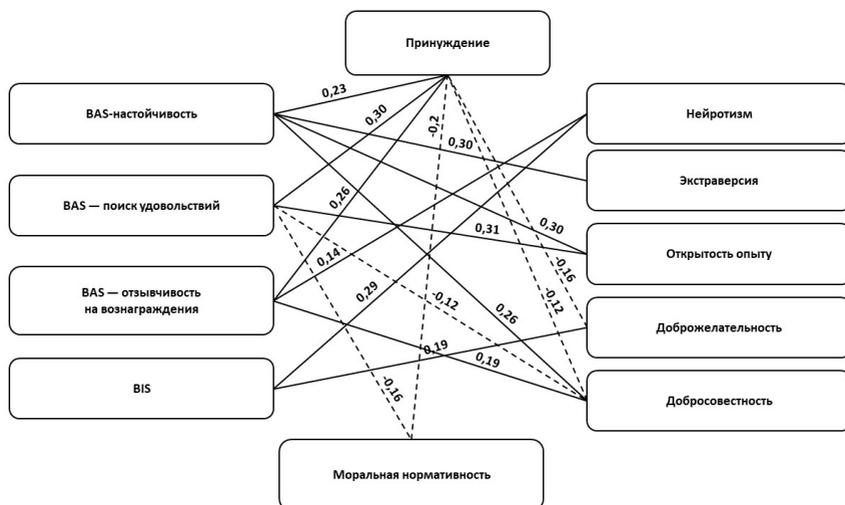


Рис 9. Взаимосвязь принуждения с нейропсихологическими и личностными факторами у студентов*

*Примечание. Здесь и далее — полужирным шрифтом обозначены связи, статистически значимые на 1%-ном уровне, обычным шрифтом — на 5%-ном уровне; сплошной линией обозначена прямая связь, пунктиром — обратная связь.

Аналогичным образом рассмотрим взаимосвязи манипулирования с изучаемыми факторами (рис. 10).

Выбор манипулирования (рис. 10) сходен с выбором принуждения, в то же время здесь обнаружено одно важное отличие. Позицию ма-

нипулирования будут выбирать люди с повышенным нейротизмом, который проявляется в негативных переживаниях, раздражительности, эмоциональной нестабильности, тревожности и т. п. Отсюда высокая чувствительность к BAS в сочетании с недоброжелательностью и пониженной моральной нормативностью будут стимулировать стремление добиваться от других желаемого, но страх получить отпор или не достичь прямыми способами цели, в свою очередь, будут способствовать поиску безопасных стратегий, т. е. выбирать манипулирование. Как и в предыдущем случае, частое использование манипулирования будет способствовать убеждению в приемлемости манипуляций, закреплять соответствующие качества личности.

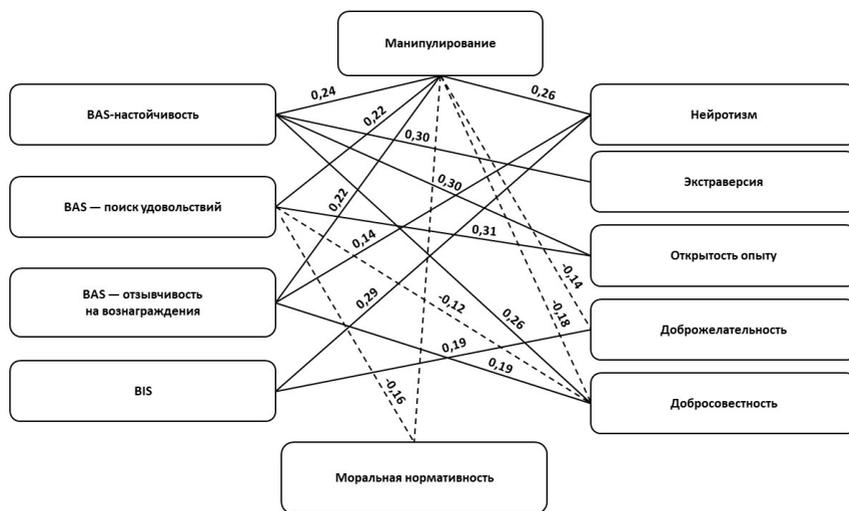


Рис. 10. Взаимосвязь манипулирования с нейропсихологическими и личностными факторами у студентов

На рис. 11 представлены результаты исследования взаимосвязей ненасилия с изучаемыми факторами.

Выбор ненасилия (рис. 11) оказался не связанным ни с системой активации поведения (BAS), ни с системой торможения поведения (BIS), все связи обнаружены с личностными качествами. В нашем случае — это доброжелательность, добросовестность и моральная

нормативность на фоне пониженного нейротизма. Таким образом, выбор ненасилия — это акт просоциального поведения, нередко связанного с проявлениями альтруизма, невозможностью и нежеланием личности поступиться своими моральными принципами и достигать цели, причиняя вред другим людям. Исходная доброжелательность, способность в случае чего идти на уступки и компромисс, наряду с высокой моральной нормативностью, обуславливают принятие во взаимодействии позиции ненасилия. В свою очередь, развитие способности к решению сложной жизненной проблем без использования насилия будет позитивно сказываться на формировании личности просоциального типа.

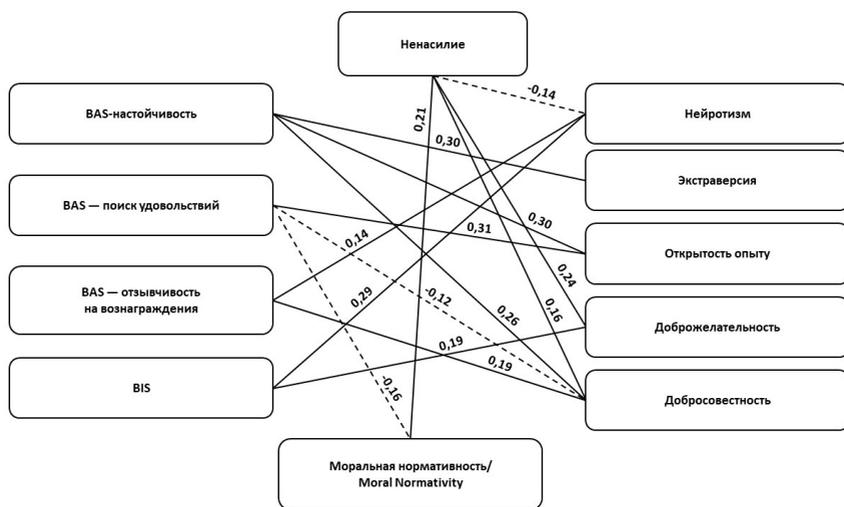


Рис. 11. Взаимосвязь ненасилия с нейропсихологическими и личностными факторами у студентов

Наконец, рассмотрим взаимосвязи позиции невмешательства с изучаемыми факторами (рис. 12).

Как видно из рис. 12, невмешательство отрицательно коррелирует с BAS, в частности с BAS-настойчивостью и BAS — поиском удовольствий, и положительно коррелирует с BIS. Из личностных качеств невмешательство положительно связано с нейротизмом, отрицатель-

но — с экстраверсией и открытостью опыту, а также добросовестностью. Иными словами, позицию «невмешательство» чаще занимают интроверты, испытывающие повышенную тревожность и негативные эмоции, закрытые опыту, которых отличают ограниченные интересы и консерватизм, нежелание вникать в суть дела. Любая стрессовая или требующая активности, интеллектуального напряжения ситуация воспринимается как угрожающая, в результате чего срабатывает BIS, т. е. система торможения поведения, в итоге личность не предпринимает никаких действий. Если человек привыкает в любой трудной ситуации использовать невмешательство, то постепенно оно еще в большей степени блокирует мотивацию, в частности связанную с открытостью новому.

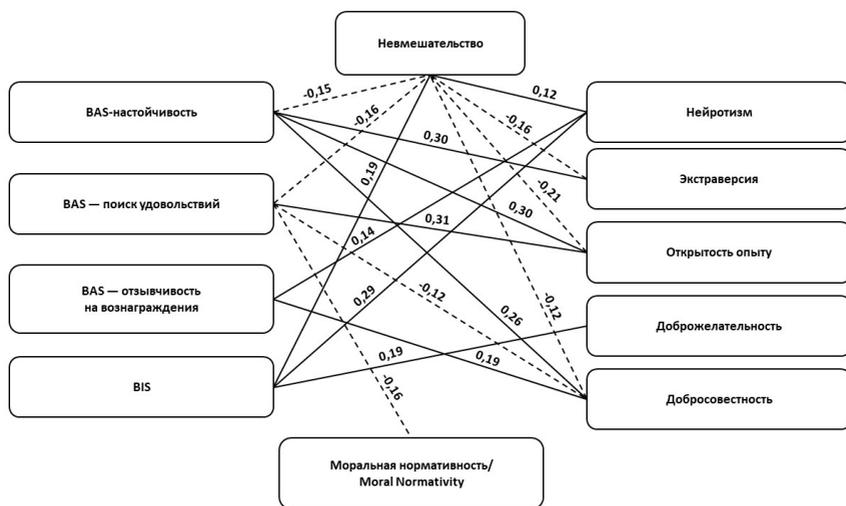


Рис. 12. Взаимосвязь позиции невмешательства с нейропсихологическими и личностными факторами у студентов

Полученные в настоящем исследовании результаты подтвердили имеющиеся в психологии данные о взаимосвязи нейропсихологических и личностных факторов, входящих в «Большую пятерку», о взаимосвязи ненасилия с этими же личностными факторами, а так-

же о наличии связи низкой нормативности поведения, низкой доброжелательности и низкой добросовестности с выбором позиции принуждения (Vize, Collison, Miller, Lynam, 2019), высокого уровня нормативности и высокого уровня доброжелательности с выбором позиции ненасилия (Cavarra, Canegallo, Santoddi, 2021). Некоторые результаты не подтвердились. Например, в работе К.А. Włodarska с соавторами (Włodarska, Terebus, Rogoza, 2021) утверждается, что манипулирование не связано с BAS/BIS. В настоящем исследовании такая связь была обнаружена со всеми тремя шкалами BAS. В ряде работ, посвященных изучению отдельных ненасильственных действий, наоборот, отмечается наличие связи с BAS/BIS отдельных ненасильственных действий (Guo, Lim, Bentley, 2020; Pourmohseni, 2014), что не было подтверждено в настоящем исследовании.

В ходе проведенного исследования были получены новые данные об особенностях взаимосвязи нейропсихологических и личностных факторов с выбором студентами в процессе взаимодействия стратегий принуждения, манипулирования, ненасилия, вмешательства.

В частности, было установлено, что высокий уровень активации поведения при низкой доброжелательности, добросовестности и моральной нормативности чаще всего связан с выбором стратегии принуждения, а если к этому добавляется нейротизм, то возрастает вероятность использования манипулирования. В свою очередь, привычка использовать принуждение или манипулирование для своих целей будет способствовать закреплению низкой доброжелательности и добросовестности, убежденности в возможности нарушения моральных норм и правил.

Выбор ненасилия не обнаружил взаимосвязи с системами активации и торможения поведения (BAS/BIS), в то же время выявлены статистически значимые связи с личностными характеристиками человека, в частности с доброжелательностью, добросовестностью, моральной нормативностью, с низким нейротизмом. Развитие способности решать проблемы ненасильственным способом создает благоприятные предпосылки и для формирования соответствующих позитивных личностных качеств

Выбор невмешательства в качестве стратегии взаимодействия связан с низкой чувствительностью к BAS при высокой чувствительности к BIS, с нейротизмом, интроверсией, низкой открытостью опыту и низкой добросовестностью. Привычка реагировать на трудную ситуацию уходом или невмешательством усиливает переживание отрицательных эмоций, блокирует мотивацию, связанную с освоением нового, снижают уровень добросовестности.

Таким образом, в целом выдвинутые гипотезы подтвердились, кроме предположения о возможной взаимосвязи ненасилия с BAS/BIS и о взаимосвязи невмешательства с низким уровнем нормативности поведения.

Если связь BAS с принуждением и манипулированием, а связь BIS с невмешательством понятны и не нуждаются в особом обосновании, то связь ненасилия с указанными нейропсихологическими характеристиками является дискуссионной. Согласно исследованию D. Smits и P. Voeck (Smits, Voeck, 2006), BIS положительно коррелирует с доброжелательностью, BAS с добросовестностью. А если допустить, опираясь на работу R. Ashraf и I. Fatima (Ashraf, Fatima, 2014), что ненасилие положительно связано с доброжелательностью и добросовестностью, то логически допускается связь BAS/BIS с ненасилием. В нашем исследовании такой связи обнаружено не было. С другой стороны, в том же исследовании R. Ashraf и I. Fatima, а также в работе A. Sarkar и N. Garg (Sarkar, Garg, 2020) акцент делается на взаимосвязи духовных факторов с выбором ненасилия. Под духовностью авторы имеют в виду веру в Бога. В светском варианте это будет звучать как приверженность личности просоциальным ценностям, нормам и правилам поведения, в том числе и ценности ненасилия. В настоящем исследовании эту функцию выполняет нормативность поведения, с которой ненасилие прокоррелировало положительно.

Отсюда можно сделать допущение, что выбор ненасилия может осуществлять индивид как с высокими, так и низкими значениями BAS/BIS. Главная роль здесь отводится личностным диспозициям, формирующимся в результате усвоения ценности ненасилия, развития доброжелательности, добросовестности и нормативности поведения.

Не подтвердилась и гипотеза относительно наличия отрицательной связи нормативности поведения со стратегией невмешательства. Это позволяет сделать вывод о том, что позицию невмешательства могут занимать студенты с различным уровнем нормативности поведения.

2.8. Роль психологического капитала в выборе студентами позиций взаимодействия¹

Психологический капитал, как и «Большая пятерка» качеств личности, относится к интегрированным характеристикам личности, он дает возможность в комплексе оценить ресурсы человека в процессе достижения целей деятельности. Это понятие было введено в научный обиход F. Luthans, K. Yousse, B. Avolio. Авторы определили его как «позитивное психологическое состояние развития индивида, которое характеризуется: (1) уверенностью (самоэффективностью), позволяющей брать на себя и прилагать необходимые усилия для успешного решения сложных задач; (2) позитивным отношением (оптимизмом) к успеху сейчас и в будущем; (3) настойчивостью в достижении целей и, при необходимости, перенаправлением путей их достижения (надежда); (4) при столкновении с проблемами и невзгодами поддерживать усилия на определенном уровне (устойчивость) для достижения успеха» (Luthans, Yousse, Avolio, 2007: 3).

В современной психологии существует ряд направлений исследований психологического капитала. Наиболее значимыми являются два из них. Первое направление ориентировано на изучение взаимосвязи психологического капитала и результативности деятельности. Второе — на изучение взаимосвязи психологического капитала и характера взаимоотношений, которые складываются в ходе такого взаимодействия.

¹ В основу параграфа положена статья авторов: Маралов В. Г., Ситаров В. А., Романюк Л. В. и др. Взаимосвязь психологического капитала и выбора студентами позиций взаимодействия и стратегий самоутверждения // Российский психологический журнал. 2023. Т. 20 (2). С. 137–154. URL: <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.2.9>

В контексте заявленной проблемы нас больше интересует второе направление, в рамках которого осуществляется попытка выявить взаимосвязи психологического капитала с различными показателями просоциального поведения, межличностными отношениями, духовностью, ненасилием и самоутверждением. Например, A. Sünbül и A. Gördesli (Sünbül, Gördesli, 2021) выявили связь психологического капитала с просоциальным поведением учителей, их удовлетворенностью работой, S. A. Usman с коллегами (Usman et al., 2022) — с доверием, H. Zou с соавторами (Zou et al., 2016) — с поведением в конфликтных ситуациях. Интересные результаты были получены S. M. Norman с коллективом соавторов (Norman et al., 2010), которые доказали, что сотрудники организации с высоким психологическим капиталом с большей вероятностью проявляют организационное гражданское поведение (оказание помощи и поддержки коллегам по работе) и в меньшей мере склонны к девиантному поведению, чем сотрудники с низким уровнем выраженности психологического капитала.

Что касается взаимосвязи психологического капитала и ненасилия, то эта проблема не получила в полной мере своего разрешения в современной науке. Тем не менее имеется ряд работ, в которых показывается, что такая связь существует. В частности, A. Sarkar, N. Garg (Sarkar, Garg, 2020) было проведено исследование взаимосвязи духовности, психологического капитала и ненасилия. Результаты показали, что все четыре компонента психологического капитала (самоэффективность, надежда, оптимизм, устойчивость) опосредуют взаимосвязь индивидуальной духовности и ненасильственного поведения на рабочем месте. А в статье A. Rostami с коллегами (Rostami et al., 2022) убедительно было доказано, что целенаправленная работа по воспитанию школьников в духе мира и ненасилия позитивно сказывается на развитии таких составляющих психологического капитала, как самоэффективность и жизнестойкость.

Таким образом, имеющиеся исследования указывают лишь на наличие взаимосвязи психологического капитала и ненасилия, но не раскрывают ее особенностей. В соответствии с чем возникает ряд во-

просов, которые нуждаются в дополнительном изучении. Во-первых, только ли с ненасилием связан психологический капитал или с выбором и других позиций взаимодействия: принуждения, манипулирования, невмешательства? Во-вторых, какие компоненты психологического капитала в большей степени связаны с выбором позиций взаимодействия, а какие в меньшей степени?

Необходимость ответа на эти вопросы и побудила нас к организации проведения специального исследования, цель которого состояла в выявлении характера взаимосвязи психологического капитала, отдельных его компонентов и позиций взаимодействия (Маралов, Ситаров, Романюк и др., 2023). В качестве гипотезы мы исходили из предположения о том, что высокий уровень психологического капитала и отдельных его компонентов будет положительно связан с позицией ненасилия, а низкий его уровень — с позициями принуждения, манипулирования и невмешательства.

В исследовании приняли участие 342 студента Московского городского педагогического университета, Московского гуманитарного университета, Череповецкого государственного университета, Ивановской государственной медицинской академии, мужчин — 72 чел. (21,06%), женщин — 270 чел. (78,94%), в возрасте от 17 до 26 лет, средний возраст 19,8 года ($SD = 1,88$). 209 человек составили студенты — будущие педагоги и психологи, 133 человека составили студенты — будущие медики.

В качестве инструментария выступили авторский опросник на выявление позиций взаимодействия и русскоязычная версия опросника психологического капитала F. Luthans, K. Yousse, V. Avolio в адаптации В.Г. Маралова, М. А. Кудачи и О. В. Смирновой.

Обработка результатов исследования осуществлялась с использованием методов математической статистики. Применялся критерий φ^* — угловое преобразование Фишера и корреляционный анализ, вычислялись линейные коэффициенты корреляции Пирсона.

Сравнительная характеристика позиций взаимодействия и психологического капитала у студентов — педагогов и психологов и у студентов-медиков представлена в табл. 5.

Таблица 5

Позиции взаимодействия и психологический капитал студентов

	Данные в целом		Студенты-медики		Студенты — педагоги и психологи		Статистическая значимость различий между студентами-медиками и студентами — будущими педагогами и психологами (критерий φ^* — угловое преобразование Фишера)
	п	%	п	%	п	%	
Позиции взаимодействия (высокий уровень)							
Принуждение	106	30,99	47	35,3	59	28,23	$\varphi^* = 1,37$, не значимо
Манипулирование	114	33,33	49	36,84	65	31,1	$\varphi^* = 1,09$, не значимо
Ненасилие	142	41,21	46	34,59	96	45,93	$\varphi^* = 2,08$, $p \leq 0,05$
Невмешательство	147	42,98	64	48,12	83	39,71	$\varphi^* = 1,53$, не значимо
Психологический капитал (высокий уровень)							
Самоэффективность	107	31,29	45	33,83	62	29,66	$\varphi^* = 0,79$, не значимо
Надежда	103	30,12	58	43,61	45	21,53	$\varphi^* = 4,30$, $p \leq 0,001$
Оптимизм	159	46,49	66	49,62	83	44,5	$\varphi^* = 0,92$, не значимо
Устойчивость	118	34,50	58	43,61	60	28,71	$\varphi^* = 2,8$, $p \leq 0,01$
Психологический капитал в целом	118	34,50	55	41,35	63	30,14	$\varphi^* = 2,13$, $p \leq 0,05$

* **Примечание:** сумма баллов по позициям взаимодействия не равна 100%, так как один и тот же студент может выбрать различные позиции, либо они могут быть не выражены ярко.

Как видно из табл. 5, примерно треть студентов в процессе взаимодействия способны занимать либо позицию принуждения (30,99%, или 106 чел.), либо позицию манипулирования (33,33%, или 114 чел.), позицию ненасилия занимают 41,21% (142 чел.) испытуемых, позицию невмешательства — 42,98% (147 чел.). Подчеркнем еще раз, что один и тот же студент в зависимости от ситуации может занимать различные позиции. Чаще всего сочетаются позиции принуждения и манипулирования, однако возможны и другие варианты сочетания, например ненасилия и невмешательства или манипулирования и невмешательства. Сравнение этих позиций у студентов — будущих медиков и студентов — педагогов и психологов показало, что различия обнаруживаются по одной позиции, а именно по позиции ненасилия. Студенты — будущие педагоги и психологи статистически чаще принимают позицию ненасилия, чем студенты-медики (45,93% в противовес 34,59%, $\varphi^* = 2,08$, $p \leq 0,05$).

Аналогичным образом рассмотрим результаты изучения психологического капитала. В целом высокий уровень психологического капитала продемонстрировали 34,5% (118 чел.). Наиболее ярко выраженным оказался такой параметр, как оптимизм (46,49%, или 159 чел.), менее выраженным — надежда (30,12%, или 103 чел.) и самооффективность (31,29%, или 107 чел.). Обнаружены существенные различия в группах студентов-медиков и студентов — педагогов и психологов. У студентов-медиков общий уровень психологического капитала оказался выше и составил 41,35% (55 чел.) в противовес 30,14% (63 чел.) у будущих педагогов и психологов ($\varphi^* = 2,13$, $p \leq 0,05$). Эта разница получена за счет двух параметров: надежды (43,61% в противовес 21,53%, $\varphi^* = 4,30$, $p \leq 0,001$) и устойчивости (43,61% в противовес 28,71%, $\varphi^* = 2,8$, $p \leq 0,01$).

Рассмотрим взаимосвязь позиций взаимодействия с психологическим капиталом. На рис. 13 отображена связь позиции принуждения с психологическим капиталом.

Позиция принуждения отрицательно коррелирует с психологическим капиталом ($r = -0,23$, $p \leq 0,01$), со всеми его параметрами, кроме самооффективности, наибольшая отрицательная связь обнаружена между принуждением и устойчивостью ($r = -0,30$, $p \leq 0,01$).



Рис. 13. Взаимосвязь психологического капитала с позиций принуждения

Результаты взаимосвязи позиции манипулирования и психологического капитала отображены на рис. 14.



Рис. 14. Взаимосвязь психологического капитала с позицией манипулирования

Как видно из рис. 14, выявлена отрицательная связь позиции манипулирования с психологическим капиталом в целом ($r = -0,15, p < 0,01$), надеждой ($r = -0,22, p < 0,01$) и устойчивостью ($r = -0,15, p < 0,01$).

На рис. 15 отображена связь позиции ненасилия с психологическим капиталом.

Выбор позиции ненасилия положительно прокоррелировал со всеми показателями психологического капитала. Наиболее тесная связь

обнаружена между ненасилием и самооффективностью ($r = 0,21$, $p \leq 0,01$), ненасилием и оптимизмом ($r = 0,25$, $p \leq 0,01$)

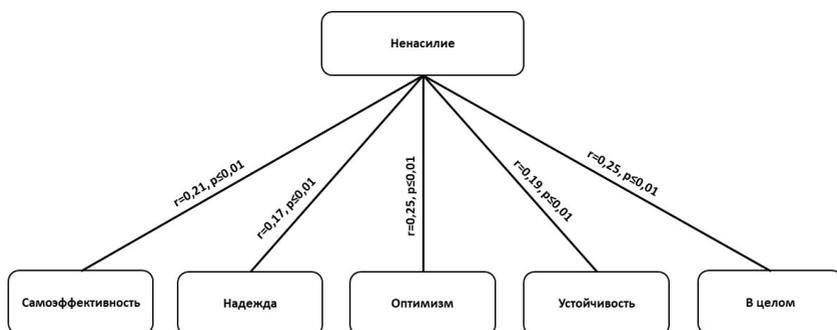


Рис. 15. Взаимосвязь психологического капитала с позицией ненасилия

Взаимосвязь позиции невмешательства с психологическим капиталом отражена на рис. 16.



Рис. 16. Взаимосвязь психологического капитала с позицией невмешательства

Позиция невмешательства оказалась отрицательно связана с психологическим капиталом в целом ($r = -0,22$, $p \leq 0,01$) и со всеми его параметрами. Отрицательная связь обнаружена с устойчивостью ($r = -0,24$, $p \leq 0,01$) и с самооффективностью ($r = -0,23$, $p \leq 0,01$).

Проанализируем полученные данные.

Проблема взаимосвязи психологического капитала и межличностного взаимодействия активно обсуждается в современной пси-

хологии. В частности, I. Gustari и W. Widodo (Gustari, Widodo, 2022) установили, что психологический капитал влияет на организационную приверженность учителей (стремление работать в организации и способствовать ее успеху) через межличностное общение. S. A. Usman с коллегами (Usman et al., 2022) выявили взаимосвязь доверия и психологического капитала. U. Udin и A. Yuniawan (Udin, Yuniawan, 2020) доказали, что психологический капитал и личностные качества «Большой пятерки» в значительной степени связаны с организационным гражданским поведением, т. е. с поведением, выходящим за рамки ролевых предписаний. S. E. Hashemi с соавторами (Hashemi et al., 2018) изучали взаимосвязь стресса и невежливого поведения на рабочем месте с параметрами психологического капитала. В результате было установлено, что связь между стрессом на работе и невежливостью у сотрудников с высокой устойчивостью слабее, чем связь между этими двумя переменными у сотрудников с низкой устойчивостью. С. Chen с коллегами (Chen et al., 2019) исследовали влияние психологического капитала лидеров на психологический капитал последователей, в результате была установлена прямая связь, т. е. психологический капитал лидеров оказал положительное влияние на психологический капитал их последователей.

В контексте заявленной проблемы особый интерес представляют данные, полученные применительно к студенческой молодежи. Здесь хотелось бы указать на две работы. В статье, подготовленной M. Carmona-Halty, W. B. Schaufeli, M. Salanova (Carmona-Halty, Schaufeli, Salanova, 2019), было показано, что путь от хороших отношений преподавателей и студентов к хорошей успеваемости полностью опосредован академическим психологическим капиталом. А в статье B. N. Frisby, A. M. Hosek, A. K. Beck (Frisby, Hosek, Beck, 2020), наоборот, подчеркиваются позитивные отношения со сверстниками, которые оказались связанными с академической устойчивостью и надеждой студентов как компонентами психологического капитала.

Полученные нами результаты подтверждают имеющиеся данные о взаимосвязи психологического капитала студентов и выбора позиции ненасилия (Sarkar, Garg, 2020), существенно дополняя их новыми фактами.

В частности, было установлено, что с выбором позиции ненасилия связаны все компоненты психологического капитала. Другими словами, тот, кто выбирает ненасилие, полностью уверен в успехе любого дела, за которое он берется, в том числе и в сфере межличностного взаимодействия.

Выбор позиций принуждения и манипулирования отрицательно связан с психологическим капиталом и отдельными его элементами. Если индивид обладает низкой устойчивостью и невысоким уровнем настойчивости в достижении целей, он будет использовать тактику манипулирования. Если же к этому добавляется неверие в успех (низкий уровень оптимизма), то манипулирование легко может перерасти в принуждение.

Выбор позиции невмешательства также отрицательно связан с психологическим капиталом, особенно с таким его компонентом, как устойчивость. То есть тот, кто выбирает невмешательство, пасует перед барьерами и трудностями, поэтому он просто тормозит поведение, предпочитая не вмешиваться в ход событий.

Итак, на основе проведенного исследования можно сделать общий вывод о том, что люди, в данном случае студенты, в процессе взаимодействия могут занимать различные позиции, используя ресурсы психологического капитала.

Выявлены различия в выборе позиций взаимодействия, в уровне выраженности психологического капитала у студентов-медиков и у студентов — будущих педагогов и психологов. Если студенты — педагоги и психологи статистически значимо чаще используют позицию ненасилия, то студенты-медики обладают более высоким уровнем психологического капитала, особенно таких его компонентов, как надежда и устойчивость.

На основе корреляционного анализа установлено, что принятие позиций принуждения, манипулирования и невмешательства связано с низким психологическим капиталом, такими его компонентами, как надежда, оптимизм и устойчивость. Позиция ненасилия положительно коррелирует с психологическим капиталом.

2.9. Взаимосвязь потребностей в опасности и в безопасности, отношения студентов к опасностям с выбором позиций взаимодействия¹

Одной из первых на роль потребности в безопасности в жизни человека обратила внимание К. Хорни (Хорни, 2007), которая показала, что существует противоречие между потребностью в безопасности и другими мотивационными установками личности. Согласно А. Маслоу (Маслоу, 2012), потребность в безопасности выступает как потребность в стабильности, в защите, в свободе от страха, тревоги и хаоса, как потребность в структуре, порядке, законе, ограничениях и в зависимости. В наших предыдущих исследованиях (Маралов с соавт., 2015) было выделено четыре вида потребностей, связанных с опасностью или безопасностью: потребность в переживании чувства опасности; потребность в переживании чувства безопасности; потребность в поиске острых ощущений; потребность в обеспечении безопасности.

Восприятие человеком того или иного события как опасного для себя определяется многими факторами. Согласно Е. Jonas с соавторами (Jonas et al., 2014), восприятие какого-либо события или явления как угрозы обусловлено опытом несоответствия между ожиданиями и текущими обстоятельствами, что приводит к ощущению тревоги, повышению бдительности и стремлению избавиться от тревожного состояния. Для этого человек использует различные виды проксимальных, ориентированных на симптом, и дистальных, ориентированных на устранение причин, защит. Дистальные защиты различаются в зависимости от того, в какой степени они устраняют первоначальное несоответствие или являются просто паллиативными (временно облегчающими); конкретными или абстрактными; личными или социальными.

¹ В основу параграфа положены статьи авторов: Маралов В. Г., Фортунатов А. А., Шонин М. Ю. Позиции взаимодействия студентов в контексте проблем обеспечения психологической безопасности // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 3. С. 196–209. DOI: 10.17805/zpu.2018.3.18; Маралов В. Г., Ситаров В. А., Кудака М. А. и др. Феномены адекватного реагирования, преувеличения или преуменьшения людьми опасностей // Перспективы науки и образования. 2020. № 3 (45). С. 360–378. DOI: 10.32744/pse.2020.3.27

На основе потребности в опасности или в безопасности у человека складывается определенный тип отношения к опасностям, под которым мы понимаем способность индивида своевременно обнаруживать сигналы опасности (сензитивность к угрозам) и осуществлять выбор адекватных или неадекватных способов реагирования на нее.

В специальных исследованиях отмечается, что сензитивность к угрозам дает возможность человеку контролировать ситуации, сопряженные с возможной опасностью, т. е. проявлять бдительность (Warm, 2015). В то же время повышенная сензитивность к угрозам может быть неадаптивной, приводить к различного рода расстройствам (Denefrio, Dennis-Tiwary, 2018), способствовать формированию высокого уровня социальной тревожности (Kambouropoulos, 2014).

Адекватное реагирование проявляется в способности находить оптимальные способы поведения в ситуациях опасности, тревожное реагирование — в преувеличении значения опасности, игнорирование опасностей — в преуменьшении их значения. Относительно феномена преувеличения опасностей известно, что чаще к преувеличению опасностей склонны люди тревожные с повышенным чувством страха (Perkins et al., 2010), с преобладанием мотивации избегания неудач (Маралов, Маралова, 2017). Преуменьшение или игнорирование угроз связывается с повышенной склонностью к риску (Horvath, Zuckerman, 1993), высокой импульсивностью и низкой устойчивостью личности (Prince-Embury, 2015), проявлениями беспечности (Xia et al., 2017).

Цель исследования состояла в выявлении взаимосвязи позиций взаимодействия с потребностями в опасности и безопасности, мотивацией достижения успеха и избегания неудач, склонностью к риску, сензитивностью (чувствительностью) к угрозам и выбором способов реагирования в ситуациях опасности (Маралов, Фортунатов, Шонин, 2018). В качестве гипотез исследования выступили следующие предположения:

– принятие позиции принуждения или манипулирования может быть обусловлено высоким уровнем выраженности потребности в переживании чувства опасности, доминированием мотивации достижения, склонностью к риску, игнорированием опасностей;

– принятие позиции ненасилия может быть детерминировано высоким уровнем выраженности потребности в обеспечении безопасности, стремлением не идти на неоправданный риск, высокой сензитивностью к угрозам, умением выбирать адекватные способы реагирования в ситуациях опасности;

– принятие позиции невмешательства, на наш взгляд, должно быть обусловлено доминированием потребности в переживании чувства безопасности, стремлением к избеганию неудач, повышенной осторожностью, желанием на всякий случай преувеличивать значение той или иной опасности.

Использовались опросники на выявление позиций взаимодействия у студентов, потребностей в опасности и в безопасности, сензитивности к угрозам, выборов адекватных или неадекватных способов реагирования в ситуациях опасности. А также тесты Т. Элерса на выявление мотивации достижения успеха и избегания неудач, тест Г. Шуберта, диагностирующий готовность личности к риску. Всего в исследовании приняли участие 122 студента.

В ходе исследования был получен значительный массив информации, который был подвергнут корреляционному анализу с использованием линейного коэффициента корреляции Пирсона.

С целью наглядного представления материала и облегчения последующей интерпретации данных полученные результаты были представлены в графической форме. Были отобраны только значимые (не ниже 5%-ного уровня) и только положительные коэффициенты корреляции. Результаты отображены на рис. 17 (стр. 165).

На рис. 17 представлена система взаимосвязанных факторов, которые обуславливают проявления той или иной позиции. В качестве базовых факторов выступают потребности как источники активности личности, влияющие на поведение индивида, в том числе и на принятие им той или иной позиции взаимодействия. Потребность в переживании чувства опасности положительно связана с мотивацией достижения успеха, склонностью к риску и стремлением игнорировать опасности. В свою очередь, все указанные факторы положительно коррелируют с позицией принуждения. В том случае, когда потребность в переживании чувства опасности связана со склонно-

стью к риску, мотивацией достижения успеха, а мотивация достижения успеха сопровождается повышенной чувствительностью к угрозам, человек будет проявлять склонность к манипулированию. Потребность в переживании чувства безопасности положительно связана с мотивацией избегания неудачи, преувеличением значения опасностей, потребностью в обеспечении безопасности. Такое сочетание мотивационных факторов обуславливает принятие личностью позиции невмешательства. Причем связь позиции невмешательства с потребностью в переживании чувства безопасности почти в два раза теснее ($r = 0,58$, при $p \leq 0,001$), чем с потребностью в обеспечении безопасности. Потребность в обеспечении безопасности положительно коррелирует с сензитивностью к угрозам, выбором адекватных способов реагирования в ситуациях опасности и с мотивацией избегания неудач. При таком сочетании факторов чаще проявляется позиция ненасилия.

Попытаемся проинтерпретировать полученные данные. Прежде всего, необходимо отметить значительную роль мотивационных факторов в принятии личностью той или иной позиции взаимодействия.

Если доминирует потребность в переживании чувства опасности, склонность к риску и стремление к игнорированию опасностей, то чаще человек будет принимать позицию принуждения. Возникает вопрос — почему? Мы полагаем, что первостепенное значение здесь играет мотив достижения успеха. Индивид пытается любыми способами достичь своих целей, добиться результата. В тех случаях, когда он испытывает сопротивление со стороны других людей, вызванное их нежеланием следовать его целям и желаниям, то он не находит другого способа, как использовать принуждение в тех или иных его формах. Положительным моментом здесь является высокая целеустремленность личности, стремление добиться результатов. Отрицательным — повышенная склонность к риску, игнорирование опасностей, желание достичь успехов любыми путями, в том числе и посредством принуждения.

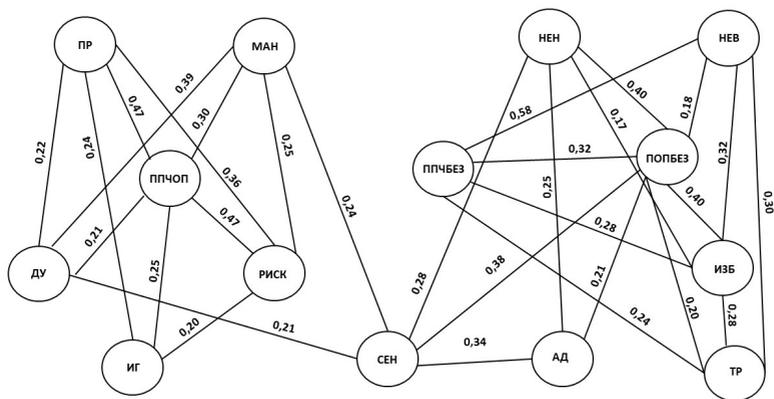


Рис. 17. Взаимосвязь позиций взаимодействия с мотивацией достижения и избегания неудач, готовностью к риску, потребностями в опасности и безопасности, чувствительностью к угрозам и способами реагирования в ситуациях опасности*

***Примечание.** На рисунке приняты следующие сокращения: ПР — позиция принуждения; МАН — позиция манипулирования; НЕН — позиция ненасилия; НЕВ — позиция невмешательства; ППЧОП — потребность в переживании чувства опасности; ППЧБЕЗ — потребность в переживании чувства безопасности; ПОББЕЗ — потребность в обеспечении безопасности; ДУ — мотивация достижения успеха; ИЗБ — мотивация избегания неудачи; РИСК — готовность к риску; СЕН — чувствительность к угрозам; АД — выбор адекватных способов реагирования в ситуациях опасности; ТР — тревожный способ реагирования (преувеличение опасностей); ИГ — игнорирование опасностей; сплошной линией обозначена положительная связь.

Другая категория людей способна предвидеть негативные последствия своего поведения, так как у них развита чувствительность к угрозам, которая определенным образом связана со стремлением к успеху, поэтому они предпочитают использовать не прямую форму принуждения, а косвенную, т. е. манипулирование. Положительным здесь, так же как и в предыдущем случае, является ориентация на успех, чувствительность к угрозам, желание снизить посредством манипулирования напряженность ситуации. Отрицательным моментом — склонность к повышенному риску и желание не всегда социально одобряемыми способами, но обязательно добиться своего.

Хорошо известно, что манипулирование не является, за редким исключением, оптимальным способом решения проблем, связанных с взаимоотношениями людей.

Если же доминирующее положение занимает потребность в обеспечении безопасности, то чаще всего личность проявляет чувствительность к угрозам и выбирает социально одобряемые способы реагирования на опасности, что находит выражение в предпочтении ненасильственного действия. В данном случае позиция ненасилия есть конкретный способ удовлетворения потребности в обеспечении безопасности. Сильной стороной данной позиции является нанесение ущерба себе и противоположной стороне. Слабой стороной — желание избегать острых ситуаций и неприятностей.

Если же преобладающей является потребность в переживании чувства безопасности, которая в ряде случаев может сочетаться с потребностью в обеспечении безопасности и с выраженным стремлением избегания неудач в сочетании с повышенной осторожностью (отрицательная корреляция с риском, $r = -0,24$, при $p \leq 0,01$), то индивид предпочитает отказываться от активных действий, т. е. принимать позицию невмешательства. Положительным моментом принятия данной позиции является удовлетворение потребности в переживании чувства безопасности. Слабой стороной — тот факт, что часто возникшая жизненная проблема так и остается нерешенной, т. е. чувство безопасности может оказаться ложным.

Таким образом, проведенное исследование со всей очевидностью показало, что в процессе формирования у студентов способности к ненасильственному взаимодействию необходимо обращать внимание не только на ценностную сторону ненасилия как оптимального способа взаимодействия людей друг с другом, но и на мотивационные факторы. В первую очередь необходимо формировать потребность в обеспечении безопасности, вести работу по развитию чувствительности к угрозам, выработки умения адекватно реагировать на опасности, стимулировать мотивацию достижения с использованием социально приемлемых способов достижения успеха. А также показывать преимущества разумного риска в жизни, основанного на умении прогнозировать результаты и последствия своих действий и действий других людей.

2.10. Иррациональные убеждения как фактор выбора студентами позиций взаимодействия¹

Исследование взаимосвязи различных факторов с позициями взаимодействия позволило выдвинуть предположение о том, что за этими факторами могут стоять и более глубинные детерминанты, связанные со стремлениями человека утвердить себя в социуме. К ним относятся так называемые иррациональные убеждения (установки), которые начинают формироваться уже с раннего детства и обуславливают жизненные стратегии поведения индивида. Эти установки часто носят неосознанный характер, возникают под влиянием воспитания и жизненных обстоятельств и, как показывают многочисленные исследования, искажают опыт, порождают расстройства и патологии личности.

Иррациональные убеждения (установки) наиболее обстоятельно исследованы в рамках рациональной эмоционально-поведенческой психотерапии А. Эллиса (Ellis, 1994) и в когнитивной психотерапии А. Бека (Beck, 1976). Согласно этим направлениям, эмоциональная реакция индивида на тот или иной стимул опосредована автоматическими мыслями и оценочными суждениями, в основе которых, в свою очередь, лежат рациональные или иррациональные убеждения. Рациональные убеждения — это гибкие, логичные и не носящие экстремального характера суждения человека. Например: «Если я не добьюсь желаемого в жизни — это будет плохо, но не ужасно». Иррациональные убеждения, наоборот, являются жесткими, экстремальными и нелогичными: «Если я не добьюсь желаемого в жизни, это будет катастрофа». Существующие исследования показывают, что иррациональные убеждения приводят к нездоровым негативным эмоциям, ряду патологических состояний и множеству видов неадаптивного поведения, которые подрывают психическое здоровье. В то же время некоторыми авторами отмечается, что чаще

¹ В основу параграфа положена статья авторов: Маралов В. Г., Ситаров В. А. Влияние иррациональных убеждений и чувствительности к человеку на склонность студентов — будущих психологов к принуждению или насилию // Сибирский психологический журнал. 2021. № 81. С. 143–165. DOI 10.17223/17267081/81/7

иррациональные убеждения взаимосвязаны с нормальной человеческой мотивацией, а не с умственной или физической дисфункцией (Sakakibara, 2016).

К настоящему времени существует значительное число публикаций, посвященных изучению влияния иррациональных убеждений на поведение людей, а также методам психотерапевтической коррекции этих убеждений. Обзор этих публикаций можно найти в работе D. David с соавторами (David et. al., 2018). Нас в первую очередь интересуют работы, касающиеся проблемы взаимосвязи рациональных убеждений с характером взаимодействия людей. В частности, G. Goldberg (Goldberg, 1990) было установлено, что в основе одного и того же стиля общения могут лежать разные иррациональные убеждения. Например, иррациональное убеждение, связанное со значимостью получения одобрения от других людей, было обнаружено как у людей с «враждебно-доминантным», так и у людей с «покорным» стилем межличностного общения. Исследование влияния иррациональных убеждений на проявления насилия в романтических отношениях, проведенное С. Kaugusuz (Kaugusuz, 2013), показало, что убеждение в своей беспомощности и непривлекательности положительно коррелирует с физическим и эмоциональным насилием, и отрицательно — со способностью решать проблемы. В работе А. С. Мельничука (Мельничук, 2018) выявлены механизмы влияния иррациональных убеждений на одиночество у студентов, в частности на такие его предпосылки, как сокращение межличностных контактов и ухудшение «качества» общения.

Цель предпринятого нами эмпирического исследования состояла в выявлении взаимосвязи иррациональных убеждений с позициями взаимодействия у студентов (Маралов, Ситаров, 2021). В нем приняли участие 125 студентов. Иррациональные убеждения выявлялись посредством использования перечня, предложенного А. Бекем и А. Фрименом (Бек, Фримен, 2019).

Обратимся к основным результатам исследования. Характеристика типов иррациональных убеждений у студентов представлена в табл. 6.

Таблица 6

Типы иррациональных убеждений у студентов

Номер типа	Название типа	N	%	Наиболее часто выбираемые утверждения
I	Убеждения избегающего типа	32	26,40	«Я не могу выносить неприятные чувства» — 21,88% «Если я чувствую что-то неприятное или думаю об этом, я должен попытаться забыть об этом или отвлечься» — 34,38%
II	Убеждения зависимого типа	39	31,20	«Я нуждаюсь в ком-то, кто всегда доступен, чтобы помочь мне справиться с тем, что я должен сделать, или если случится что-то плохое» — 27,10% «Я не должен делать ничего, что может обидеть того, кто поддерживает меня или помогает мне» — 35,14%
III	Убеждения пассивно-агрессивного типа	45	36,00	«Я самодостаточен, но я нуждаюсь в других, чтобы они помогли мне в достижении моих целей» — 37,78% «Я люблю привязываться к людям, но я не хочу, чтобы при этом мной управляли» — 24,44% «Я сам знаю, что мне нужно и что для меня хорошо, и окружающие не должны указывать мне, что делать» — 24,44%
IV	Убеждения обсессивно-компульсивного типа (навязчивые состояния)	49	39,20	«Я должен полагаться на себя, чтобы убедиться, что все сделано» — 38,88% «Мне нужен порядок, системы и правила, чтобы должным образом выполнить работу» — 24,00%
V	Убеждения антисоциального типа	29	23,20	«Не имеет значения, что другие думают обо мне» — 28,57% «Если я чего-то хочу, я должен делать все, чтобы это получить» — 32,20%

Номер типа	Название типа	N	%	Наиболее часто выбираемые утверждения
VI	Убеждения нарциссического типа	26	20,80	«Я особенный человек» — 53,85% «Я имею все основания надеяться на большое будущее» — 30,77%
VII	Убеждения гистрионного (демонстративного) типа	35	28,00	«Я интересный, привлекательный человек» — 54,29%
VIII	Убеждения шизоидного и шизотипического типа	25	20,00	«Не имеет значения, что другие люди думают обо мне» — 28,00% «Для меня важно быть свободным и независимым» — 48,00% «Я устанавливаю для себя собственные стандарты и ставлю перед собой свои цели» — 36,00%
IX	Убеждения параноидного типа	16	12,80	«Доверять людям небезопасно» — 31,25% «Люди часто говорят одно, а думают другое» — 50,00%

Как видно из табл. 5, чаще других студенты выбирают убеждения обсессивно-компульсивного типа (39,20%) и убеждения пассивно-агрессивного типа (36,00%). В первом случае преобладают суждения типа: «Я должен полагаться на себя, чтобы убедиться, что все сделано» (38,88%); «Мне нужен порядок, системы и правила, чтобы должным образом выполнить работу» (24,00%). Во втором — суждения типа: «Я самодостаточен, но я нуждаюсь в других, чтобы они помогли мне в достижении моих целей» (37,78%); «Я люблю привязываться к людям, но я не хочу, чтобы при этом мной управляли» (24,44%); «Я сам знаю, что мне нужно и что для меня хорошо, и окружающие не должны указывать мне, что делать» (24,44%). Реже других выбираются убеждения параноидного типа. Здесь доминируют суждения типа: «Доверять людям небезопасно» (31,25%) и «Люди часто говорят одно, а думают другое» (50,00%). Остальные убеждения в процентном отношении занимают средние позиции.

Обратимся к основной задаче настоящего исследования, т. е. взаимосвязи уровня выраженности позиций взаимодействия и иррациональных убеждений различного типа. С этой целью был осуществлен корреляционный анализ с использованием точечно-бисериального коэффициента корреляции Пирсона. Результаты отражены на рис. 18.

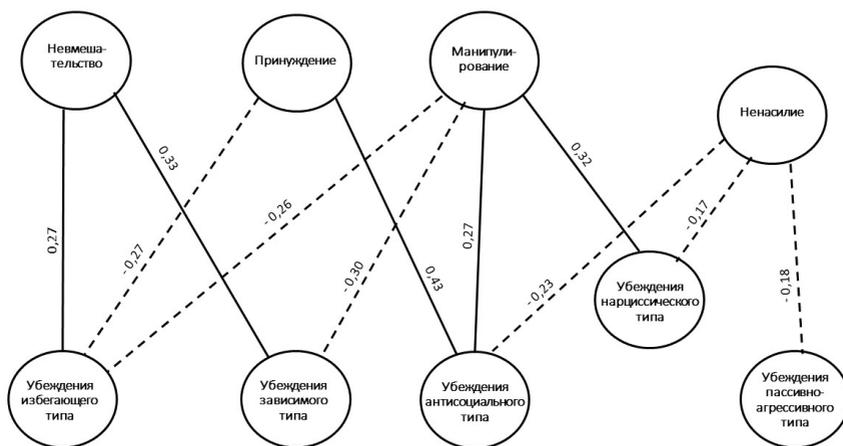


Рис. 18. Взаимосвязь позиций взаимодействия с иррациональными убеждениями

Рисунок 18 хорошо иллюстрирует обнаруженные взаимосвязи позиций взаимодействия с иррациональными убеждениями. Как видим, позиция принуждения положительно коррелирует с убеждениями антисоциального типа ($r = 0,43$, $p \leq 0,01$) и отрицательно — с убеждениями избегающего типа ($r = -0,27$, $p \leq 0,01$). Иными словами, студентов с выраженной склонностью к использованию в процессе взаимодействия принуждения особо не волнуют возможные неприятные переживания, им безразлично, что о них думают другие, они ориентированы на достижение цели любой ценой в результате доминирования убеждения «Если я чего-то хочу, я должен делать все, чтобы это получить».

Позиция манипулирования, как и в предыдущем случае, положительно связана с антисоциальными убеждениями ($r = 0,27$, $p \leq 0,01$), а также с убеждениями нарциссического типа ($r = 0,32$, $p \leq 0,01$), и отрицательно — с убеждениями избегающего ($r = -0,26$, $p \leq 0,01$), и — зависимого типа ($r = -0,30$, $p \leq 0,01$). Манипулятор в своей деятельности руководствуется не только установкой, связанной со стремлением получить желаемое, но и убеждением в том, что он исключительная личность, поэтому предпочитает действовать более «тонкими» методами. Добиваясь своего, они не руководствуются чувством привязанности к людям, для них также не столь важны возможные отрицательные переживания.

Иную картину можно наблюдать в ситуациях невмешательства. Личность, которая предпочитает уходить от принятия решения, руководствуется нежеланием испытывать отрицательные чувства ($r = 0,27$, $p \leq 0,01$), боится своими действиями и поведением «навредить» людям, от которых, по их мнению, зависит их благополучие ($r = 0,33$, $p \leq 0,01$).

Склонность к использованию методов ненасилия в процессе взаимодействия не обнаружила ни одной положительной связи ни с одним из типов иррациональных убеждений. В то же время было установлено, что позицию ненасилия гораздо реже способны принимать студенты с антисоциальными ($r = -0,23$, $p \leq 0,01$), пассивно-агрессивными ($r = -0,18$, $p \leq 0,05$) убеждениями, а также с убеждениями нарциссического типа ($r = -0,17$, $p \leq 0,05$).

Таким образом, исследование со всей очевидностью продемонстрировало существенную роль иррациональных убеждений в принятии личностью решения занять ту или иную позицию в процессе напряженного или конфликтного общения. Доминирование определенного типа иррациональных убеждений способствует в ряде случаев принятию позиций принуждения, манипулирования или невмешательства. Позиция ненасилия не детерминирована иррациональными убеждениями, она, по всей видимости, в большей степени зависит от рациональных убеждений, связанных с принятиями ценности ненасилия и, как было нами показано ранее, высоким уровнем чувствительности к людям.

2.11. Обсуждение результатов исследования и выводы по эмпирической части работы

Приступая к обсуждению полученных результатов, дадим обобщенную характеристику роли различных факторов в выборе студентами той или иной позиции взаимодействия.

Роль раздражительности к людям. Высокий уровень раздражительности к людям служит одной из предпосылок к принятию личностью в процессе взаимодействия либо позиции принуждения, либо позиции манипулирования. В первую очередь это касается определенных категорий людей, которые могут вызывать раздражение. К ним относятся: необщительные, замкнутые, не желающие контактировать; медлительные, медленно соображающие; активные и инициативные. Студенты же, которые склонны к ненасильственному взаимодействию, реже испытывают раздражение к людям, способны принимать их, не испытывая при этом негативных эмоций.

Роль социально-педагогических стереотипов. Определенную роль в принятии той или иной позиции взаимодействия играет приверженность социально-педагогическим стереотипам. Нами было установлено, что повышенный уровень стереотипности в восприятии событий вузовской жизни в большей степени обуславливает принятие личностью позиции невмешательства. В то же время анализ влияния отдельных стереотипов на принятие позиций взаимодействия показал, что существует статистически значимая связь стереотипов: «Большинство родителей плохо воспитывают своих детей»; «Я полагаю, что преподавателю в вузе вовсе не обязательно раскрываться как личность перед студентами»; «В настоящее время в вузе гораздо чаще встречаются не очень умные студенты, чем способные», с позициями принуждения или манипулирования. У студентов с выраженной позицией ненасилия доминирует выраженная ориентация на личностную модель взаимодействия, которая проявляется в несогласии с многими утверждениями, характеризующими ситуации учебного взаимодействия в вузе. Как мы уже отметили, высокий уровень стереотипности присущ тем студентам, которые принимают позицию

невмешательства. Для них характерен обезличенный подход. Он проявляется в отказе преподавателю вуза в творчестве, в ориентации на выполнение предписаний руководства (так спокойнее), в признании того факта, что преподаватель должен проявлять строгость, иначе никто ничего не будет делать (срабатывает опять-таки механизм проекции), в неверии в возможности вуза осуществлять воспитательную работу (это должны делать в семье).

Роль чувствительности к человеку и эгоцентризма. Как показало наше исследование, уровень чувствительности к человеку и наличие или отсутствие эгоцентризма выступают в качестве ведущих факторов, определяющих принятие личностью той или иной позиции в процессе взаимодействия с людьми. Эгоцентризм оказался положительно связан с позициями принуждения и манипулирования, а чувствительность к человеку положительно коррелирует с позицией ненасилия. При этом роль отдельных компонентов чувствительности к человеку неоднозначна. Склонность к принуждению отрицательно коррелирует с интересом к человеку, эмпатией и помощью. Склонность к манипулированию — с интересом и помощью. Тогда как склонность к ненасилию положительно связана с тремя из четырех компонентов чувствительности к человеку, а именно: с эмпатией, пониманием другого и помощью. Позиция невмешательства не обнаружила статистически значимых взаимосвязей с указанными параметрами личности.

Влияние нейропсихологических и личностных факторов. В ходе эмпирического исследования было установлено, что выбор студентами позиций взаимодействия определяется сочетанием нейропсихологических и личностных качеств. В частности, было установлено, что высокий уровень активации поведения при низкой доброжелательности, добросовестности и моральной нормативности чаще всего связан с выбором позиции принуждения, а если к этому добавляется нейротизм, то возрастает вероятность использования манипулирования. Выбор ненасилия не обнаружил взаимосвязи с системами активации и торможения поведения (BAS/BIS), в то же время выявлены статистически значимые связи с такими личностными харак-

теристиками, как доброжелательность, добросовестность, моральная нормативность, низкий нейротизм. Выбор позиции невмешательства связан с низкой чувствительностью к BAS при высокой чувствительности к BIS, с нейротизмом, интроверсией, низкой открытостью опыту и низкой добросовестностью.

Влияние психологического капитала. Исследование показало, что важнейшую роль в выборе студентами позиций взаимодействия играет психологический капитал, который выступает в качестве важнейшего ресурса личности. В ходе исследования было установлено, что принятие позиций принуждения, манипулирования и невмешательства связано с низким психологическим капиталом, такими его компонентами, как надежда, оптимизм и устойчивость. Позиция ненасилия положительно коррелирует с психологическим капиталом.

Влияние потребностей в опасности и в безопасности, отношения к опасностям, мотивации достижения успеха и избегания неудач, склонности к риску. Исследование выявило сложное комплексное влияние указанных факторов на принятие позиций взаимодействия. Было установлено следующее. Если доминирует потребность в переживании чувства опасности, склонность к риску и стремление к игнорированию опасностей, при выраженной мотивации достижения успеха, то чаще человек будет принимать позицию принуждения. Позиция манипулирования также возникает в результате сочетания преобладания потребности в переживании чувства опасности, склонности к риску при высокой мотивации достижения успеха, в то же время здесь добавляется новый фактор — сензитивность (чувствительность) к угрозам. Можно предположить, что именно сензитивность к угрозам выступает в качестве специфического тормозного механизма, переводящего стремление к принуждению в манипулирование. Совершенно иная структура факторов обнаружилась при анализе склонности студентов к насильственным действиям. Здесь ведущую роль играет сочетание потребности в обеспечении безопасности, сензитивности к угрозам, выбора адекватных способов реагирования в ситуациях опас-

ности, мотивации избегания неудач. Особо следует остановиться на мотивационных детерминантах позиции невмешательства. Тактика невмешательства обусловлена сочетанием потребности в переживании чувства безопасности, потребности в обеспечении безопасности, желанием любым способом избегать неудач и стремлением преувеличивать на всякий случай значение любой угрозы. То есть фактически любая сколь-либо напряженная ситуация рассматривается индивидом как угроза самому себе.

Влияние иррациональных убеждений. Исследование со всей очевидностью позволило сделать вывод о том, что, кроме факторов, обуславливающих принятие личностью той или иной позиции во взаимодействии, существенную роль играют иррациональные убеждения, в которых находят выражение глубинные установки, во многом определяющие жизненное кредо индивида. Был выявлен широкий спектр иррациональных убеждений, которых придерживаются студенты. Однако не все из них влияют на склонность к принуждению, манипулированию, ненасилию и невмешательству. Как показало исследование, наиболее действенными оказались иррациональные убеждения антисоциального, нарциссического, избегающего, зависимого и частично — пассивно-агрессивного типа. На склонность к принуждению и манипулированию в большей степени оказывают влияние антисоциальные и нарциссические убеждения, а на склонность к невмешательству — убеждения избегающего и зависимого типов. Склонность к использованию ненасильственных методов не обусловлена иррациональными убеждениями. Эту позицию предпочитают не занимать лица с выраженными пассивно-агрессивными, антисоциальными и нарциссическими убеждениями.

Приведенные результаты дают возможность охарактеризовать различные модели поведения студентов в ситуациях взаимодействия с другими людьми.

Если у индивида выражено стремление к достижению своих целей (высокая мотивация достижения успеха) в сочетании с низкой чувствительностью к людям, высоким эгоцентризмом, вы-

сокой раздражительностью к ним на фоне стремления к риску и игнорирования опасностей, в основе которых лежит потребность в переживании чувства опасности, при высоком уровне активации поведения и низкой доброжелательности, добросовестности, моральной нормативности, низком же уровне психологического капитала, то он будет предпочитать позицию принуждения. При этом он не испытывает сомнений по поводу совершаемых действий принуждающего характера, так как руководствуется убеждениями антисоциального типа, в частности: «Не имеет значения, что другие думают обо мне», «Если я чего-то хочу, я должен делать все, чтобы это получить».

В тех случаях, когда к указанным факторам добавляется высокая сензитивность к угрозам и тревога по поводу возможности испортить отношения, то он будет выбирать позицию манипулирования. Таким образом, манипулятор отдает предпочтение «мягкой» форме оказания давления на противоположную сторону не потому, что он не желает быстрого достижения результата, а потому, что опасается ответной реакции, предвидит возможные негативные последствия своего поведения. В силу чего, проявляя изобретательность, ищет такие пути воздействия, которые бы исподволь заставили противоположную сторону подчиниться его желаниям. К установкам антисоциального типа добавляются нарциссические установки: «Я особенный человек» и «Меня ожидает большое будущее».

Если у индивида ярко выражена чувствительность к человеку, проявляющаяся в эмпатии, понимании и помощи, в сочетании с низкой раздражительностью к людям и стереотипностью, стремлением избегать неприятных ситуаций, развита способность вовремя обнаруживать угрозы и адекватно реагировать на них, в основе чего лежит потребность в обеспечении безопасности, отсутствуют иррациональные убеждения антисоциального, пассивно-агрессивного и нарциссического типов при высоком уровне выраженности доброжелательности, добросовестности, моральной нормативности и психологического капитала, то он будет принимать позицию ненасилия.

Если же у индивида обнаруживается высокий уровень стереотипности в восприятии социальных факторов, при этом проявляется низкий уровень доверия к себе на фоне выраженной потребности в переживании чувства безопасности, которая может сочетаться и с потребностью в обеспечении безопасности, и стремления к избеганию неудач при низком уровне психологического капитала, доминируют иррациональные убеждения избегающего и зависимого типов, то срабатывает система торможения поведения, что приводит к выбору позиции невмешательства.

Таким образом, проведенное исследование со всей очевидностью позволяет сделать заключение о том, что на выбор позиций взаимодействия у студентов оказывает влияние комплекс факторов. В результате их сочетания формируется стиль поведения, который проявляется в предпочтении той или иной позиции в процессе взаимодействия. Исследование со всей очевидностью продемонстрировало также особую значимость выбора позиции ненасилия и соответствующих стратегий поведения для представителей профессий социоэкономического типа, дало возможность поставить проблему о важности ее целенаправленного формирования в условиях вузовской подготовки.

Глава 3

Опытно-экспериментальная работа по формированию способности к ненасильственному взаимодействию у студентов социономической сферы: лично-ориентированный подход

3.1. Цели и гипотезы исследования

Актуальность проблемы формирования способности к ненасильственному взаимодействию обусловлена рядом факторов.

Во-первых, требованиями профессиональной деятельности. Педагогу приходится взаимодействовать с большим кругом людей: детьми, родителями, администрацией, коллегами, и такое взаимодействия далеко не всегда носит бесконфликтный характер (Matusov, Sullivan, Romanyuk, 2019). То же самое относится и к профессии психолога и медицинского работника, которые должны быть предельно тактичными, не допускать проявления негативных эмоций, тем более актов принуждения и давления на личность.

Во-вторых, неготовностью студентов к ненасильственному взаимодействию. У многих из них формируются стереотипы поведения, которые допускают использование принуждения для разрешения ситуаций напряженного и конфликтного характера. Они руководствуются принципом «Мы против насилия, но не за ненасилие». Иными словами, отрицаются крайние формы насилия в виде нанесения вреда физическому и психическому здоровью, но допускается принуждение в обыденной жизни: «Если ребенка не заставлять учить уроки, он учиться не будет».

В-третьих, несформированностью некоторых личностных качеств, наличие которых является обязательным условием для развития способности к ненасильственному взаимодействию: уверенности в себе, интереса к людям: эмпатии, доверия, терпимости и др., а также конкретных способов ненасильственного взаимодействия: способности к сотрудничеству, умению идти на компромисс, прощению и т. д.

Целью настоящего исследования явилась разработка и апробация программы обучения ненасилию студентов — будущих педагогов и психологов на основе личностно-ориентированного подхода. Под личностно-ориентированным подходом понимается опора в процессе обучения на личность студентов, их субъектный опыт, предоставление возможностей для осуществления свободного выбора, поощрение самостоятельности и творческой активности.

Гипотезы исследования были сформулированы следующим образом:

– обучение студентов ненасилию можно существенно оптимизировать, если придать ему личностно-ориентированную направленность, т. е. максимально учитывать личностные особенности студентов, актуализировать их жизненный опыт, создать условия для самопознания и познания других людей, изменения в позитивную сторону отношений к себе и к другим, осознания глубинных причин насильственного и ненасильственного поведения, овладения ненасильственными средствами общения и взаимодействия;

– в качестве средства формирования у студентов способности к ненасильственному взаимодействию может выступать специально разработанная программа, построенная на принципах: 1) осознанности; 2) опоры на личностный опыт; 3) моделирования жизненных ситуаций;

– критериями эффективности могут служить следующие показатели: 1) уровень осознания своего поведения и поведения других людей с позиций ненасилия; 2) позитивные изменения в виде приобретения или преобразования свойств и качеств личности; 3) наличие установок на саморазвитие.

В соответствии с целью и гипотезами исследования нами были поставлены следующие задачи: 1) на основе изучения и анализа специальной литературы осуществить теоретическое обоснование программы; 2) разработать программу обучения ненасилию студентов, принципы и технологию ее реализации; 3) осуществить эмпирическую проверку программы с использованием метода естественного эксперимента, оценить ее эффективность.

3.2. Характеристика теоретической модели формирования позиции ненасилия у студентов¹

Опираясь на результаты теоретического и эмпирического анализа, нами была разработана модель формирования позиции ненасилия у студентов, которая схематически представлена на рис. 19.

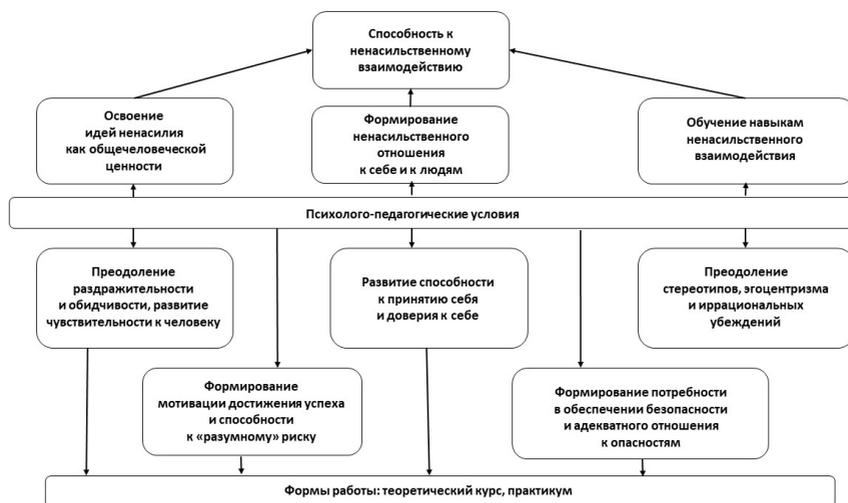


Рис. 19. Теоретическая модель формирования позиции ненасилия у студентов

Мы выделяем три направления формирования позиции ненасилия у студентов.

Первое направление связано с освоением студентами ненасилия как общечеловеческой ценности. В рамках этого направления создаются предпосылки для актуализации мотивационно-ценностного и когнитивного компонентов позиции ненасилия. С этой целью студентов необходимо знакомить с историей представлений человечества о ненасилии как форме взаимодействия человека с миром. Раз-

¹ В основу параграфа положена статья авторов: Маралов В. Г., Ситаров В. А. Разработка теоретической модели формирования позиции ненасилия у студентов // Alma mater (Вестник высшей школы). 2019. № 2. С. 28–35. DOI: 10.20339/AM.01-19.028

бор различных концепций, подходов, взглядов отдельных ученых, религиозных и общественных деятелей создает ту атмосферу, погружаясь в которую студент начинает сопоставлять эти теоретические идеи с тем, что он видит вокруг себя, и со своим личностным опытом. Это создает предпосылки для анализа собственной деятельности и поведения с позиций реализации принципа ненасилия.

Второе направление ориентировано на формирование ненасильственного отношения к другим людям и самому себе. Здесь в большей степени актуализируется эмоциональный компонент позиции ненасилия.

Третье направление связано с практическим освоением ненасильственных действий, разбором конкретных жизненных ситуаций, имеющих в личном опыте студентов.

Особое внимание в рамках рассматриваемой модели уделяется созданию специальных психолого-педагогических условий для реализации указанных нами направлений формирования позиции ненасилия. Дадим им краткую характеристику.

Первостепенную роль в процессе формирования позиции ненасилия играет развитие способности к принятию себя, доверию к себе, преодолению деструктивных психологических защит. В психолого-педагогической науке давно установлен факт, что отношение человека к другим людям во многом определяется тем, как он относится к самому себе, насколько он способен принимать себя или отдельные свои качества личности. На этот факт указывал еще К. Роджерс, который писал: «Я нахожу, что добиваюсь большого успеха в отношениях с другими людьми, когда я могу воспринимать себя и быть самим собой, принимая себя таким, каков я есть» (Роджерс, 1994: 57). Самопринятие — сложный и противоречивый процесс, сопряженный с определенными трудностями. Основным барьером здесь выступают отрицательные эмоции, которые испытывает личность по отношению к некоторым из своих качеств личности или поведенческих реакций. Многих людей тревожит собственная неуверенность, вспыльчивость, раздражительность, агрессивность, обидчивость и др. Они считают, что эти качества мешают им, не дают развиваться в положительную сторону. Принять что-либо в себе — значит осознать смысл существования и назначение того или иного свойства личности. Например, без тревожности не может существовать ответственность, обидчивость выражает тонкую

организацию внутреннего мира, без упрямства человек не мог бы утвердить себя и достичь поставленных целей и т. п.

В то же время в науке доказан тот факт, что самопринятие должно обязательно сочетаться со стремлением к совершенствованию, в противном случае самопринятие вырождается в самодовольство (Маралов (ред.), 2020). Важно, чтобы человек овладел не только технологиями самопринятия, но и технологиями самосовершенствования. Например, способностью к преобразованию слабых не принимаемых качеств в сильные: лень можно преобразовывать в трудолюбие, обидчивость — в чувствительность, упрямство — в упорство.

Принятие себя выступает в качестве важнейших условий формирования уверенности и доверия к себе, что, в свою очередь, напрямую связано с умением осознавать и преодолевать свои негативные психологические защиты.

Проблема психологических защит начиная с работ З. Фрейда и А. Фрейд традиционно является одной из наиболее обсуждаемых проблем в современной науке. С течением времени стали говорить не только о глубинных психологических защитах, но и о защитах в межличностной сфере, которая связана с актуализацией защитных механизмов при угрозе личностной идентичности со стороны других людей. К защитным механизмам относятся проявления враждебности и агрессивности во всех ее формах, конфликтность, подозрительность и недоверие к другим людям. В качестве причин их возникновения выступают отрицательный опыт индивида, который он приобрел в общении с другими людьми, а также неумение в тех или иных жизненных ситуациях находить оптимальное решение, в силу чего в поведении все более и более начинают приобретать приоритет реактивные формы реагирования в противовес активным. Осознание своих психологических защит является важным условием принятия позиции ненасилия. Осознание происходит безболезненно, если оно выражается вербально и эмоционально, находит полную поддержку и понимание других людей. Опыт показывает, что защищаемое, когда о нем знают другие, теряет свой энергетический потенциал, а испытываемая тревога имеет свой позитив, который можно использовать для действительного самоутверждения. При благоприятных обстоятельствах такое осознание дает возможность личности сделать

еще один шаг, т. е. шаг к преодолению негативных психологических защит и приобретению открытости.

Как мы уже отметили, ненасильственное отношение к себе является предпосылкой для ненасильственного отношения к другим людям, которое проявляется в умении преодолевать свою раздражительность, в чувствительности к людям и, как итог, в способности к принятию их, терпимому отношению. Индикатором отношения одного человека к другому являются эмоции. Одни люди нам нравятся, другие — нет. Есть все основания утверждать, что по отношению к людям, которые нам не нравятся, мы будем поступать в большей мере насильственно, чем к тем, которые вызывают симпатию.

Насильственное отношение — это не только насильственные действия в виде давления и принуждения, но и в виде неприязни, пренебрежения, высокомерия, ограничения контактов, нежелания сблизиться и т. п. Какие же люди вызывают раздражение и негативные эмоциональные реакции? Чаще всего те, кто не соответствует ожиданиям, выходит за рамки представлений о должном у данного конкретного субъекта взаимодействия. Отсюда мы считаем, что важнейшим условием формирования позиции ненасилия является осознание своего отношения к людям, конкретных причин, его вызывающих. Принципиальное значение здесь приобретает такое личностное качество, как чувствительность к человеку. Высокий ее уровень создает благоприятные предпосылки для принятия других людей, терпимому отношению к ним.

Важным фактором, который влияет на отношение личности к себе и к другим людям, является приверженность стереотипам и уровень эгоцентризма, а также иррациональные убеждения. В течение жизни у каждого человека формируется свое мировоззрение, свои взгляды на жизнь, способы решения тех или иных задач, определенные поведенческие реакции. Какими они будут, зависит от воспитания, образования и собственного опыта взаимодействия с миром и социумом. Все это в конечном итоге может приводить к возникновению определенных стереотипов мышления, поведения и деятельности.

Стереотипы выполняют в жизни человека позитивную роль, однако в сложных ситуациях они могут не срабатывать и приводить к неверным решениям. Приверженность стереотипам существенно ос-

ложняет взаимодействие и может приводить к возникновению эгоцентризма как особой формы центрации личности на себе.

Эгоцентрист — это человек, который свой образ жизни, взгляды, действия считает правильными. Если другие живут и действуют иначе, это может вызывать раздражительность и неприятие, что может приводить к противодействию, вплоть до проявления агрессии. Поэтому для эгоцентрической личности свойственны жесткие ожидания в отношении поведения других людей. Если они оправдываются, то это не вызывает негативных реакций, если же не оправдываются — то актуализируется стремление к переориентации поведения других в ожидаемое русло. Иррациональные убеждения выступают в качестве глубинного фактора, влияющего на принятие той или иной позиции. Из сказанного понятно, что для принятия позиции ненасилия человеку важно осознать свои социальные и поведенческие стереотипы, иррациональные убеждения, силу своего желания оценивать других людей по своим субъективным критериям. Осознание стереотипов и уровня своего эгоцентризма является важным условием отказа от стремления «не мерить людей одной меркой», а осознание иррациональных убеждений — условием правильной оценки конкретной жизненной ситуации.

Отношение к себе и к другим людям тесно связано с жизненными устремлениями и целями личности, среди которых первостепенную роль играют мотивация достижения успеха, избегания неудач и склонность к риску. Как уже нами было отмечено, ненасилие не есть проявление слабости, а, наоборот, является показателем силы личности. Слабость будет проявляться в том случае, если индивид демонстрирует склонность к избеганию неудач, стремится не рисковать. Наличие выраженной позиции ненасилия, наоборот, характеризуется высокой целеустремленностью личности, умением идти на риск, но на риск разумный не путем принуждения или агрессии, а посредством использования ненасильственных методов взаимодействия с другими людьми.

Во многом такая способность определяется типом отношения человека к опасностям, в основе которого лежит сочетание трех групп потребностей: потребности в переживании чувства опасности, потребности в переживании чувства безопасности, потребности

в обеспечении безопасности. Как показали наши исследования, оптимальный (адекватный сензитивный) тип отношения к опасностям базируется на доминировании потребности в обеспечении безопасности. В силу сказанного понятно, что формирование данной потребности в совокупности с формированием сензитивности к угрозам и умением выбирать адекватные способы реагирования в ситуациях опасности будут выступать в качестве важнейшей предпосылки развития способности к ненасильственному взаимодействию.

С педагогической точки зрения наиболее актуальной в связи со сказанным становится проблема разработки форм, методов и особенно конкретных технологий формирования позиции ненасилия у студентов. Со всей очевидностью возникает вопрос: насколько вообще возможно сформировать позицию ненасилия у студентов в процессе их профессиональной подготовки? По этому вопросу в специальной литературе сложились различные мнения. Сошлемся на исследование Е. А. Журавлевой (Журавлева, 2017), которая на основе проведения серии формирующих экспериментов приходит к выводу о существовании ограничений в формировании поведенческого и морально-ценностного компонентов позиции ненасилия у студентов в условиях обучения. Можно в определенной степени согласиться с этой точкой зрения. Действительно, за относительно короткий промежуток времени трудно перестроить личность, сформировать позицию ненасилия. Принимать или не принимать позицию ненасилия — это дело самого студента. Задача вуза, специальных курсов, практикумов и тренингов состоит не в том, чтобы «навязать» позицию ненасилия студентам, это сделать невозможно, а в том, чтобы создать необходимые условия и предпосылки для самостоятельного ее принятия личностью. Иными словами, в качестве основной задачи формирования позиции ненасилия у студентов мы видим задачу, связанную с ознакомлением с идеями ненасилия, повышением уровня осознанности своего поведения и поведения других людей с точки зрения ненасилия, с проработкой собственного опыта с позиций ненасилия, с демонстрацией и анализом приемов и способов ненасильственного взаимодействия.

Решить эту задачу возможно посредством внедрения в учебный процесс специального курса «Педагогика и психология ненасилия» и

практикума, ориентированного на актуализацию личностного опыта студентов.

3.3. Программа курса «Педагогика и психология ненасилия»

Цель курса «Педагогика и психология ненасилия» — ознакомление студентов с идеями ненасилия как общечеловеческой ценностью, создание предпосылок для овладения способностью к ненасильственному взаимодействию, в том числе и в сфере профессиональной деятельности. Данный курс предназначен для различных направлений и уровней педагогической, психологической, психолого-педагогической подготовки. Его содержание может варьироваться в зависимости от специфики подготовки и количества зачетных единиц (часов).

В результате освоения дисциплины «Педагогика и психология ненасилия» студенты должны:

знать:

- религиозные и философско-этические основания принципа ненасилия;
- теоретические и практические направления реализации идей ненасилия в педагогике и в психологии;
- психологические условия овладения позицией ненасилия;
- технологии формирования позиции ненасилия на разных возрастных этапах;

уметь:

- использовать ненасильственные технологии в своей жизни и в практической профессиональной деятельности;
- организовывать взаимодействие с людьми на ненасильственной основе;

владеть:

- понятийным аппаратом психологии ненасилия;
- методами создания безопасной ненасильственной развивающей образовательной среды;
- навыками формирования позиции ненасилия на разных возрастных этапах.

Содержание дисциплины «Педагогика и психология ненасилия»

Наименование модуля	Краткое содержание
Философия ненасилия	<p>Принцип ненасилия в религиозных концепциях: ненасилие в восточных религиях (джайнизм, буддизм, индуизм, даосизм); ненасилие в исламе; ненасилие в христианстве. Принцип ненасилия в философско-этических учениях: ненасилие как отношение человека к человеку (Л. Н. Толстой, Н. К. Рерих, Ж. Семлен, П. А. Кропоткин); ненасилие как форма общественно-политической борьбы (М. Ганди, М. Л. Кинг); ненасилие как форма отношения к природе и всему живому (А. Швейцер); ненасилие и глобальные проблемы человечества. Современное понимание принципа ненасилия: ненасилие как жизнеутверждение, ненасилие как особая сила, ненасилие как преодоление эгоцентризма и выражение любви, ненасилие как независимость, ненасилие как способность к позитивному взаимодействию.</p>
Психология ненасилия	<p>Ненасилие как принцип гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл). Цели и задачи психологии ненасилия и ее структура. Ненасильственные действия и их особенности. Ненасильственная коммуникация (М. Розенберг). Психологические условия принятия позиции ненасилия: принятие собственной личности, осознание собственных психологических защит, осознание уровня собственного эгоцентризма и стереотипов поведения, приобретение терпимости.</p>
Педагогика ненасилия	<p>Ненасилие как принцип гуманистической педагогики (Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, К. Роджерс, С. Френе, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили). Цели и задачи педагогики ненасилия. Направления педагогики ненасилия: воспитание миролюбия и негативного отношения к войне, формирование ненасильственного отношения к природе, формирование ненасильственного отношения к другим людям, формирование ненасильственного отношения к себе.</p>

Наименование модуля	Краткое содержание
Ненасильственное взаимодействие педагогов с обучающимися	Педагогическое взаимодействие. Модели педагогического взаимодействия. Психологические особенности ориентированности педагогов на личностную модель взаимодействия с учащимися. Дифференциация отношений как основа ориентированности педагога на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми. Внешние проявления ориентированности педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми. Психологические факторы, обуславливающие ориентированность педагога на личностную модель взаимодействия с детьми.
Реализация идей педагогики и психологии ненасильствия в практику образовательных организаций	Реализация идей педагогики и психологии ненасильствия в практику образовательных учреждений. Принципы конструирования образовательного процесса на основе идей ненасильствия, характеристика ненасильственных технологий. Создание безопасной ненасильственной развивающей среды в образовательных учреждениях. Ненасильственные технологии организации обучения и воспитания детей в образовательных учреждениях. Развитие способности к ненасильственному взаимодействию у детей дошкольного возраста. Развитие способности к ненасильственному взаимодействию у детей младшего школьного возраста. Формирование позиции ненасильствия у учащихся средней школы. Проблемы подготовки педагогических кадров к работе на основе идей педагогики и психологии ненасильствия.
Основная литература	
Дополнительная литература	Маралов В. Г., Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасильствия в образовании. М. : Юрайт, 2020. 424 с.
	Клепцова Е. Ю. Педагог и ребенок: от конфликта к принятию друг друга : учебное пособие. М. : Ритм, 2019. 244 с. Клепцова Е. Ю. Тренинги по терпимому отношению к людям для подростков. Для учащихся системы среднего и среднего профессионального образования. М. : Ритм, 2018. 132 с. Маралов В. Г., Бучилова И. А., Клепцова Е. Ю. и др. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / под ред. В. Г. Маралова. М. : Академический Проект, 2020. 282 с. Медведева Н. И., Филимонова Е. В., Костиникова Ю. Н. Педагогика и психология ненасильствия / Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова, Ставропольский филиал. Ставрополь, 2015.

Реализация этих модулей осуществляется в форме лекционных и практических занятий. В дальнейшем изложении мы подробнее остановимся на организации и проведении практикума по формированию означенной способности.

3.4. Технология формирования способности к ненасильственному взаимодействию у студентов¹

С целью формирования способности к ненасильственному взаимодействию у студентов нами был разработан и апробирован специальный практикум как дополнение к теоретическому курсу «Педагогика и психология ненасилия» (Ситаров (ред.), 2019), который читается в Московском гуманитарном университете, Московском городском педагогическом университете и в Череповецком государственном университете. Практикум состоит из 11 занятий по 4 часа каждое. Он проводится в интерактивной форме, предполагающей активное взаимодействие преподавателя и студентов друг с другом. Каждое занятие включает в себя: ритуал, разминку, основную часть, рефлексию, ритуал. В соответствии с теоретической моделью практикум нацелен на решение трех крупных задач: формирование ненасильственного отношения к себе; формирование ненасильственного отношения к другим людям; обучение навыкам ненасильственного взаимодействия.

¹ В основу параграфа положены статьи авторов: Маралов В. Г., Ситаров В. А., Романюк Л. В. Разработка технологии формирования способности к ненасильственному взаимодействию у студентов — будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2019. № 6. С. 39–46. DOI 10.20339/AM.06-19.039; Sitarov V. A., Maralov V. G., Romanyuk L. V. Technology for Formation of the Ability of Non-Violent Interaction Among Students // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. VOLUME LXXVI -SCTCMG 2019*; P. 2911–2918 (0,6 p. l.). URL: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.12.04.392>; Маралов В. Г., Ситаров В. А., Корягина И. И. и др. Технология помощи студентам в самопознании своих личностных качеств // *Образование и саморазвитие*. 2015. Т. 15, № 3. С. 165–176. DOI: 10.26907/esd15.3.14

Программа практикума по курсу «Педагогика и психология ненасилия»

Исследовательские задачи	Темы занятий	Цели и задачи занятий	Методы и приемы
Формирование ценностного отношения к ненасилию	Позиции взаимодействия	Развитие умения распознавать и анализировать позиции, которые люди занимают в процессе взаимодействия; принуждения, манипулирование, ненасилия, невмешательства, осознания преимуществ ненасильственного взаимодействия	Использование текстов художественных произведений, пословиц, поговорок, крылатых выражений, картинок, рисунков, смайликов; тестирование с последующим обсуждением результатов и актуализацией личного опыта (с учетом желаний студентов раскрываться); сочинение на тему «Мой жизненный путь»; использование интеллектуальных игр с целью развития психологической проницательности, например, «Игры в портреты» русского писателя И. С. Тургенева; дискуссии на различные темы в зависимости от цели занятий; использование методов психодрамы; моделирование жизненных ситуаций, в том числе и конфликтного характера

Исследовательские задачи	Темы занятий	Цели и задачи занятий	Методы и приемы
Формирование ненасищенного отношения к себе	Самопознание своих личностных качеств	Развитие способности к самопознанию своих личностных качеств, создание предпосылок для самопринятия личности в целом и отдельных личностных качеств	
	Самопознание и само-совершенствование	Осознание глубинных установок, лежащих в основе сильных и слабых сторон личности, осознание психологических защит, знакомство со стратегиями самосовершенствования	
Формирование ненасищенного отношения к людям	Раздражительность и обидчивость	Развитие способности к осознанию уровня раздражительности и обидчивости к людям, создание предпосылок для их преодоления	
	Чувствительность к человеку	Развитие интереса к людям, понимания и эмпатии	
	Эгоцентризм	Создание условий для преодоления эгоцентризма, развитие способности вставать на позицию других людей	

Исследовательские задачи	Темы занятий	Цели и задачи занятий	Методы и приемы
Формирование способности к адекватному восприятию социальной действительности	Социальные и социально-педагогические стереотипы, иррациональные убеждения	Развитие способности к осознанию социально-педагогических стереотипов и иррациональных убеждений личности, создание предпосылок к преодолению стереотипов, смене иррациональных убеждений на рациональные	
Формирование адекватного отношения к опасностям	Отношение к опасностям	Осознание своего типа отношения к опасностям, создание предпосылок для формирования потребности в обеспечении безопасности и адекватного отношения к опасностям в контексте взаимодействия с другими людьми	
Формирование способности к ненасильственному действию и ненасильственному сопротивлению	Ненасильственные действия как акция Ненасильственные действия как реакция Ненасильственные способы разрешения конфликтов	Овладение навыками осуществления ненасильственных действий Развитие способности к ненасильственному сопротивлению Овладение навыками ненасильственного разрешения конфликтов.	

При разработке технологии обучения студентов мы использовали три принципа: осознанности, актуализации жизненного опыта, моделирования жизненных ситуаций.

Принцип осознанности. Учитывая тот факт, что студенты имеют еще очень небольшой опыт взаимодействия с людьми, который ограничивается общением со сверстниками, родителями или близкими и не связан еще тесно с профессиональной деятельностью, основной акцент был сделан на создание предпосылок для осознания своего поведения в ситуациях взаимодействия.

Принцип актуализации жизненного опыта. Тесно связан с предыдущим и предполагает анализ своего опыта взаимодействия с людьми, выявление причин эмоционального реагирования, отношения к людям, конкретных действий. Мы опирались на положение Л. С. Выготского о том, что «оказывать непосредственное влияние и производить изменения в чужом организме невозможно, можно лишь воспитываться самому, т. е. изменять свои природные реакции через собственный опыт» (Выготский, 1991: 82). Студенты вспоминали ситуации, где, например, они использовали приемы принуждения или манипулирования, оценивали позитивную или негативную результативность используемых приемов, предлагали варианты ненасильственного решения проблемы.

Принцип моделирования жизненных ситуаций. Предполагает использование практических ситуаций из опыта других людей с известным исходом их разрешения. Студентам нужно было найти свое решение, которое затем сравнивалось с решением автора, ситуация которого приводилась в задании. В последующем задание усложнялось. Студенты на занятиях проигрывали те или иные ситуации напряженного и конфликтного характера, используя насильственные и ненасильственные методы решения.

Участники и организация исследования. В исследовании приняли участие 111 студентов 2-х и 4-х курсов направления «Психолого-педагогическое образование» и специальности «Психология служебной деятельности» Череповецкого государственного университета в возрасте от 19 до 23 лет (средний возраст 20,5 года).

Пробная апробация программы была осуществлена в первом семестре 2018/2019 учебного года. В ней приняли участие две экспериментальные группы студентов ($N_1 = 19$; $N_2 = 16$) и две контрольные группы ($N_1 = 18$, $N_2 = 11$).

Вторая апробация — в первом семестре 2019/2020 учебного года. В ней приняли участие две группы студентов очного отделения ($N_1 = 12$; $N_2 = 13$) и одна группа студентов заочного отделения ($N_3 = 22$), контрольные группы не выделялись. Исследование проводилось методом естественного эксперимента в рамках курса «Психология ненасильственного взаимодействия». Преподаватель одновременно являлся и исследователем. Согласно учебному плану, курс рассчитан на 44 часа: лекции — 12 часов, практикум — 32 часа. На заочном отделении — 14 часов: лекции — 4, практикум — 10 часов. Вначале вычитывался лекционный курс, а затем проводился практикум (по 2–4 часа в неделю).

Характеристика занятий

Первое занятие носило вводный характер, оно нацелено на развитие умения распознавать и анализировать позиции, которые люди занимают в процессе взаимодействия: принуждения, манипулирования, ненасилия, невмешательства. Студентам предлагались пословицы, поговорки, крылатые выражения с задачей определить, какие из них характеризуют принуждение, манипулирование, ненасилие и невмешательство. Затем задание усложнялось, давались отрывки из художественных произведений с аналогичной целью. После чего предлагался опросник, выявляющий склонность студентов к принуждению, манипулированию, ненасилию и невмешательству. Результаты обсуждались с опорой на жизненный опыт студентов. А затем — опросник «Ребенок. Взрослый. Родитель» по Э. Берну. Результаты сопоставлялись с первым тестом. Заканчивалось занятие решением практических задач. Например: «Представьте, что у вас друг (или знакомый) взял немалую сумму денег в долг, клятвенно обещал вернуть к определенному числу. Срок прошел, а он не вернул долг. Сегодня вы с ним встретились. Ваши действия». Предлагалось три сценария: неуверенного, агрессивного и уверенного (ненасильственного) поведения. Студенты делали выбор, приводили аналогичные примеры из своего опыта.

Второе и третье занятие были направлены на развитие способности к самопознанию своих личностных качеств, создание предпосылок для самопринятия личности, а также — на осознание глубинных установок, лежащих в основе сильных и слабых сторон личности, психологических защит, используемых индивидом, знакомство со стратегиями самосовершенствования. Здесь был использован целый арсенал специальных методик, позволяющих в наглядной форме работать над собой.

Первая группа техник основывается на использовании приема из арсенала психосинтеза, который получил название «Работа с субличностями» (Ассаджоли, 1994). Студентов просили составить список пяти своих сильных сторон личности и пяти слабых сторон личности, подчеркнув самую сильную и самую слабую сторону. Затем все эти десять качеств личности нужно было расположить в четырех концентрических окружностях. После этого студентам нужно было эти свойства личности изобразить произвольно в виде различных домиков на листе бумаги. Заканчивалась эта серия заданием по типу работы с «творческим мусором». В нашем варианте мы просили испытуемых обозначить каждое качество личности каким-либо предметом (календариком, флешкой, скрепкой и т. п.), после чего список убирался, и нужно было из «творческого мусора» составить любую композицию. После выполнения задания испытуемым предлагалось на листе бумаги зарисовать эту композицию, обозначив предметы кружками или другими геометрическими фигурами, и вписать в них те качества личности, которые они символизируют. В итоге получался некоторый целостный проективный «портрет» личности, где отдельные качества расположились определенным образом. Результаты обсуждались вначале на примере одного студента. Затем студенты аналогичную работу проделывали в подгруппах.

Вторая часть технологии базируется на психодраматических методиках. Используемый нами прием получил условное название «На приеме у короля (королевы)». Работа проводится в группе. Один из участников (протагонист) играет самого себя, свое «Я» (король), другие члены — изображают его субличности, т. е. сильные и слабые стороны личности (приближенные). Протагонист указывает, кто из

членов группы сыграет то или иное его качество личности. Далее его задача состоит в том, чтобы «рассадить» свои субличности по местам, как бы это было в тронном зале, где «Я» протагониста выступает в роли короля (королевы) и сидит на «троне».

Смысл этих заданий сводился к тому, чтобы студенты могли осознать назначение каждой своей субличности, создать предпосылки для их принятия и адекватного «использования» в жизни.

Следующий шаг состоял в создании условий для глубинного осознания существования своих сильных и слабых сторон личности. С этой целью использовался тест А. Бека, А. Фридмана, позволяющий обнаруживать когнитивные неосознаваемые установки, детерминирующие поведение того или иного человека, объяснить с их помощью особенности своего поведения.

Наконец, завершающим шагом являлось задание, связанное с освоением стратегий самосовершенствования: приобретения, избавления, преобразования, ограничения (Маралов, 2017). Акцент делался на стратегиях преобразования и ограничения. Например: «Я принимаю свою лень, но ограничиваю ее по времени, в остальное время я трудолюбивый».

Четвертое занятие было ориентировано на развитие способности к осознанию уровня раздражительности к людям и обидчивости, создание предпосылок для их преодоления. Известно, что первичными эмоциональными состояниями, которые могут спровоцировать агрессивное поведение, являются раздражительность и обидчивость, поэтому работе с этими состояниями нами придавалось первостепенное значение. Студентам предлагался ряд заданий с использованием картинок, пословиц и поговорок, которые они должны были идентифицировать как проявления раздражения и обиды. После чего давались тесты на выявление уровня раздражительности и обидчивости. Результаты обсуждались с анализом конкретных ситуаций из опыта студентов. На примере отрывка из рассказа В. М. Шукшина «Обида» анализировались психологические механизмы обидчивости.

Пятое занятие преследовало цель преодоления социально-педагогических стереотипов. Известно, что именно стереотипы как стандартизированные формы поведения мешают человеку принять правильное решение в нестандартной ситуации, обуславливают

стремление либо к принуждению, либо к манипулированию. Анализ начинался со сказки «Колобок», в которой наглядно показано, как колобок стал жертвой стереотипного поведения, поддавшись на уловки лисы. Далее студенты учатся по фотографиям определять наиболее характерные черты того или иного человека. После чего предлагается пройти тест на выраженность социально-педагогических стереотипов. Результаты обсуждаются с привлечением опыта студентов. После чего предлагается назвать положительные и отрицательные стереотипы восприятия различных профессий. Особый акцент делается на профессии педагога. Завершается занятие дискуссией: «Возможно ли современное обучение без принуждения». Студенты делятся на подгруппы. Каждой подгруппе дается свое задание посмотреть на проблему через «розовые очки», через «черные», через «старинные», через «объективные».

Шестое, седьмое и восьмое занятия посвящены проблеме развития чувствительности к человеку и преодолению эгоцентризма. Нами установлено, что чувствительность к человеку является важнейшим фактором принятия студентами позиции ненасилия. Чувствительность к человеку проявляется в интересе к людям, эмпатии, пониманию и помощи. На развитие этих составляющих и были направлены занятия. На первом этапе студентам предлагалось осознать и объяснить уровень своей близости к знакомым, и мало знакомым людям. На втором этапе давался тест на определение уровня и структуры чувствительности к человеку. Затем на основе анализа фотографий людей давалось задание объяснить возникший интерес к тому или иному человеку. Далее студенты учатся задавать вопросы человеку, который вызывает у них интерес, но не является членом академической группы. Роль визави играет любой студент по желанию. Вопросы обсуждаются. С целью развития эмпатии используются упражнения «Совместное дыхание», «Вчувствование», «Калибровка» и др., дается задание по выражениям лица на фотографии определить эмоциональные переживания человека.

Особый интерес у студентов вызвали задания «Мой жизненный путь» и «Игра в портреты» по И. С. Тургеневу. Студентам предлагалось написать эссе «Мой жизненный путь» (домашнее задание). Эссе зачитывались и обсуждались в группе, что способствовало

существенному повышению интереса друг к другу, эмпатическому пониманию, стимулировало актуализацию мотивов помощи. Суть «Игры в портреты» по И. С. Тургеневу состоит в том, что играющим предлагаются портреты людей, нарисованные И. С. Тургеневым. Необходимо по изображению дать характеристику человека. И. С. Тургенев писал эти портреты, сопровождая их емкими характеристиками. Студенты предлагали свои варианты характеристик, а затем это сравнивалось с характеристиками, данными Тургеневым.

Заканчивается этот цикл дискуссией на тему «Что такое терпимое и нетерпимое отношение к человеку».

Следующий цикл заданий развивает предыдущую тему и ориентирован на осознание студентами своего собственного эгоцентризма как ведущего фактора, тормозящего принятие им позиции ненасилия. На примере стихотворения С. Я. Маршака: «Он целовал вас, кажется? Боюсь, что это так!» студенты знакомятся с механизмом рефлексии. Далее им предлагается пройти тест на выявление эгоцентрических ассоциаций. И сразу же без обсуждения полученных результатов дается специальное задание, направленное на выявление неосознанного стремления «подгонять» других людей под желаемый образ. Мы считаем, что именно такое желание составляет основу эгоцентризма, затрудняет развитие способности к децентрации, провоцирует на принятие либо позиции принуждения, либо позиции манипулирования. После чего разворачивается дискуссия об эгоцентризме, его признаках, индивидуальных проявлениях у студентов. Далее используются некоторые техники эриксоновского гипноза, которые позволяют «отзеркаливать» (понимать) состояние другого человека. Даются специальные задания, связанные с развитием способности к децентрации. Заканчивается тема свободной дискуссией (без наводящих вопросов со стороны преподавателя) «Сильные и слабые стороны эгоцентризма».

Девятое занятие было посвящено осознанию студентами своего типа отношения к опасностям, созданию предпосылок для формирования потребности в обеспечении безопасности и адекватного отношения к опасностям в контексте взаимодействия с другими людьми. На основе рассматривания специально подобранных картинок актуализировалось представление студентов об опасности, что закреп-

плялось анализом ситуаций опасности, отраженных в пословицах и поговорках. Далее студентам предлагалось пройти сразу несколько тестов на выявление сензитивности (чувствительности) к угрозам, выбора способов реагирования в ситуациях угроз, потребностей в опасности и в безопасности, готовности к риску. На основе опросника выявления сензитивности к опасностям и опросника на выявление доминирующих способов реагирования в ситуациях угрозы определяется тип отношения к опасности каждого студента. Результаты обсуждались, сопоставлялись с реальным опытом. После чего осуществлялся анализ отрывков их художественных произведений, в которых отражены ситуации опасности и способы выхода из них. Основное внимание обращалось на взаимодействие людей, которое может быть оценено как опасное или безопасное. С этой целью использовался тест на выявление подозрительности с последующим обсуждением результатов. В качестве финального использовалось сложное задание «Свой — чужой», которое давало возможность студентам осознать уровень своего доверия или недоверия к людям. На основе полученных данных разворачивалась свободная дискуссия «Можно ли и всегда ли нужно доверять людям?».

Десятое и одиннадцатое занятия были посвящены обучению практическим навыкам ненасильственного поведения, ненасильственного сопротивления и ненасильственного разрешения конфликтов.

На первом этапе студентам предлагались жизненные ситуации с заданием определить тип ненасильственных действий: сдерживание агрессии, сотрудничество, помощь, забота. Далее использовался тест на определение ассертивности, по результатам которого организовывалось обсуждение. После чего давался ряд заданий, направленных на развитие навыков сотрудничества, осознание мотивов помощи и своих требований к партнеру по взаимодействию, о которых тот может и не подозревать, и не соответствовать им. Завершался этот этап обучением навыкам ненасильственной коммуникации по М. Розенбергу и решением практических задач. Студентам давались реальные жизненные ситуации с заранее известным исходом (ненасильственным). Они должны были найти свое решение, которое сравнивалось с тем решением, которое использовал субъект той или иной жизненной ситуации.

На втором этапе студенты осваивали навыки ненасильственного сопротивления. Анализировались высказывания о ненасильственном сопротивлении известных людей. Выполнялись упражнения типа «Труба», «Вежливый отказ», «Да-Нет-диалог» и другие, направленные на развитие способности к ненасильственному сопротивлению. Особое внимание было уделено технике прощения. Давался отрывок из романа М. Ю. Лермонтова «Бэла», в котором отражен феномен прощения. Студентов просили выразить свое понимание прощения, после чего их понимание сравнивалось с алгоритмом прощения, предложенным Р. Энрайт (Enright et al., 1989). Завершался этот цикл также решением практических задач из жизни с известным исходом. Студенты предлагали свое решение, которое сравнивалось затем с решением субъекта той или иной жизненной ситуации.

На третьем этапе студенты обучались ненасильственным способам выхода из конфликтов. Прежде всего, им были предложены отрывки из художественных произведений, где отражены различные виды конфликтов, по которым разворачивалось обсуждение. Далее давалось задание, работая в подгруппах, выделить и описать положительные и отрицательные стороны конфликта. После чего они проходили тестирование на предмет определения доминирующей стратегии выхода из конфликта. Все стратегии тщательно обсуждались, студентов просили привести примеры из своего опыта конфликтного взаимодействия с другими людьми. Особое внимание было уделено психологии спора, что обсуждалось на примере двух отрывков из рассказа В. М. Шукшина «Срезал» и из романа Р. Желязны «Хроники Амбера». Далее на конкретных примерах разыгрывались конфликтные ситуации с использованием техник «двух стульев» и «прохождения позиций». Итоги обсуждались. После чего студенты делились на подгруппы, давалось задание разработать обобщенный алгоритм ненасильственного выхода из конфликта. Затем этот алгоритм сравнивался с имеющимися алгоритмами, в частности с алгоритмом А. Я. Анцупова (Анцупов, Шипилов, 2004).

В конце данного занятия подводились итоги не только данного занятия, но и всего практикума в целом. Студенты высказывали свое отношение к практикуму в письменной форме, а затем и устно.

3.5. Результаты апробации технологии и их обсуждение

Первая апробация. С целью выявления результативности проводимой работы нами были сформированы две экспериментальные группы (четвертый курс — 16 и пятый курс — 19 человек) и две контрольные группы (второй курс — 18 человек и третий курс — 11 человек). Небольшой численный состав групп объясняется тем, что основная часть занятий проводилась в форме социально-психологического тренинга. Формирующий эксперимент был проведен в Череповецком государственном университете в первом семестре 2018/2019 учебного года на контингенте студентов специальности «Служебная психология» и направления «Психолого-педагогическое образование». В качестве диагностирующего инструментария использовался опросник на выявление склонности студентов к принуждению, манипулированию, ненасилию и невмешательству, который проводился на начальных и конечных этапах исследования в экспериментальных и контрольных группах. Индексы принуждения, манипулирования, ненасилия и невмешательства на начальном этапе исследования приведены в табл. 7.

Таблица 7

Индексы принуждения, манипулирования, ненасилия и невмешательства на начальном этапе эксперимента

Позиции	Экспериментальные группы	Контрольные группы	Значимость различий (использовался t-критерий Стьюдента)
Принуждения	6,45	6,42	$t = 0,42$, не значимо
Манипулирования	6,48	6,38	$t = 0,21$, не значимо
Ненасилия	5,42	4,86	$t = 1,49$, не значимо
Невмешательства	5,10	5,56	$t = 0,99$, не значимо

Как видно из табл. 7, на начальном этапе эксперимента различия между экспериментальными и контрольными группами статистиче-

ски не значимы. Склонность к принуждению и манипулированию и в той, и в другой группах чуть выше среднего, а склонность к ненасилию и невмешательству находится примерно на среднем уровне.

Рассмотрим теперь динамику индексов принуждения, манипулирования, ненасилия и невмешательства в тех и в других группах после окончания формирующего эксперимента по истечении полугода. Результаты отражены в табл. 8.

Таблица 8

Динамика индексов принуждения, манипулирования, ненасилия и невмешательства на начальном и конечном этапах эксперимента

Позиции	Начальный этап	Конечный этап	Значимость различий (использовался t-критерий Стьюдента)
Экспериментальные группы			
Принуждения	6,45	3,96	t = 5,08, при p ≤ 0,01
Манипулирования	6,48	3,94	t = 5,18, при p ≤ 0,01
Ненасилия	5,42	7,58	t = 5,27, при p ≤ 0,01
Невмешательства	5,10	3,87	t = 3,08, при p ≤ 0,01
Контрольные группы			
Принуждения	6,42	5,56	t = 1,53, не значимо
Манипулирования	6,38	6,06	t = 0,82, не значимо
Ненасилия	4,86	5,36	t = 1,92, не значимо
Невмешательства	5,56	5,38	t = 1,71, не значимо

Результаты, приведенные в табл. 8, свидетельствуют о том, что в экспериментальных группах произошли позитивные сдвиги в исследуемых параметрах. Снизились индексы принуждения (с 6,45 до 3,96; t = 5,08, при p ≤ 0,01), манипулирования (с 6,48 до 3,94; t = 5,18, при p ≤ 0,01), невмешательства (с 5,10 до 3,87; t = 3,08, при p ≤ 0,01), и возрос индекс ненасилия (с 5,42 до 7,58; t = 5,27, при p ≤ 0,01). В контрольных группах также снизились индексы принуждения, манипулирования, невмешательства и возрос индекс ненасилия, но такие измене-

ния статистически не значимы. Все это позволяет сделать вывод об эффективности проведенной работы в экспериментальных группах, что внушает определенный оптимизм о возможности формирования способности к ненасильственному взаимодействию у студентов в процессе специально организованного обучения.

Вторая апробация. Второй этап экспериментальной проверки программы был осуществлен в первом семестре 2019/2020 гг. В нем приняли участие две группы студентов очного отделения ($N_1 = 12$; $N_2 = 13$) и одна группа студентов заочного отделения ($N_3 = 22$). Начиная с 2021 г. названный курс читается в Череповецком университете в штатном режиме.

На втором этапе экспериментальной проверки программы мы отказались от повторного обследования студентов, так как они уже знакомы с опросником, и это знакомство искажает результат. Были разработаны качественные показатели. К ним мы отнесли: 1) уровень осознания студентами своего поведения и поведения других людей; 2) самоанализ личностных изменений; 3) наличие установок на саморазвитие.

На зачетном занятии студенты должны были дать себе характеристику, используя данные тестирования у себя тех или иных личностных качеств на занятиях, по следующей схеме: выраженность позиций взаимодействия (принуждения, манипулирования, ненасилия и невмешательства); уровень самопринятия личностных качеств, наличие и роль иррациональных убеждений; уровень выраженности раздражительности к людям, обидчивости, стереотипности; отношение к людям (наличие интереса, эмпатии, понимания и способности оказывать помощь); уровень эгоцентризма и стремления оценивать людей в соответствии с желаемым образом; ассертивность поведения. В итоге нужно было сделать выводы, поделиться впечатлениями о курсе, высказать предложения для его улучшения. Установки на то, что нужно фиксировать изменения в себе и определять перспективы саморазвития, не давалось, что повысило объективность получаемых данных. Приведем схему зачетного задания (табл. 9)

Зачетное задание по курсу**«Педагогика и психологи ненасилия»**

Задание 1: Заполните приведенную ниже таблицу, которая отражает ваш индивидуальный психологический профиль

№	Личностные характеристики				
1	Позиции взаимодействия (баллы)				
	Принуждения	Манипулирование	Ненасилия	Невмешательства	
2	Иррациональные убеждения (ранжированный перечень номеров по опроснику)				
3	Раздражительность (балл)				
4	Обидчивость (балл)				
5	Стереотипность (общий балл)				
6	Личностные качества (в стандартной 100-балльной шкале)				
	Нейротизм	Экстраверсия	Открытость опыту	Доброжелательность	Добросовестность
7	Чувствительность к человеку (в баллах)				
	Интерес к человеку	Эмпатия	Понимание людей	Помощь	
8	Моральная нормативность (балл)				
9	Эгоцентризм (балл)				
10	Сензитивность (чувствительность) к угрозам (балл)				

11	Способы реагирования в ситуациях опасности (баллы)				
	Адекватный	Тревожный	Игнорирующий		
12	Система активации поведения (BAS) (в баллах)			Система торможения поведения (BIS) (в баллах)	
	Настойчи- вость	Поиск удовольствия	Стремление к награде	Реакция на негативные стимулы	
13	Склонность к риску (в баллах)				
14	Психологический капитал (в баллах)				
15	Ассертивность (в баллах)				
16	Стиль поведения в конфликте				
	Соперни- чество	Приспо- собление	Компромисс	Избегание	Сотрудни- чество

Задание 2: Пользуясь таблицей собственного психологического профиля, дайте описательную характеристику собственной личности с позиций анализа способности к ненасильственному взаимодействию

.....

Выводы, перспективы для саморазвития:

.....

Обратная связь по курсу: ваша оценка и пожелания для дальнейшего совершенствования

.....

Результаты оценки студентами своих личностных изменений приведены в табл. 10.

**Оценка студентами личностных изменений,
произошедших в результате теоретического
и практического освоения курса
«Психология ненасильственного взаимодействия»**

Критерии эффективности	Примеры оценок студентов
Способность к анализу своей личности в контексте насилия	<p>«У меня преобладает осторожно-манипулятивный тип поведения. Я стараюсь контролировать свои эмоции, но не могу выносить неприятные чувства. Проявляю эмпатию к близким людям, к остальным не испытываю выраженного интереса. Нередко я привержена действию социальных стереотипов. Избегаю ситуаций, которые могут обидеть тех людей, которые поддерживают меня или помогают» (Юлия Г., 19,5 года); «У меня преобладает доминантно-манипулятивный тип взаимодействия, который обусловлен желанием обратить на себя внимание и заслужить похвалу, я умеренно раздражительна, обидчива и стереотипна, способна испытывать интерес к людям, понимать их, но не всегда готова к сопереживанию и оказанию помощи, достаточно эгоцентрична» (Анна Б., 20 лет); «Я миролюбива, у меня преобладает позиция ненасилия, я не раздражительна и не обидчива, не эгоцентрична, мне в большей степени удастся понимать людей и в меньшей степени — сопереживать им» (Анна Г., 19 лет).</p>
Фиксация личностных изменений	<p><i>Изменение отношения к себе:</i> «Моим сильным качеством является ответственность, слабым — тревожность, которое, как я считала, мешает мне. Но теперь я поняла, что тревожность выполняет важную роль в моей жизни. Если у меня не будет тревожности, то я потеряю свою ответственность» (Анастасия М., 20,5 года).</p> <p><i>Изменение отношения к людям:</i> «По ходу прохождения курса я стал поступать более ненасильственно, научился не срывать на других» (Анатолий Х., 20 лет); «Курс помог мне научиться по-другому смотреть на людей, относиться к ним с пониманием, снизить использование принуждения и манипулирования в процессе взаимодействия с ними» (Валерия В., 20 лет); «Я поняла, что ненасилие — это не просто теория, это может быть стилем жизни, к которому необходимо стремиться. Благодаря курсу, я преодолела свое стремление манипулировать людьми, стала практиковать во взаимодействии ненасильственный подход» (Карина Б., 21 год).</p>

Критерии эффективности	Примеры оценок студентов
Стремление к саморазвитию	«Мне необходимо научиться быть более открытой к людям, подходить к решению жизненных проблем с позиций взрослого человека» (Анна Р., 21 год); «Мне нужно научиться слушать других людей, меньше проявлять агрессии» (Анна Б., 20 лет); «Я хочу научиться не обижаться, повысить уровень понимания других людей» (Марина Е., 19,5 года); «Мне нужно научиться доверять людям, проявлять эмпатию, понимание и помощь» (Анна Ш., 20 лет).

Примеры высказываний студентов, приведенные в табл. 10, свидетельствуют о том, что у них сформировалась способность к рефлексии, т. е. к оценке своего поведения с позиций использования принуждения или ненасилия в своем опыте взаимодействия с людьми. А осознание есть первый шаг к позитивным изменениям, где ненасильственные способы начинают приобретать все большую привлекательность. В результате актуализируется мотивация саморазвития, детерминирующая стремление индивида приобрести качества личности, связанные со снижением враждебности и агрессии, и повышением уровня дружелюбия, эмпатии, понимания и ненасилия.

Обсуждение результатов. Приступая к обсуждению результатов, прежде всего хотелось бы отметить, что в целом поставленные нами цели были достигнуты. Об этом свидетельствуют и отзывы студентов о программе в целом: «Курс был полезным и познавательным. Теперь я могу сказать, что знаю о себе и о других людях гораздо больше» (Ольга К.); «Мне понравился курс, мы многое узнали о себе, постоянно обсуждали это, вели дискуссии» (Алина Г.); «Отличный курс, много узнал и себе и своих сокурсниках» (Андрей Ш.); «Курс мне понравился. Из девяти предметов в этом семестре он был самым интересным» (Алина М.); «Мы имели возможность прослушать авторский курс. Понравилось, что большинство занятий носили практико-ориентированный характер. Большое спасибо за такую возможность!» (Ксения Б.); «Практическая часть курса была самым интересным и важным моментом учебы в этом семестре» (Анатолий Х.).

Подводя итоги реализации программы, хотелось бы отметить следующее.

Во-первых, как это отмечают и другие исследователи (Wang, 2018), произошло существенное расширение и углубление понимания насилия, которое стало восприниматься не как нечто постороннее, о котором говорят и пишут в книжках, а как собственная практика взаимодействия с другими людьми. У некоторых студентов вызвали удивление результаты входной диагностики, когда оказалось, что у них преобладают позиции принуждения и манипулирования. Они считали, что ведут себя по отношению к другим людям ненасильственно. Однако в ходе дальнейшей работы выясняется, что они раздражительны, обидчивы, вспыльчивы, в конфликтной ситуации проявляют различные формы агрессии. После осознания этих факторов осуществлялся акт принятия позиций принуждения и манипулирования, возникало желание понять их причины, актуализировалась мотивация к саморазвитию, т. е. приобретению способности поступать и действовать ненасильственно.

Во-вторых, многие студенты испытывали существенные затруднения в выделении сильных и слабых сторон личности. При этом слабые стороны воспринимались как отрицательные. И только после серии занятий, ориентированных на создание предпосылок для самопринятия личности, происходили определенные сдвиги в понимании смысла и назначения тех или иных черт личности. Например, пришло осознание, что без лени не может быть активности, что неуверенность в себе выполняет важную защитную функцию, что прокрастинация — это способ «собраться» в последний момент и качественно выполнить работу. Они научились преобразовывать свои слабые стороны в сильные: лень преобразовать в трудолюбие, нерешительность — в осторожность, стеснительность — в тактичность.

В-третьих, заметно изменился характер отношений в группе. Если ранее некоторые студенты были обособлены, общались только с близкими друзьями и подругами, были равнодушны к другим, не испытывали к ним интереса, не доверяли друг другу, то после

реализации программы у них существенно повысился интерес к другим членам группы, они научились раскрываться, корректно вести диалог и дискуссию. Приведем небольшой фрагмент дискуссии из одного занятия. Наташа К.: «Я не доверяю людям». — Ксения Б.: «Ты всегда не доверяла или начала не доверять с определенного момента времени?». — Наташа: «Я начала не доверять после того, как два года назад меня ударил мой молодой человек». — Ксения: «Ты не доверяешь только мужчинам или всем людям?». — Наташа: «Всем людям». — Ксения: «И родным, близким?». — Наташа: «Нет, родным и близким я доверяю, не доверяю только мало знакомым людям». — Ксения: «Вот видишь, значит, ты не всем не доверяешь, есть люди, с которыми ты можешь быть откровенной и ничего не бояться...».

В-третьих, студенты овладели некоторыми практическими навыками ненасильственного взаимодействия. В ходе тренинга они научились распознавать эмоциональное состояние другого человека, сдерживать свои эмоции, «держат удар», понимать мотивы поступков и действий других людей, овладели техникой «Да-Нет-диалога» и др. Этому способствовали многочисленные ситуации, воспроизводимые студентами из собственного опыта, их обсуждение, поиск оптимальных способов реагирования, проигрывание различных вариантов поведения в той или иной ситуации.

В то же время хотелось бы указать на некоторые ограничения проведенного исследования. Многие авторы, которые реализовали подобного типа программы, отмечают, что с наибольшими трудностями они столкнулись в части формирования ненасильственного поведения по сравнению с формированием ненасильственного отношения. То есть участники программ (школьники, студенты) лучше усваивают философию ненасилия, начинают принимать его как ценность, но когда дело доходит до изменений реального поведения в сторону использования ненасилия, то чаще всего они «скатываются» на привычные способы реагирования, которые не исключают проявления раздражительности, гнева и агрессии (Hallak, 2002; Журавлева, 2017). Учитывая этот факт, в своей программе мы не ставили цели

изменить реальное поведения, за такой относительно короткий промежуток времени этого сделать просто невозможно, наша основная идея состояла в том, чтобы повысить уровень осознанности своего поведения и поведения других людей с позиций ненасилия, создать предпосылки для изменения отношения к себе и к другим людям в сторону принятия и повышения доверия. А изменяться или не изменяться, выстраивать свое взаимодействие с другими людьми на основе принуждения или ненасилия — это дело самой личности. Кроме того, в силу специфики программы, которая органически была ввлена в учебный курс, невозможно добиться глубинных изменений, проявляющихся в снижении стереотипности в восприятии социальной действительности, перерастании иррациональных убеждений в рациональные. Для этого необходима работа уже психотерапевтического плана.

Мы не затрагивали также, кроме лекционного курса, социальное и глобальное ненасилие. Наша программа носила психологический характер и была ориентирована на повседневное ненасилие, развитие способности к ненасильственному взаимодействию у студентов с учетом их будущей профессиональной деятельности.

Тем не менее основные цели, которые ставились в настоящем исследовании, можно считать достигнутыми. Реализация личностно-ориентированного подхода дала возможность проследить изменения на уровне каждой личности, повысить уровень осознанности поведения, создала предпосылки для взаимодействия с собой и с другими людьми на ненасильственной основе.

Заключение

Итак, в настоящей монографии мы попытались в обобщенном виде представить теоретические, эмпирические и экспериментальные исследования формирования способности к ненасильственному взаимодействию у студентов социономической сферы.

Было показано, что педагогика и психология ненасилия — это направление в современной гуманистической науке, которое за рубежом сформировалось во второй половине XX столетия. В России интерес к нему актуализировался в конце XX столетия, когда для этого создались определенные предпосылки. Предметом исследования психологии и педагогики ненасилия является ненасильственное взаимодействие, или, иными словами, позиция ненасилия, и пути ее формирования у людей. Под ненасильственным взаимодействием понимают взаимодействие человека с миром, природой, другими людьми и самим собой без использования принуждения в различных его формах.

В качестве методологической основы исследования ненасилия выступает интегративный подход, аккумулирующий в себе идеи мыслителей прошлого и настоящего. Согласно этому подходу, ненасилие понимается как способность человека в каждый конкретный момент из ряда альтернатив выбирать такие, которые несут в себе наименьший заряд принуждения.

Дана характеристика позициям взаимодействия: принуждения, манипулирования, ненасилия и невмешательства. Раскрыта их структура и факторы, обуславливающие принятие той или иной позиции в процессе взаимодействия.

Осуществлен обзор современных исследований по проблеме формирования способности к ненасильственному взаимодействию: воспитание миролюбия, отрицательного отношения к войне; формирование ненасильственного отношения к природе и всему живому; создание в образовательных учреждениях безопасной ненасильственной среды, выстраивание взаимоотношений всех участников образовательного процесса на ненасильственной основе; разработка специальных программ, направленных на формирование позиции ненасилия у детей дошкольного и школьного возраста, у студентов колледжей и вузов.

В ходе серии эмпирических исследований с использованием авторских диагностических методик были выявлены факторы, влияющие на процесс принятия студентами той или иной позиции в ходе взаимодействия. К ним относятся уровни раздражительности и стереотипности студентов, чувствительность к человеку и эгоцентризм, потребности в опасности и в безопасности, отношение к опасности, мотивация достижения успеха и избегания неудач, склонность к риску. В результате описаны различные поведенческие тактики студентов в ситуациях взаимодействия с другими людьми.

На основе теоретического анализа и серии эмпирических исследований была разработана модель формирования способности к ненасильственному взаимодействию у студентов. Она включает в себя три направления работы. Первое направление связано с освоением студентами ненасилия как общечеловеческой ценности. Второе направление ориентировано на формирование ненасильственного отношения к другим людям и самому себе. Третье направление связано с практическим освоением ненасильственных действий, разбором конкретных жизненных ситуаций, имеющих в личном опыте студентов.

Эта модель была реализована на практике и виде курса «Педагогика и психология ненасилия» и практикума, который включал в себя задания на самопознание, самопринятие, повышение уровня доверия к себе; задания на формирование ненасильственного отношения к другим людям, задания на актуализацию собственного опыта и обучение навыкам ненасильственного взаимодействия. Первый опыт реализации данной технологии позволил сделать выводы о ее эффективности и возможности использования в широкой практике работы вузов соответствующего профиля. Дальнейшую перспективу исследования мы видим в доработке и совершенствовании технологии, более широкой ее апробации и внедрении в практику.

Список литературы

Ананьев, Б. Г. (1980) Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 2. М. : Педагогика. 288 с.

Андреева, Г. И. (2006) Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. № 3. С. 78–86.

Андреева, Г. М. (2015) Социальная психология : учебник для высших учебных заведений. М. : Аспект Пресс, 2014. 363 с. ISBN 978-5-7567-0274-3

Анциупов, А. Я., Шипилов, А. И. (2004) Конфликтология : учебник для вузов. М. : Юнити-Дана. 591 с.

Асеев, В. Г. (1976) Мотивация поведения и формирования личности. М. : Мысль. 158 с.

Асмолов, А. Г., Пастернак, Н. А. (2006) Познавательный эгоцентризм как механизм социального поведения личности // Вопросы психологии. № 2. С. 98–102.

Ассаджоли, Р. (1994) Психосинтез: теория и практика. М. : REFL-book, 314 с.

Баева, И. А. (2002) Психологическая безопасность в образовании : монография. СПб. : СОЮЗ. 271 с.

Баева, И. А., Тарасова, С. В. (ред.) (2017) Безопасная образовательная среда: моделирование и развитие : учебное пособие. СПб. : ЛОИРО. 265 с.

Батлер, Дж. (2022) Сила ненасилия: Сцепка этики и политики. М. : Изд. дом Высшей школы экономики. 224 с.

Бек, А., Фримен, А. (2019) Когнитивная психотерапия расстройств личности. СПб. : Питер, 2019. 448 с

Берн, Э. (2012) Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М. : Эксмо. 576 с.

Бодалев, А. А. (1982) Восприятие и понимание человека человеком. М. : Изд-во Моск. ун-та. 200 с.

Бурлачук, Л. Ф., Королев, Д. К. (2000) Адаптация опросника для диагностики пяти факторов личности // Вопросы психологии. № 1. С. 126–140.

Вертикова, О. В., Вертиков, П. В. (2020) Воспитание в духе ненасилия в младшем школьном возрасте // Культура мира и ненасилия подрастающего поколения: ракурсы интерпретации и педагогические условия развития : сборник научных статей Международной научно-практической конференции, 29–30 октября 2020 года, Курск / отв. ред. С. И. Беленцов. Курск : Изд-во «Университетская книга». С. 214–216.

Выготский, Л. С. (1982) Мышление и речь // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2. М. : Педагогика. С. 10–361

Гаврилова, Т. П. (1974) Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. № 5. С. 107–114.

Гусейнов, А. А. (1999) Понятие насилия // Философия, наука, цивилизация. М. : Едиториал УРСС. 368 с.

Дежникова, Н. С., Клемяшова, Е. М. и др. (2005) Модели экологического воспитания детей: Методическое пособие для педагогов / Московский государственный педагогический университет имени М. А. Шолохова. Москва. 137 с.

Дерябо, С. Д., Ясвин, В. А. (1996) Экологическая педагогика и психология. Ростов-на Дону : Феникс. 480 с

Диас, А. С., Карпава, А. (2018) Школа — пространство мира. Образование в культуре мира и ненасилия // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика Т. 25, № 2. С. 56–66.

Долгова, В. И., Мельник, Е. В. (2014) Эмпатия. М. : Перо. 160 с.

Дорошенко, Т. В. (2007) Исследование эмпатического профиля личности будущих психологов // Психологическая наука и образование. № 2. С. 42–49.

Доценко, Е. Л. (2003) Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М. : Речь. 304 с.

Дубровская, О. В., Власенко, В. И., Залевский, Г. В. (2001) Некоторые психологические особенности молодых практически здоровых людей с суицидальными мыслями // Сибирский психологический журнал. № 14–15. С. 103–106.

Дубовицкая, Т. Д. Тулитбаева, Г. Ф. (2014) Социальный интерес: понятие, структура, диагностика, развитие // *Фундаментальные исследования*. № 11-10. С. 2276–2279.

Есманская, Н. Е. (2007) Развитие психологической проницательности студентов-психологов посредством психологического анализа персонажей художественной литературы // *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. № 1 (45). С. 274–277.

Жилина, У. В. (2016) Смирение и его формы // *Вестник Челябинского государственного университета*. № 5 (387). Философские науки. Вып. 40. С. 48–54.

Журавлева, Е. А. (2017) Возможности и ограничения обучения педагогов принципу ненасилия во взаимодействии с ребенком // *Известия института педагогики и психологии образования*. № 1. С. 74–82.

Забаев, И. В. (2018) Операционализация «смирения» в психологии // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. Серия 1: Богословие. Философия. Религиоведение. № 76. С. 107–129. DOI: 10.15382/sturI201876.107-129

Знаков, В. В. (2001) Методика исследования макиавеллизма личности // *Сибирский психологический журнал*. № 14-15. С. 122–128.

Зудилина, И. Ю. (2014) Особенности интеракции у студентов различных социально-психологических типов личности // *Известия Самарской государственной сельскохозяйственной академии*. № 2. С. 53–56.

Икрянникова, Т. Н. (2005) Формирование способности к ненасильственному взаимодействию у детей 5–7 лет : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград. 252 с.

Ильин, И. А. (1993) Путь к очевидности. М. : Республика. 432 с.

Ильин, Е. П. (2013) Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. СПб. : Питер. 304 с.

Карпова, Е. В., Коптева, С. И. (2019) Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества // *Ярославский педагогический вестник*. № 2 (107). С. 114–121. DOI 10.24411/1813-145X-2019-10359. EDN ZSROGL

Кантлер, П. Ф. (1982) Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. М. : Педагогика, 1982. 704 с.

Кинг, М. Л. (1991) Философия ненасилия: Шесть принципов // Ан-тология ненасилия. М. : Бостон. С. 65–71.

Князев, Г. Г., Слободская, А. Н., Севастьянов, А. Н. и др. (2004) Активация и торможение поведения как основа индивидуальных различий // Психологический журнал. Т. 25, № 4. С. 28–40.

Ковалев, Г. А. (1987) Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. № 3. С. 41–49.

Козлова, А. Г. (2017) Воспитание магистрантов как будущих наставников (в образовательной программе «Духовно-нравственное воспитание») // Проблемы современного педагогического образования. № 56-2. С. 112–123.

Корчак, Я. (1991) Педагогическое наследие. М. : Педагогика. 272 с.

Корягина, И. И., Маралов, В. Г., Ситаров, В. А. (2018) Сравнительная характеристика позиций взаимодействия у студентов-медиков и студентов — будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения // Образование и наука. Т. 20. № 5. С. 79–104. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-79-104

Кропоткин, П. А. (1991) Этика. М. : Политиздат. 363 с.

Крюкова, Е. А., Корнилова, Т. В. (2022) Эмпатия и отношение к неопределенности и риску у российских врачей // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. Т. 12. Вып. 3. С. 331–346. URL: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.306>

Кудашов, В. И. (2017) Роль интеллектуального смирения в современном публичном диалоге // Интеллект. Инновации. Инвестиции. № 8. С. 4–6.

Кузнецова, Е. Н. (2010) Интерес к человеку как ценностное основание педагогического взаимодействия // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. № 121. С. 124–127.

Кузнецова, Е. Н. (2016) Интерес к человеку как акме профессионального мастерства педагога (экстраполяция философско-антропологических идей Л. М. Лузиной на педагогическую действительность) // Человек как субъект социально-педагогического взаимодействия : материалы Международной научно-методической конференции,

посвященной памяти профессора Л. М. Лузиной, Псков, 18–19 декабря 2015 г. Псков : Издательство Псковского государственного университета. С. 239–246.

Купрейченко, А. Б. (2008) Психология доверия и недоверия. М. : Изд-во «Институт психологии РАН». 564 с.

Курицына, А. А., Бундало, Н. Л. (2007) Гендерные особенности проявлений агрессивности и враждебности при посттравматическом стрессовом расстройстве // Сибирское медицинское обозрение. № 1 (42). С. 47–51.

Лаврычева, И. Г. (2013) Влияние эмпатии на проявления альтруизма и эгоизма // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. № 160. С. 65–74.

Лаврентьев, Г. В., Лаврентьева, Н. Б., Новоселова, Л. А. (2005) Педагогические стереотипы сознания будущих преподавателей как объект анализа и коррекции // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. № 5-2. С. 118–130.

Лазаренко Е. Н. (2013) Общение с природой без насилия // Известия ВГПУ. № 7 (82). С. 79–82.

Ларионова, И. Г. (2014) Особенности психических состояний при доминирующих механизмах психологической защиты «отрицание» и «проекция» // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. № 2 (3). С. 31–38.

Ласкин, А. А. (2013) Пассивность и инертность в формировании активности у молодежи // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. № 13 (32). С. 93–100.

Ледянкина, Е. В. (2010) Педагогическое обеспечение воспитания позиции ненасилия у младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. Казань. 243 с.

Лизгунов, П. (2018) Понятие смирения: история и современные интерпретации // Провинциальные научные записки. № 1 (7). С. 86–91.

Липман, М. (1995) Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // Вопросы философии. № 2. С. 110–121.

Липман, У. (2004) Общественное мнение. М. : Институт Фонда «Общественное мнение». 384 с.

Луценко, О. А. (2005) Педагогические условия становления позиции ненасилия у студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск. 22 с.

Лукина, А. К., Чиганова, С. Д. (2015) Образ профессии педагога у студентов-первокурсников как ресурс индивидуализации образовательных программ // Вестник Томского государственного педагогического университета. № 1 (154). С. 38–42.

Макаренко, О. В., Богомаз, С. А. (2005) Личностные особенности студентов-психологов, склонных к манипулированию // Вестник Томского государственного университета. № 286. С. 105–109.

Маралов, В. Г. (2009) Педагогика ненасилия в практике детского сада. М. : Сфера. 128 с.

Маралов, В. Г. (2010) Психологические механизмы дифференциации отношений педагогов к учащимся // Вестник Череповецкого государственного университета. № 2. С. 30–36.

Маралов, В. Г. (2017) Приобретение или избавление: проблема выбора студентами стратегий самосовершенствования // Интеграция образования. Т. 21, № 3. С. 477–488. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.477-488

Маралов, В. Г. (2017) Взаимосвязь потребностей в безопасности с типами отношения людей к угрозам (на примере студенческой молодежи) // Международный научно-исследовательский журнал. № 1-3 (55). С. 128–134. DOI: 10.23670/IRJ.2017.55.085

Маралов, В. Г. (ред.) (2020) Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми. М. : Изд-во «Академический проект». 288 с.

Маралов, В. Г., Кудака, М. А., Перченко, Е. Л. и др. (2015) Индивидуально-типические особенности структуры потребностей в безопасности у студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». Т. 13. С. 2586–2590.

Маралов, В. Г., Кудака, М. А., Смирнова, О. В. и др. (2016) Разработка теста-опросника для диагностики у людей потребностей в безопасности // Ученые записки Череповецкого государственного университета. № 1. С. 12–17.

Маралов, В. Г., Кудака, М. А., Смирнова, О. В. (2022) Разработка и апробация русскоязычной версии опросника «Психологический

капитал» для использования в сфере высшего образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). Вып. 6 (46). С. 168–180. URL: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-168-180>

Маралов, В. Г., Малышева, Е. Ю., Нифонтова О. В. и др. (2012) Разработка теста-опросника сензитивности к угрозам в юношеском возрасте // Перспективы науки. № 8. С. 32–37.

Маралов, В. Г., Малышева, Е. Ю., Смирнова, О. В. и др. (2012) Разработка теста-опросника по выявлению способов реагирования в ситуациях опасности в юношеском возрасте // Альманах современной науки и образования. № 12-1 (67). С. 92–96.

Маралов, В. Г., Маралова, Т. П. (2017) Влияние мотивационных факторов на отношение людей к опасностям // Научно-методический электронный журнал Концепт. № 1. С. 1–7.

Маралов, В. Г., Романюк, Л. В. (2018) Влияние чувствительности к человеку на принятие позиций взаимодействия студентами // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 3. С. 180–185. DOI: 10.17805/zpu.2018.3.17

Маралов, В. Г., Романюк, Л. В., Агеева Л. С. (2018) Социальный эгоцентризм и чувствительность к людям с позициями взаимодействия у студентов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. № 4 (46). С. 51–63. DOI: 10.25688/2076-9121.2018.46.4.05

Маралов, В. Г., Ситаров, В. А. (2017) Характеристика позиций взаимодействия как форм выражения ценностей принуждения или насилия // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 131–146. DOI: 10.17805/zpu.2017.1.9

Маралов, В. Г., Ситаров, В. А. (2018а) Разработка диагностического опросника по выявлению позиций взаимодействия у студентов — будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 167–177. DOI: 10.17805/zpu.2018.1.13

Маралов, В. Г., Ситаров, В. А. (2018b) Раздражительность к людям: типология и механизмы // Интеграция образования. Т. 22. № 3. С. 493–507. DOI: 10.15507/1991-9468.092.022.201803.493-507

Маралов, В. Г., Ситаров, В. А. (2018с) Социально-педагогические стереотипы как факторы ориентации студентов на дисциплинарную

или личностную модель взаимодействия с людьми // *Alma mater* (Вестник высшей школы). № 6. С. 43–49. DOI: 10.20339/AM.06-18.043

Маралов, В. Г., Ситаров, В. А. (2019а) Разработка теоретической модели формирования позиции ненасилия у студентов // *Alma mater* (Вестник высшей школы). № 2. С. 28–35. DOI: 10.20339/AM.01-19.028

Маралов, В. Г., Ситаров, В. А. (2019b) Позиции ненасилия и невмешательства у студентов: сравнительный анализ // *Образование и наука*. Т. 21. № 4. С. 115–138. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-4-115-138

Маралов, В. Г., Ситаров, В. А. (2019c) Психология ненасилия: проблематика исследований и перспективы развития // *Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования*. Т. 19. № 2. С. 195–215. DOI: 10.15507/2078-9823.046.019.201902.195-215

Маралов, В. Г., Ситаров, В. А. (2020) Педагогика и психология ненасилия в образовании. М. : Юрайт. 424 с.

Маралов, В. Г., Ситаров, В. А. (2020). Проблема ненасилия в зарубежной психологии (обзор публикаций) // *Знание. Понимание. Умение*. № 1. С. 173–186. DOI: 10.17805/zpu.2020

Маралов, В. Г., Ситаров, В. А. (2022). Психология ненасилия: становление двух подходов // *Знание. Понимание. Умение*. № 4. С. 73–79. DOI: 10.17805/zpu.2022.4.6

Маралов, В. Г., Ситаров, В. А. (2021) Влияние иррациональных убеждений и чувствительности к человеку на склонность студентов — будущих психологов к принуждению или ненасилию // *Сибирский психологический журнал*. № 81. С. 143–165. DOI 10.17223/17267081/81/7

Маралов, В. А. Ситаров В. А., Романюк Л. В. (2019) Разработка технологии формирования способности к ненасильственному взаимодействию у студентов — будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения // *Alma mater* (Вестник высшей школы). № 6. С. 39–46. DOI: 10.20339/AM.06-19.039

Маралов, В. Г., Фортунатов, А. А. Шонин, М. Ю. (2018) Позиции взаимодействия студентов в контексте проблем обеспечения психологической безопасности // *Знание. Понимание. Умение*. 2018. № 3. С. 196–209. DOI: 10.17805/zpu.2018.3.18

Марарица, Л. В., Казанцева, Т. В., Почебут и др. (2018) Вклад личности в социальный капитал группы: структура альтруистического

инвестирования // Социальная психология и общество. Том 9. № 1. С. 43–66. DOI: 10.17759/sps.2018090104

Маслоу, А. (2012) Мотивация и личность. СПб. : Питер. 352 с.

Мельничук, А. С. (2018) Иррациональные убеждения о межличностных отношениях как фактор одиночества у студентов // Акмеология. № 3 (67). С. 34–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35584509>

Мионович, Л. А. (2019) Содержание социально-психологической профилактики и коррекции агрессивного поведения учащихся-правонарушителей (на примере учреждений образования Сенненского района) // Современное образование Витебщины. № 1. С. 73–77.

Мухина, В., Хвостов, А. (2013) Отчуждение от других: отчуждение ленивых и равнодушных // Развитие личности. № 1. С. 51–73.

Ницше, Ф. (1990) Антихристианин (опыт критики христианства) // Сумерки Богов. М. : Политиздат. 398 с.

Орел, А. Н. (1999) Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению. Руководство. Ярославль : Психодиагностика. 20 с.

Панов, В. И. (2006) Введение в экологическую психологию : учебное пособие. М. : НИИ школьных технологий. 184 с.

Пашукова, Т. И. (2019). Эгоцентризм у студентов в период социально-психологической адаптации к обучению вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. № 1 (830). С. 223–235.

Пашукова, Т. И., Допира, А.И., Дьяконов, Г. В. (1996) Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. М. : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК». 177 с.

Педагогика мира: история, теория, практика (1990) Вып. 1. Центр педагогики мира при советском комитете движения «Педагоги за мир и взаимопонимание». М. 271 с.

Пиаже, Ж. (1969) Психология интеллекта // Избранные психологические труды : пер. с англ. и фр. М. : Просвещение. С. 51–231.

Пизова, Н. В. (2012) Утомляемость, астения и хроническая усталость. Что это такое? // Consilium Medicum. Т. 14. № 2. С. 61–64.

Писарев, А. Е., Зиновьева, Е. В., Костромина, С. Н. (2016) Взаимосвязь свойств личности начинающих психологов-консультантов с

оценкой клиентов и их проблемных ситуаций // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2016. Т. 4. С. 155–161.

Платонов, Ю. П. (2003) Основы этнической психологии : учеб. пособие. СПб. : Речь. 452 с.

Поддьяков, А. Н. (2006) Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. М. : Эребус. 240 с.

Постялюк, Н. Ю. (1992) Педагогика сотрудничества: путь к успеху. Казань : КазГУ. 107 с.

Практическая психология (2001) / под ред. М. К. Тутушкиной. СПб. : Дидактика плюс. 368 с.

Пушкина, В. Н., Махов, А. С., Макеева, В. С. и др. (2015) Сезонная динамика психоэмоционального состояния у студентов в циркумпольном регионе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. № 7 (125). С. 212–220. DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2015.07.125.p212-220

Рожков, М. И., Байбородова, Л. В. (2000) Организация воспитательного процесса в школе : учебное пособие для студентов высшего учебного заведений. М. : ВЛАДОС. 256 с.

Райгородский, Д. Я. (ред.) (2011) Практическая психодиагностика. Методики и тесты. М. : Бахрах-М. 670 с.

Резник, С. В. (2018) Концепты насилия и ненасилия в идеологии и культурных практиках мировых религий (к постановке проблемы) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. Т. 43, № 3. С. 498–503. DOI: 10.18413/2075-4566-2018-43-3-498-503

Рерих, Н, Рерих, Е. (2017) Агни-йога. М. : АСТ. 653 с.

Роджерс, К. (1994) Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс. 527 с.

Розенберг, М. (2009) Язык жизни. Ненасильственное общение. М. : София. 268 с.

Романов, Д. К. (2012) Особенности познания человека человеком // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. № 3 (19). С. 49–56.

Рубинштейн, С. Л. (1973) Проблемы общей психологии. М. : Педагогика. 424 с.

Серебровская, Н. Е., Кочергина, И. С. (2020). Креативность как компетенция специалистов социономических профессий // Международный научно-исследовательский журнал. Т. 6–2 (96). С. 146–151.

Ситаров, В. А. (ред.) (2019) Практикум по формированию позиции ненасилия у студентов — будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения : методическое пособие для преподавателей вузов / под ред. проф. В.А. Ситарова. М. : Издательство Московского гуманитарного университета. 198 с.

Ситаров, В. А. Маралов, В. Г. (2018) Индивидуально-типические особенности позиций взаимодействия у студентов — будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 2. С. 38–50. DOI: 10.17805/zpu.2018.2.4

Ситаров, В. А., Маралов, В. Г. Южноафриканская философия жизни Ubuntu и ее значение для понимания ненасилия как общечеловеческой ценности // Alma mater (Вестник высшей школы). 2021. № 1. С. 101–106.

Ситаров, В. А., Романюк Л. В., Маралов, В. Г. (2018) Проблема воспитания подрастающего поколения в духе мира и ненасилия в современной психолого-педагогической науке и практике // Моисеевские чтения: Культура и гуманитарные проблемы современной цивилизации : доклады и материалы Всероссийской научной конференции (Москва, 26 мая 2018 г.) / под ред. А. В. Костиной, Вал. А. Лукова. М. : Изд-во Московского гуманитарного университета. С. 293–306.

Скрипкина, Т. П. (2000) Психология доверия. М. : Издательский центр «Академия». 264 с.

Стрелкова, Л. П. (1987) Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников : дис. ... канд. психол. наук. М. 218 с.

Тарабакина, Л. В., Осипова, А. А. (2023) Социальный эгоцентризм и переживания субъективного благополучия у современной студенческой молодежи // Проблемы современного образования. № 1. С. 67–74. DOI: 10.31862/2218-8711-2023-1-67-74

Толстой, Л. Н. Путь жизни. М. : Республика, 1993. 431 с.

Тулитбаева, Г. Ф. (2019) Социальный интерес как условие преодоления отчужденности в межличностных отношениях у студентов-психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2019. 24 с.

Фофанова, Г. А., Мамедова, А. С. (2018) Удовлетворенность трудом сотрудников социэкономических профессий // София: электронный научно-просветительский журнал. № 2. С. 13–19.

Хекхаузен, Х. (2003) Мотивация и деятельность. СПб. : Питер ; М. : Смысл. 860 с.

Хиггинс, Р. (1990) Седьмой враг. Человеческий фактор в глобальном кризисе // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. М. : Прогресс. С. 26–76.

Хорни, К. (2007) Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория неврозов. М. : Академический проект. 224 с.

Циринг, Д. А. (2010) Психология личностной беспомощности. Исследование уровней субъектности. М. : Академия. 409 с.

Чернякевич Е. Ю., Погодина, Э. В. (2020) Исследование эмоционального выгорания в связи со смысловыми и карьерными ориентациями у представителей социэкономических профессий // Вестник университета. № 1. С. 195–202.

Чуева, Е. Н. (2012) Специфика проявления профессионального стресса у представителей социэкономических профессий // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. № 2 (20). С. 165–174.

Шведовская, А. А. (2006) Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. № 1. С. 69–84.

Швейцер, А. (1990) Благоговение перед жизнью как основа этики миро- и жизнеутверждения // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. М. : Прогресс. С. 328–350.

Шейнов, В. П. (2016) Качества личности, способствующие ее защищенности от манипуляций // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. № 3. С. 20–27. URL: <https://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/article/view/14424>

Шостром, Э. (2004) Человек-манипулятор: Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М. : Апрель-Пресс: Изд-во Ин-та психотерапии. 190 с.

Юсупов, И. М. (1995) Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты) : дис. ... д-ра психол. наук / Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург. 252 с.

Akhmetova, G., Mynbayeva, A. & Mukasheva, A. (2015) Stereotypes in the professional activity of teachers // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Vol. 171. Pp. 771–775. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.190>

Ammons, J., Coyne, Ch. J. (2018) Non-Violent Action [Электронный ресурс] // *GMU Working Paper in Economics*. № 18–28. P. 1–30.

Angelelli, P., Paolucci, S., Bivona, U. et al. (2004) Development of neuropsychiatric symptoms in post stroke patients: a cross-sectional study // *Acta Psychiatrica Scandinavica*. Vol. 110. No 1. Pp. 55–63. DOI: 10.1111/j.1600-0447.2004.00297.x

Ashraf, R., Fatima I. (2014) Role of personality and spirituality in nonviolent behavior in young adults // *Journal of Behavioural Sciences*. Vol. 24 (1). Pp. 57–70.

Bajaj, M. (2015) 'Pedagogies of resistance' and critical peace education praxis // *Journal of Peace Education*. Vol. 12 (2). Pp. 154–166. DOI: 10.1080/17400201.2014.991914

Barrett, J. (2017) Intellectual humility // *The Journal of Positive Psychology*. Vol. 12 (1). Pp. 1–2. DOI: 10.1080/17439760.2016.1167945

Batson, C. D. (2014) *The Altruism Question: Toward a Social-psychological Answer*. New York, London : Psychology Press. 268 p.

Beck, A. T. (1976) *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York : International Universities Press. 356 p.

Bharadwaj, L. K. (1998) Principled versus pragmatic nonviolence // *Peace Review*. Vol. 10 (1). Pp. 79–81. DOI: 10.1080/10402659808426125

Bradley, E. J. (1987) A comparison of parental attribution and punitiveness in samples of abusive and nonabusive mother. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=7499459>

Brenes, A. C. (2004). An integral model of peace education. In Wenden, A. L. (Ed.) *Educating for a culture of social and ecological peace*. Albany : State University of New York Press. Pp. 77–98.

Burrowes, R. J. (1996). *The strategy of nonviolent defense: A Gandhian approach*. Albany : State University of New York Press. 367 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=YofpgWRli3YC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Robert+J.+Burrowes%22&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwjdiZbS8pPmAHWllosKHeedDy0Q6wEILTAA#v=onepage&q&f=false>

Busching, R., & Krahé, B. (2020). With a little help from their peers: The impact of classmates on adolescents' development of prosocial behavior // *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 49. Pp. 1849–1863. URL: <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01260-8>

Buss, A. (1961) *The psychology of aggression*. N.Y. — London : Wiley and Sons. 307 p.

Buss, D. M., Gomes, M., Higgins, D. S. ed al. (1987) Tactics of manipulation // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 52 (6). Pp. 1219–1229. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1219>

Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., Salanova, M. (2019). Good relationships, good performance: the mediating role of psychological capital — a three-wave study among students // *Frontiers in psychology*. Vol. 10. Pp. 306. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00306>

Carpenter, J. (1995) Doctors and Nurses: Stereotypes and Stereotype Change in Interprofessional Education // *Journal of Interprofessional Care*. Vol. 9 (2). Pp. 151–161. DOI: 10.3109/13561829509047849

Carter, C. C., Dhungana, R. K. (2023) *Educating for Peace through Countering Violence*. New York. 340 p. URL: <https://doi.org/10.4324/9781003383468>

Chapple, C. K. (2009) Jainism and Ecology: Nonviolence in the Web of Life. In: *The Oxford Handbook of Religion and Ecology*, Edited by Roger S. Gottlieb. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195178722.003.0006

Chen, Q., Kong, Y., Niu, J. et al. (2019). How leaders' psychological capital influence their followers' psychological capital: social exchange or emotional contagion // *Frontiers in psychology*. Vol. 10. Pp. 1578. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01578>

Chiu, Y. (2020) Non-Violence, Asceticism, and the Problem of Buddhist Nationalism // *Genealogy*. Vol. 4. Pp. 94. URL: <https://doi.org/10.3390/genealogy4030094>

Craven, R. G., Seaton, M. & Yeung, A. S. (2017) Attitude to Non-Violence Scale: Validity and Practical Use // *Journal of Interpersonal Violence*. Vol. 32 (13). Pp. 2018–2045. URL: <https://doi.org/10.1177/0886260515590785>

Christie D. J. & Pim J. E. (eds) (2012) *Nonkilling Psychology*. Honolulu, Hawai'i, Center for Global Nonkilling. 385 p.

Dambrun, M. (2017). Self-centeredness and selflessness: happiness correlates and mediating psychological processes. *Peer. J.* № 5. e3306. DOI: 10.7717/peerj.3306.

Danesh, H. B. (2008) The Education for Peace integrative curriculum: concepts, contents and efficacy // *Journal of Peace Education.* Vol. 5 (2). Pp. 157–174. URL: <https://doi.org/10.1080/17400200802264396>

David, D., Cotet, C., Matu, S. et al. (2018) 50 years of rational-emotive and cognitive-behavioral therapy: A systematic review and meta-analysis // *Journal Clinical Psychology.* Vol. 74 (3). Pp. 304–318. URL: <https://doi.org/10.1002/jclp.22514>

Davis, M. H. (1994) *Empathy: a social psychological approach.* Madison, Wis. : Brown & Benchmark Publishers. 260 p.

Denefrio, S., Dennis-Tiway, T. A. (2018) Threat Sensitivity. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T. (eds.) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences.* Springer, Cham. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8>

Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes // *Frontiers in Psychology.* Vol. 5. Article 958. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>

Dutta, U., Andzenge, A. K., Walkling, K. (2016) The everyday peace project: an innovative approach to peace pedagogy // *Journal of Peace Education* Vol. 13 (1). Pp. 79–104. DOI: 10.1080/17400201.2016.1151773

Eckstein, D., La Grassa, L. (2005). The Non-Violent Relationship Questionnaire (NVRQ) // *The Family Journal.* Vol. 13 (2). Pp. 205–211. URL: <https://doi.org/10.1177/1066480704273134>

Elliott, G. C. (1980) Components of Pacifism: Conceptualization and Measurement // *Journal of Conflict Resolution.* Vol. 24 (1). Pp. 27–54. URL: <https://doi.org/10.1177/002200278002400102>

Ellis, A. (1994) *Reason and emotional in psychotherapy: A comprehensive method of treating human disturbance.* Revised and updated. New York : Birch Lane Press. 504 p.

Enright, R. D., Santos, M., Al-Mabuk, R. (1989) The adolescent as forgiver // *Journal of Adolescence.* No 12. Pp. 95–110. Doi:10.1016/0140-1971(89)90092-4

Enns, A., Eldridge, G. D., Montgomery, C. et al. (2018) Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines // *Nurse Education Today*. Vol. 68. Pp. 226–231. URL: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.012>

Erikson, E. H. (1969) *Gandhi's Truth: On the Origins of Militant Nonviolence*. N. Y. — London : Norton & Company. 463 p.

Fava, M., Hwang, I., Sampson, N. et al. (2010) The importance of irritability as a of a major depressive disorder: results from the national co morbidity survey replication // *Molecular Psychiatry*. Vol. 15 (8). Pp. 856–867. DOI: 10.1038/MPI.2009.20

Filipović, A., Bajac, M. B. & Spasic, I. (2022). Instruments of Empathy-Shaping in the Creation of a Culture of Peace and Non-Violence // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education: (IJCRSEE)*. Vol. 10 (2). Pp. 197–206. DOI:10.23947/2334-8496-2022-10-2-197-206

Floody, D. R. (2011) Positive Psychology and Peace Psychology. In: *The Encyclopedia of Peace Psychology*. DOI: 10.1002/9780470672532.wbepp212

Frisby, B. N., Hosek, A. M. & Beck, A. C. (2020). The role of classroom relationships as sources of academic resilience and hope // *Communication Quarterly*. Vol. 68 (3). Pp. 289–305. URL: <https://doi.org/10.1080/01463373.2020.1779099>

Fung, A., Lam, B. (2012) Prevention of Homicide by Treating Proactive Aggression in Schoolchildren. In: Christie D. J. and Pim J. E. (ed.). *Nonkilling Psychology*. Honolulu, Hawaii. Center for Global Nonkilling. Pp. 189–213.

Gandhi, M. K. (1960) *My Non-violence*. Compiled By: Sailesh Kumar Bandopadhyaya. Printed & Published by: Jitendra T Desai. Navajivan Publishing House. Ahmedabad. 408 p.

Ganjvar, M. (2022) Philosophy for Children (PFC) as an educational practice to promote peace and non-violent coexistence // *South African Journal of Philosophy*. Vol. 41 (1). Pp. 49–60. DOI: 10.1080/02580136.2022.2037925

Cavarra, M., Canegallo, V., Santoddi, E. et al. (2021) Peace and personality: The relationship between the five-factor model's personality traits and the Peace Attitude Scale // *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. Vol. 27 (3). Pp. 508–511. URL: <https://doi.org/10.1037/pac0000484>

Gerstein, L., Chan, Y., Hutchison, A. et al. (2016). The Teenage Nonviolence Test: Applicability in Hong Kong? // *Current Psychology*. No. 37. Pp. 313–324. DOI: 10.1007/s12144-016-9514-3

Goldberg, G. M. (1990) Irrational Beliefs and Three Interpersonal Styles // *Psychological Reports*. Vol. 66 (3). Pp. 963–969. URL: <https://doi.org/10.2466/pr0.1990.66.3.963>

Göregen, M. S. & Van Raemdonck, V. (2020). Conflict management methods for teachers: The case of democratic dialogue in the Flemish educational landscape. In *EDULEARN20 Proceedings* (pp. 5692–5702).

Gray, J. A., McNaughton, N. (2000) *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system* (2nd ed.). Oxford : Oxford University Press. 443 p.

Grégoire, J. (2015) Thinking, Theory, and Experience in the Helping Professions // *Transactional Analysis Journal*. Vol. 45 (1). Pp. 59–71. URL: <https://doi.org/10.1177/0362153715571096>

Guo, S., Lim, L. S., Bentley, P. J. (2020) Teams Frightened of Failure Fail More: Modelling Reward Sensitivity in Teamwork // *2020 IEEE Symposium Series on Computational Intelligence (SSCI)*. Pp. 109–116. DOI: 10.1109/SSCI47803.2020.9308533

Gustari, I., Widodo, W. (2022). Exploring the effect of psychological capital on teachers' organizational commitment through interpersonal communication // *Journal of Counseling and Education*. Vol. 10 (1). Pp. 20–27. URL: <https://doi.org/10.29210/167500>

Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2018) Not unlearning to care — positive moral development as a cornerstone of nonkilling. // *Journal of Peace Education*. Vol. 15 (3). Pp. 288–308. DOI: 10.1080 / 17400201.2018.1535472

Günçavdı, G. (2020). What do teachers need to become a peace educator? The competencies of teachers for peace education. In *Empowering Multiculturalism and Peacebuilding in Schools* (pp. 179–197). IGI Global.

Hallak, M. (2002) Nonviolence training program evaluation. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=5253151>

Hare, S. (1997) *Humility as a moral excellence in classical and modern virtue ethics*. Doctor's thesis. University of Ottawa, Ontario. 340 p.

Harris, I. M. (2004) Peace education theory // *Journal of Peace Education*. Vol. 1 (1). Pp. 5–20. DOI: 10.1080 / 1740020032000178276

Hasan, Q., Khan, S. R. (1983) Dimension of Gandian (nonviolent) personality // *Journal of Psychological Researches*. Vol. 27(2). Pp. 100–106. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1985-06665-001>

Hashemi, S. E., Savadkouhi, S., Naami, A. et al. (2018) Relationship between job stress and workplace incivility regarding to the moderating role of psychological capital // *Journal of Fundamentals of Mental Health*. Vol. 20 (2). Pp. 103–112.

Heaven, P. C., Rejab, D., Bester, C. L. (1984) Psychometric Properties of Elliott'S Measure of Pacifism: Cross-Cultural Comparison // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 15 (2). Pp. 223–232. URL: <https://doi.org/10.1177/0022002184015002008>

Heery, G. (2011) *Equipping Young People to Choose Non-Violence: A Violence Reduction Programme to Understand Violence, Its Effects, Where It Comes From and How to Prevent It*. Jessica Kingsley Publishers. 144 p.

Horvath, P., Zuckerman, M. (1993) Sensation seeking, risk appraisal, and risky behavior // *Personality and Individual Differences*. No 14 (1). Pp. 41–52. URL: [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90173-Z](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90173-Z)

Hrbáková, K., Suchanková, E. (2016) Self-Determination Approach to Understanding of Motivation in Students of Helping Professions // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Vol. 217. Pp. 688–696. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.120>

Hricová, M., Nezkusilová, J. & Raczová, B. (2020). PERCEIVED STRESS AND BURNOUT: The Mediating Role of Psychological, Professional Self-Care and Job Satisfaction as Preventive Factors in Helping Professions // *European Journal of Mental Health*. Vol. 15 (1). Pp. 3–22.

Jackson, D. L. (1993) Correlates of physical and emotional health among male and female workaholics. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=5782405>

James, W. (1995) The moral equivalent of war // *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. Vol. 1. № 1. P. 17–26.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2010) Essential Components of Peace Education. P. 280–292 | Published online: 24 Jun 2010.

Jonas, E., McGregor, I., Klackl, J. et al. (2014) Threat and Defense: From Anxiety to Approach. In: James, M. Olson, Mark, P. Zanna (eds): *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 49, Burlington: Academic Press. Pp. 219–286.

Jussim, L., Eccles, J. & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. In: Zanna M. P. (ed.). *Advances in experimental social psychology*. Vol. 28, pp. 281–388). Academic Press. URL: [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60240-3](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60240-3)

Kambouropoulos, N., Egan, S., O'Connor, E. J. et al. (2014) Escaping threat: Understanding the importance of threat sensitivity in social anxiety // *Journal of Individual Differences*. No 35 (1). Pp. 47–53. URL: <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000126>

Kansky, R., & Maassarani, T. (2022). Teaching nonviolent communication to increase empathy between people and toward wildlife to promote human–wildlife coexistence // *Conservation letters*. Vol. 15 (1), e12862. URL: <https://doi.org/10.1111/conl.12862>

Karabegovic, M. & Mercier, H. (2023). The reputational benefits of intellectual humility // *Review of Philosophy and Psychology*. Pp. 1–16. URL: <https://doi.org/10.1007/s13164-023-00679-9>

Kaygusuz, C. (2013) Irrational Beliefs and Abuse in University Students' Romantic Relations // *Egitim Arastirmalari — Eurasian Journal of Educational Research*. Vol. 13. Pp. 141–156.

Khan, W. (2002) *The True Jihad: The Concepts of Peace, Tolerance, and Non-violence in Islam*. New Delhi Goodword Books. 110 p.

Kinman, G., Grant, L. (2016) Enhancing empathy in the helping professions. In: Watt D. F. & Panksepp J. (eds.). *Psychology of emotions, motivations and actions. Psychology and neurobiology of empathy* (pp. 297–319). Hauppauge, NY, US : Nova Biomedical Books.

Kool, V. K. (2008) *The Psychology of Nonviolence and Aggression*. N Y : Palgrave Macmillan. 232 p.

Kool, V. K., Agrawal, R. (2020a) *Gandhi and the Psychology of Nonviolence, Volume 1: Scientific Roots and Development*. Palgrave Macmillan, Cham. 2020. 335 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56865-8>

Kool, V. K., Agrawal, R. (2020b) *Gandhi and the Psychology of Nonviolence. Vol. 2: Applications across Psychological Science*. Palgrave Macmillan, Cham. 2020. 333 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56989-1>

Kraft, K. (ed.) (1992) *Inner Peace, World Peace: Essays on Buddhism and Nonviolence*. N. Y. : SUNY Press. 148 p.

Kool, V. K., Sen, M. (1984) The nonviolence test, in: *Pestonjee D. M.* (ed.). *Second handbook of psychological and social instruments*. Ahemdabad: Indian Institute of Management. Pp. 48–54.

Lappin, R. (2009) The Politics of Nonviolent Action: A Critical Review // *Central European Journal of International and Security Studies*. № 3. P. 202–206.

Lau, S. (2023) The good, the bad, and the tradecraft: HUMINT and the ethics of psychological manipulation // *Intelligence and National Security*. Vol. 38 (4). Pp. 592–610. DOI: 10.1080/02684527.2022.2129159

Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007) *Psychological capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford University Press. URL: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>

MacNair, R. M. (2011) *The Psychology of Peace: An Introduction*. 2, revised. ABC-CLIO. 259 p. URL: https://books.google.ru/books?id=DOBeMq99SkC&hl=ru&source=gbs_navlinks_s

Mann, S., Holdsworth, L. (2003) The psychological impact of teleworking: stress, emotions and health // *New Technology, Work and Employment*. Vol. 18 (3). Pp. 196–211. DOI: 10.1111/1468-005X.00121

Matusov, E., Sullivan, P. (2019) *Pedagogical Violence*. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. URL: <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09512-4>

Mayton, D. M., Susnjic, S. B., Palmer, B. J. et al. (2002) The Measurement of Nonviolence: A Review // *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. Vol. 8 (4). Pp. 343–354. DOI: 10.1207/S15327949PAC0804_03

Mayton, D. (2009) *Nonviolence and Peace Psychology*. N. Y. : Springer. 292 p.

Mayton, D. (2012) The Psychology of Nonviolence and Nonkilling: Theory, Measurement, and Correlates. In: *Christie D. J. & Pim J. E.* (eds) *Nonkilling Psychology*. Honolulu, Hawai‘i, Center for Global Nonkilling. Pp. 241–360. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.224.7810&rep=rep1&type=pdf#page=341>

Mayton, D., Diessner, R. & Granby, C. D. (1996) Nonviolence and Human Values: Empirical Support for Theoretical Relations // *Peace and*

Conflict: Journal of Peace Psychology. Vol. 2 (3). Pp. 245–253. DOI: 10.1207/s15327949pac0203_5

Maralov, V. G., Sitarov, V. A. (2018) Person-oriented irritability, social and educational stereotypes as factor of adopting controlling or non-aggressive position by students // International Journal of Pharmaceutical Research and Allied Sciences. Vol. 7 (2). Pp. 74–85.

Maralov, V. G., Sitarov, V. A., Romanyuk, L. V. (2019) Interaction Positions among Medical Students and Students Trained as Educators and Psychologists // International Journal of Pharmaceutical Research & Allied Sciences. Vol. 8 (2). Pp. 35–47.

Meyer A. L., Northrup, W. B. (1997) What Is Violence Prevention, Anyway? // Educational Leadership. Vol. 54 (8). Pp. 31–33.

Merriman, H. (2009) Theory and Dynamics of Nonviolent Action // Civilian Jihad / ed. by M. J. Stephan. Palgrave Macmillan, N. Y. : Springer. 252 p. P. 17–29.

Mitchell, J. T., Kimbrel, N. A., Hundt, N. E. et al. (2007) An analysis of reinforcement sensitivity theory and the five-factor model // European Journal of Personality. Vol. 21 (7). Pp. 869–887. DOI:10.1002/per.644

Moudatsou, M., Stavropoulou, A., Philalithis, A. et al. (2020) The Role of Empathy in Health and Social Care Professionals // Healthcare. Vol. 8. Pp. 26. URL: <https://doi.org/10.3390/healthcare8010026>

Murithi, T. (2009). An African Perspective on Peace Education: Ubuntu lessons in reconciliation // International Review of Education. No 55. Pp. 221–233. DOI: 10.1007/s11159-009-9129-0

Muthukumaraswamy, S. D. & Blake W. Johnson, B. W. (2007) A Dual Mechanism Neural Framework for Social Understanding // Philosophical Psychology. Vol. 20 (1). Pp. 43–63. DOI: 10.1080/09515080601085864

Nielsen, R., Marrone, J. A. (2018) Humility: Our Current Understanding of the Construct and its Role in Organizations // International Journal of Management Reviews. Vol. 20. Pp. 805–824. DOI: 10.1111/ijmr.12160

Nikoo, A. K., Padmashekar & Namdar, A. (2021) Concept of non-violence in Islam and Jainism // Acta Ethnographica Hungarica. Vol. 59 (S). Pp. 15–20. URL: <https://doi.org/10.1556/022.2013.003>

Norman, S. M., Avey, J. B., Nimmicht, J. L. & Graber Pigeon, N. (2010). The Interactive Effects of Psychological Capital and Organizational Identity on

Employee Organizational Citizenship and Deviance Behaviors // Journal of Leadership & Organizational Studies. Vol. 17 (4). Pp. 380–391. URL: <https://doi.org/10.1177/1548051809353764>

Oman, D. (2014) Building nonviolent self-efficacy to Foster social transformation and health. *Gandhi Marg*. Vol. 35 (4). Pp. 583–617.

Ou, A. Y., Tsui, A. S. et. al. (2014) Humble Chief Executive Officers' Connections to Top Management Team Integration and Middle Managers' Responses // *Administrative Science Quarterly*. Vol. 59 (1). Pp. 34–72. URL: <https://doi.org/10.1177/0001839213520131>

Patterson, G. R. (2016) Coercion Theory: The Study of Change. In: Thomas J. Dishion and James Snyder (eds.). *The Oxford Handbook of Coercive Relationship Dynamics*, Oxford Library of Psychology (2016; online edn, Oxford Academic, 3 Feb. 2015). URL: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199324552.013.2>

Paige, G. D. (2009) *Nonkilling Global Political Science*. Honolulu: Center for Global Nonkilling. URL: <http://www.nonkilling.org>

Pelton, L. H. (1974) *The psychology of nonviolence*. New York : Pergamon Press. 292 p.

Perkins, A. M., Cooper, A., Abdelall, M. et al. (2010) Personality and defensive reactions: Fear, trait anxiety, and threat magnification // *Journal of Personality*. Vol. 78 (3). Pp. 1071–1090. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00643.x>

Perry, B. D. (2001) Raising a nonviolent child: developing self-regulation // *Scholastic Parent & Child*. Vol. 9 (3). Pp. 25–27.

Piccinini, G. & Schultz, A. W. (2019). The ways of altruism // *Evolutionary Psychological Science*. Vol. 5 (1). Pp. 58–70. URL: <https://doi.org/10.1007/s40806-018-0167-3>

Pollock, T. (1991) A personal file of stimulating ideas problem solvers // *Supervision*. Vol. 52 (5). Pp. 24–26.

Pourmohseni, K. F. (2014) The relation between behavioral-brain systems activity with forgiveness and marital satisfaction in couples // *Contemporary psychology*. Vol. 8, № 2. P. 17–26.

Pridmore, S., Skerritt, P., Ahmadi, Ja. (2004) Why do doctors dislike treating people with somatoform disorder? // *Australasian Psychiatry*. Vol. 12 (2). Pp. 134–138. DOI: 10.1111/j.1039-8562.2004.02085.x

Prince-Embury, S. (2015) Risk Behavior and Personal Resiliency in Adolescents // Canadian Journal of School Psychology. No 30 (3). Pp. 209–217. URL: <https://doi.org/10.1177/0829573515577601>

Rambachan, A. (2017) The coexistence of violence and nonviolence in Hinduism // Journal of Ecumenical Studies. 2017. Vol. 52 (1). Pp. 96–104. DOI: 10.1353/ecu.2017.0001

Rest, J. R. (1986) Moral development: Advances in research and theory. N. Y. : Praeger. 241 p.

Ritter, D. P. (2005). A two-dimensional theory of nonviolence. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Philadelphia, PA.

Rostami, A., Ahadi, H., Abolmaali, K. et al. (2022) Research Paper Efficacy of peace education on self-efficacy and resilience of students // Psychological Science. Vol. 21 (113). Pp. 953–969.

Ross, M. S. (2015). Building peaceful secondary school climates: A comparison of anti-violence, equity, engagement and community-building practices. University of Toronto (Canada).

Rullo M., Lalot, F. & Heering, M. S. (2022) Moral identity, moral self-efficacy, and moral elevation: A sequential mediation model predicting moral intentions and behavior // The Journal of Positive Psychology. Vol. 17 (4). Pp. 545–560. DOI: 10.1080/17439760.2021.1871942

Sagkal, A. S, Turnuklu, A., Totan, T. (2012) Empathy for Interpersonal Peace: Effects of Peace Education on Empathy Skills. Educational Sciences: Theory and Practice. Vol. 12 (2). Pp. 1454–1460. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ987855>

Sakakibara, E. (2016) Irrationality and Pathology of Beliefs // Neuroethics. Vol. 9 (147). URL: <https://doi.org/10.1007/s12152-016-9256-9>

Salomon, G. (ed.), Cairns, E. (ed.). (2010) Handbook on Peace Education. NY : Psychology Press. 365 p.

Sarkar, A., Garg, N. (2020) “Peaceful workplace” only a myth? Examining the mediating role of psychological capital on spirituality and nonviolence behavior at the workplace // International Journal of Conflict Management. Vol. 31 (5). Pp. 709–728. URL: <https://doi.org/10.1108/IJCMA-11-2019-0217>

Scharpf, F., Kirika, A., Masath, F. B. et al. (2021) Reducing physical and emotional violence by teachers using the intervention Interaction

Competencies with Children–for Teachers (ICC-T): study protocol of a multi-country cluster randomized controlled trial in Ghana, Tanzania, and Uganda // *BMC public health*. Vol. 21 Pp. 1–15. URL: <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11950-y>

Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (eds.). *Handbook of motivation at school* (pp. 197–222). Routledge/Taylor & Francis Group.

Sharp, J. (1973) *The politics of nonviolent action*. Boston : Porter Sargent Books. 902 p.

Sharp, J. (2010) *From Dictatorship to Democracy: Strategy and Tactics of Liberation*. East Boston: MA, Albert Einstein Institution. 93 p.

Sims, G. & Nelson, L., Puopolo, M. (eds.) (2014). *Personal Peacefulness: Psychological Perspectives*. DOI: 10.1007/978-1-4614-9366-2

Singh (ed.), Erbe (ed.) (2017) *Creating a Sustainable Vision of Nonviolence in Schools and Society*. IGI Global. 322 p. DOI: 10.4018/978-1-5225-2209-6

Smith, M. A. (2002) Development and implementation of a nonviolent education curriculum to reduce incidences of violence in middle school youth. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=5337734>

Smits, D. J. M., Boeck, P. D. (2006) From BIS/BAS to the big five // *European Journal of Personality*. Vol. 20 (4). Pp. 255–270. URL: <https://doi.org/10.1002/per.583>

Stapnes, T., Carlquist, E., Horst, C. (2021) Responsibility to Protest: An Interpretative Phenomenological Analysis of Motives for Protest Participation in Myanmar // *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. P. 135. DOI: 10.1037/pac0000473

Sünbül, A., & Gördesli, A. (2021). Psychological capital and job satisfaction in public-school teachers: the mediating role of prosocial behaviours // *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. Vol. 47 (2). Pp. 147–162. URL: <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1877086>

Tangney, J. P. (2000) Humility: Theoretical Perspectives, Empirical Findings and Directions for Future Research // *Journal of Social and Clinical Psychology*. Vol. 19 (1). Pp. 73–74. DOI: 10.1521 / jscp.2000.19.1.70

Taukeni, S. G. (ed.) (2019) *Cultivating a Culture of Nonviolence in Early Childhood Development Centers and Schools*. IGI Global. 322 p.

Terepyschchyi, S., & Khomenko, H. (2019). Development of Methodology for Applying Non-Violent Conflict Resolution in Academic Environment // *Future Human Image*. Vol. 12 (94). Pp. 94–103.

Thielmann, I., Hilbig, B. E. (2015) Trust: An Integrative Review from a Person–Situation Perspective // *Review of General Psychology*. Vol. 19(3). Pp. 249–277.

Thirioux, B., Birault, F., Jaafari, N. (2016) Empathy is a protective factor of burnout in physicians: New neurophenomenological hypotheses regarding empathy and sympathy in care relationship // *Frontiers in Psychology*. Vol. 7. Pp. 763–781.

Thornton, A. J., Graham-Kevan, N., Archer, J. (2013) Development and confirmatory factor analysis of the non-violent and violent offending behavior scale (NVOBS) // *Aggressive Behavior*. Vol. 39 (3). Pp. 171–181. DOI: 10.1002/ab.21468

Udin, U. D. I. N. & Yuniawan, A. (2020). Psychological capital, personality traits of big-five, organizational citizenship behavior, and task performance: Testing their relationships // *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*. Vol. 7 (9). Pp. 781–790. URL: <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no9.781>

Usman, S. A., Kowalski, K. B., Andiappa, V. S. et al. (2022) Effect of knowledge sharing and interpersonal trust on psychological capital and emotional intelligence in higher-educational institutions in India: Gender as a moderator // *FIIB Business Review*. Vol. 11 (3). Pp. 315–335. URL: <https://doi.org/10.1177/23197145211011571>

Vinthagen, S. A. (2015) *Theory of Nonviolent Action: How Civil Resistance Works*. London : Zed Books. 408 p.

Vize, C. E., Collison, K. L., Miller, J. D. et al. (2019) Using Bayesian methods to update and expand the meta-analytic evidence of the five-factor model's relation to antisocial behavior // *Clinical Psychology Review*. Vol. 67. Pp. 61–77. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.09.001>

Weaver, K. (2007). Ethical Sensitivity: State of Knowledge and Needs for Further Research // *Nursing Ethics*. Vol. 14 (2). Pp. 141–155. URL: <https://doi.org/10.1177/0969733007073694>

Wang, H. (2018) Nonviolence as teacher education: a qualitative study in challenges and possibilities // *Journal of Peace Education*. Vol. 15 (2). Pp. 216–237. DOI: 10.1080/17400201.2018.1458294

Wang, H. (2019) Nonviolence as a Daily Practice in Education: A Curriculum Vision. In: Hébert C., Ng-A-Fook N., Ibrahim A., Smith B. (eds.) *Internationalizing Curriculum Studies*. Palgrave Macmillan, Cham. Pp. 193–206.

Wani, G. Q. (2019). Understanding Peace and Nonviolence in Islam With Maulānā Wahīduddīn Khān // *Journal of Islamic Thought and Civilization*. Vol. 7 (2). Pp. 52–61. URL: <https://journals.umt.edu.pk/index.php/JITC/article/view/86>

Warm, J. S., Finomore, V. S., Vidulich, M. A. et al. (2015) Vigilance: A perceptual challenge. In: Hoffman R. R., Hancock P. A., Scerbo M. W., R. Parasuraman, & Szalma J. L. (eds.). *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of applied perception research*. Vol. 1 (pp. 241–283). Cambridge University Press. URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511973017.018>

Wertheimer, A. (1987) *Coercion*. Princeton, New Jersey : Princeton University Press. 319 p.

Wilson, M. G. (2000) A conflict management module based on the kingian principles of nonviolence: a strategy for reducing violence (Martin Luther King, Jr.).

Włodarska, K. A., Terebus, M. K., Rogoza, R. (2021) The Dark Triad and BIS/BAS: A meta-analysis // *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. Vol. 40 (11). P. 5349–5357. URL: <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00467-8>

Xia, N., Wang, X., Griffin, M. A. et al. (2017). Do we see how they perceive risk? An integrated analysis of risk perception and its effect on workplace safety behavior // *Accident Analysis and Prevention*. No 106. Pp. 234–242. URL: <https://doi.org/10.1016/j.aap.2017.06.010>

Zandkarimi, G., Kamelifar, L. & Heshmati-Molaei, N. (2018) Nonviolence Communication to Reduce Stress, Anxiety and Depression in Young Iranian Women: A Randomized Experiment // *Child and Adolescent Social Work Journal*. Vol. 36 (5). Pp. 549–555. URL: <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0584-y>

Zembylas, M., Bekerman, Z. (2013) Peace education in the present: dismantling and reconstructing some fundamental theoretical premises // *Journal of Peace Education*. Vol. 10 (2). Pp. 197–214. DOI: 10.1080/17400201.2013.790253

Zou, H., Chen, X., Lam, L. W. R. et al. (2016). Psychological capital and conflict management in the entrepreneur – venture capitalist relationship in China: The entrepreneur perspective // International Small Business Journal. Vol. 34 (4). Pp. 446–467. URL: <https://doi.org/10.1177/0266242614563418>

Научное издание

Маралов Владимир Георгиевич
Ситаров Вячеслав Алексеевич

**Формирование способности
к ненасильственному взаимодействию
у студентов социэкономической сферы**

Монография

Корректор Н. М. Шешеня
Компьютерная верстка Г. Г. Кротовой

Подписано в печать 20.03.2024. Формат 60×84 1/16.
Печ. л. 15,00. Тираж 300 экз. Заказ № 44.

Издательство Московского гуманитарного университета
Адрес: 111395, Москва, ул. Юности, 5

В. Г. Маралов, В. А. Ситаров

**Формирование способности
к ненасильственному взаимодействию
у студентов социэкономической сферы**

Москва
2024

