

УДК 316.35, 316.482, 159.923.3
doi: 10.11621/vsp.2022.03.06

Научная статья

СТИЛИ РЕАГИРОВАНИЯ НА ИЗМЕНЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЕ УЧИТЕЛЯМИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ И КОНФЛИКТОВ В ШКОЛЕ

Т.Ю. Базаров*¹, Е.О. Голынчик², С.А. Липатов³,
Р.К. Несмеянова⁴

^{1–4} Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

¹tbazarov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>

²elena_golynchik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4847-231X>

³s_lipatov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1985-2161>

⁴roxielight@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6228-0042>

* Автор, ответственный за переписку: tbazarov@mail.ru

Актуальность. Существует дефицит социально-психологических исследований, посвященных системному рассмотрению проблемы отношения учителей к изменениям в современной школе на трех уровнях: организационном, межличностном и индивидуально-личностном.

Цель. Выявление взаимосвязей стилей реагирования на изменения в восприятии учителями организационной культуры и конфликтов в школе.

Методы. Был проведен анкетный опрос в дистанционном формате с использованием онлайн-платформы. Использовались: опросник «Стили реагирования на изменения», «Методика диагностики организационной культуры школы», методика «Конфликты в образовательной среде».

Выборка. В исследовании приняли участие 66 учителей старших классов средних общеобразовательных школ и лицеев в нескольких регионах России (г. Заречный, Пензенская область; г. Лесной, Свердловская область; г. Новоуральск, Свердловская область).

Результаты. Учителя с консервативным стилем реагирования на изменения предпочитают традиционную стабильную обстановку и нацелены на результативную организационную культуру школы; они ниже оценивают частоту возникновения в школе конфликтов между учителями и учениками с привлечением родителей. Учителя с инновационным стилем реагирования стремятся к постоянному прогрессу и нововведениям и ориентируются на инновационную культуру школы; выявлена положительная корреляция

с оценкой частоты конфликтов между учителем и учеником с участием родителя. Учителя, являющиеся представителями реактивного стиля реагирования на изменения, тяжело адаптируются к любому типу перемен, отдают предпочтение ролевой культуре школы; существует положительная взаимосвязь со степенью эмоционального дискомфорта, вызываемого несколькими типами конфликтов с участием педагога. Учителя с реализующим стилем реагирования гибко адаптируются к различным переменам и предпочитают инновационный и семейный типы культуры школы; у них выявлена отрицательная взаимосвязь с эмоциональным дискомфортом от конфликтов с участием учителя.

Выводы. Полученные результаты позволяют определить перспективу дальнейших шагов авторского коллектива, которая состоит в том, чтобы построить трехстороннюю модель образовательного пространства «школа — ученик — семья» с присущими ему свойствами системного саморазвивающегося объекта.

Ключевые слова: образовательное пространство, стили реагирования на изменения, организационная культура школы, восприятие школьных конфликтов.

Для цитирования: Базаров Т.Ю., Голынчик Е.О., Липатов С.А., Несмеянова Р.К. Стили реагирования на изменения и восприятие учителями организационной культуры и конфликтов в школе // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 3. С. 85–118. doi: 10.11621/vsp.2022.03.06

doi: 10.11621/vsp.2022.03.06

Scientific Article

CHANGE RESPONSE STYLES AND TEACHERS' PERCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL CULTURE AND CONFLICTS IN THE SCHOOL

Tahir Yu. Bazarov*¹, Elena O. Golynchik², Sergey A. Lipatov³,
Roksana K. Nesmeianova⁴

¹⁻⁴ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

¹ tbazarov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>

² elena_golynchik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4847-231X>

³ s_lipatov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1985-2161>

⁴ roxielight@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6228-0042>

* Corresponding author: tbazarov@mail.ru

Background. There is a shortage of socio-psychological research devoted to the systematic consideration of the problem of teachers' attitude to changes in modern schools at three levels: organizational, interpersonal and individual-personal.

Objective of the study is to identify the interrelationships of change response styles with teachers' perception of organizational culture and conflicts in the school.

Methods. A questionnaire survey was conducted in a remote format using an online platform. Used: the questionnaire "Change response styles", "Methods of diagnosing the organizational culture of the school", the method "Conflicts in the educational environment".

Sample. The study involved 66 teachers of senior classes of secondary schools and lyceums in several regions of Russia (Zarechny city, Penzenskaya oblast; Lesnoy city Sverdlovskaya oblast; Novouralsk, Sverdlovskaya oblast).

Results. Teachers with a conservative change response style prefer a traditional stable environment and are focused on a resultive organizational culture of the school; they estimate the frequency of conflicts between teachers and pupils at school with the involvement of parents lower. Teachers with an innovative response style strive for constant progress and innovation and are guided by the innovative culture of the school; a positive correlation was revealed with the assessment of the frequency of conflicts between teacher and pupil with the participation of a parent. Teachers who are representatives of the reactive change response style have a hard time adapting to any type of change, prefer the role culture of the school; there is a positive relationship with the degree of emotional discomfort caused by several types of conflicts involving the teacher. Teachers with a realizing response style flexibly adapt to various changes and prefer innovative and family types of school culture; they have a negative relationship with emotional discomfort from conflicts involving the teacher.

Conclusion. The results obtained allow us to determine the perspective of further steps of the author's team, which consists in building a three-way model of the educational space "school — pupil — family" with the inherent properties of a systemic self-developing object.

Keywords: educational environment, change response styles, school organizational culture, perception of conflicts in the school.

For citation: Bazarov, T.Yu., Golynchik, E.O., Lipatov, S.A., Nesmeianova, R.K. (2022). Change Response Styles and Teachers' Perceptions of Organizational Culture and Conflicts in the School. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 3, 85–118. doi: 10.11621/vsp.2022.03.06

Введение

Изучение проблем школы всегда являлось важнейшим направлением прикладных исследований как в отечественной (Андреева, 2017), так и в зарубежной социальной психологии (Росс, Нисбетт, 2000). Сюда относятся исследования общения и взаимодействия участников образовательного процесса, функционирование школьного коллектива (Кричевский, Дубовская, 2001), межгрупповые отношения и вопросы социализации (Андреева, 2007; Белинская, Тихомандрицкая, 2013). В современном мире такие исследования приобретают особую значимость. Это связано с высоким темпом социальных изменений и транзитивностью российского общества (Дубовская, 2014; Марцинковская, 2015), бросающими вызов привычным моделям взаимодействия между участниками образовательного процесса. Для российской школы на данной стадии развития характерно активное использование новых технологий, введение новых форм отчетности и обучения, внедрение инноваций. При всей полезности и необходимости эти факторы способны усиливать неопределенность и неустойчивость взаимодействия в образовательном процессе (Bagrova, 2017; Варзанова, 2020). От особенностей реагирования школы на эти изменения, адаптации к ним зависит не только эффективность обучения, но и психологическое благополучие учеников, учителей и родителей.

В качестве эмпирического объекта исследования, которому посвящена данная статья, была выбрана группа учителей. Это объясняется несколькими причинами. Во-первых, наличием острого запроса со стороны педагогов на прикладные исследования и психологическое сопровождение, консультирование и поддержку в разрешении проблем, возникающих при взаимодействии с учениками и их родителями в современной школе (Соколова, Жеребкина, 2016; Шамликашвили, Хазанова, 2014; Бубнова, Арганова, 2013). Вероятно, именно для учителей адаптация к непрерывным переменам, характеризующим транзитивное общество, представляется особенно сложной задачей. Зачастую школа является достаточно консервативным институтом, не успевающим за происходящими изменениями, реформами образовательной системы и новыми социальными требованиями, связанными с переходом к более открытым формам организации. Во-вторых, работа учителей связана с большой нагрузкой и ответственностью, которые при снижении престижа профессии учителя в современном обществе и необходимости непрерывной адаптации к меняющимся

условиям приводят к высоким рискам профессионального выгорания. В-третьих, одной из задач нашего исследования являлся анализ взаимосвязи особенностей реагирования на социальные изменения с типом организационной культуры.

Многие инициативы по преобразованию работы школ и улучшению качества и результатов обучения сосредоточены на концепции культуры (Verma, 2021). Культура в школьном контексте — это многоуровневая переменная, которой можно управлять, она динамична и является результатом сочетания нескольких внутренних и внешних факторов (Torres, 2022; Connolly, Kruse, 2019). Организационная культура школы — это совокупность ценностей, обычаев, традиций, ритуалов и правил, регулирующая деятельность и взаимоотношения всех участников и отражающая существующий уклад жизни школы (Поташник, 1995). Благоприятная культура школы положительно влияет на общую эффективность и успешность работы, поведение и приверженность сотрудников, способствует их правильной мотивации, а также благоприятствует качественному выполнению задач обучения и воспитания школьников (Briggs et al., 2013; Bush, 2015; Kythreotis, Pashiardis, Kyriakides, 2010; Lewis, 2002; Scheres, Rhodes, 2006; Jaghargh et al., 2012; Dogani, 2018; Torres, 2022). Культура дает возможность справляться с проблемами внешней адаптации и внутренней интеграции, а также стимулирует формирование организационной идентификации (Липатов, 1997; Несмеянова, 2018). Организационная культура школ требует пристального внимания и понимания со стороны ученых, специалистов и практиков. Это многоплановый феномен, социально структурированный и формирующийся с течением времени (Jaghargh et al., 2012; Cobb, 2014; Tinus, 2020). Для изучения роли организационной культуры мы выбрали в качестве объекта эмпирического исследования группу учителей, так как именно учителя являются непосредственными носителями культуры конкретной школы.

В данном исследовании нами была предпринята попытка системного рассмотрения проблематики отношения учителей к изменениям в современной школе с помощью социально-психологического анализа на трех уровнях: организационном, межличностном и индивидуально-личностном. Таким образом, мы рассчитывали охватить всю сложность и многомерность детерминант процесса реагирования педагогов на изменения, происходящие в системе образования и обществе в целом. Для исследования проживания социальных изменений на индивидуальном уровне выявлялись индивидуальные

стили реагирования учителей на изменения (Базаров, Сычева, 2012). Индикатором сложностей, возникающих в процессе адаптации к изменениям, на межличностном уровне являлось восприятие учителями конфликтов между разными участниками образовательного процесса. В частности, нами исследовалась взаимосвязь стилей реагирования на изменения с субъективной оценкой частоты и эмоциональной значимости школьных конфликтов. Организационный уровень был представлен изучением контекста организационной культуры школы, о котором говорилось выше. В частности, исследовалась взаимосвязь предпочитаемого учителями стиля реагирования на изменения с восприятием ими организационной культуры школы. Далее мы дадим более развернутую теоретическую интерпретацию каждого из описанных параметров.

Стили реагирования на изменения

В научной литературе выделяют четыре стиля реагирования на изменения — реактивный, консервативный, реализующий, инновационный, которые обусловлены эмоциональными и рациональными особенностями человека, а также задаются его ориентированностью на инновационность или стабильность (Базаров, Сычева, 2012; Битюцкая, Базаров, 2019).

Консервативный стиль

Находится в полюсе ориентации на стабильность и устойчивость. Представителям данного стиля свойственно отдавать предпочтение традиционным способам действий и готовым, выверенным опытом, алгоритмам. Порядок для них очень важен и входит в их систему ценностей. Их реакция на изменения рациональная и продуманная, они тщательно подходят к планированию предстоящих событий и стараются не допустить того, чтобы будущие перемены были неожиданными или слишком резкими. Если же случается что-то непредвиденное, то у представителей этого стиля реагирования автоматически формируется к происходящему негативное отношение, так как изменения влекут за собой разрушение установленного порядка, существующих надежд и составленных планов.

Реактивный стиль

Для представителей данного стиля реагирования любые перемены провоцируют возникновение сильных отрицательных эмоций: паники, страха, тревоги, которые сопровождают реакцию на ситуа-

цию изменений. Такие люди склонны к преувеличению опасности и негативным прогнозам, что влечет за собой потерю сил и ресурсов, и затем предполагает долгое восстановление. Реакцию такого типа людей нужно заранее учитывать при планировании и внесении любых изменений и нововведений, в том числе и позитивных.

Представителям как консервативного, так и реактивного стилей тяжело даются изменения, так как для них важна стабильность внешнего контекста и своей внутренней системы координат. Возможно, что такое восприятие и поведение обусловлено их недостаточной гибкостью и отсутствием желания изменять сложившиеся внутренние схемы.

Инновационный стиль

Представителям данного стиля скучно в стабильной ситуации. Они стремятся к новизне, сохраняя на протяжении всей жизни “детское” любопытство и стремление к свежим впечатлениям и эмоциям. Для инноваторов привлекательны любые изменения, они даже готовы создавать их сами, потому что быть в изменениях — притягательное состояние, которое дает возможность проявлять себя, преодолевать трудности и находить новые решения. Все это вызывает у них прилив сил и повышенный эмоциональный фон. Такие люди являются прогрессорами человечества.

Реализующий стиль

Представители данного стиля гибко подстраиваются под любую ситуацию, если видят в ней для себя преимущества. Они оценивают перспективы и включаются в перемены, когда есть шанс получить выгоду, потенциальный личностный рост или имеются какие-либо другие привлекательные возможности. Наличие понятной и разделяемой цели позволяет им успешно реализовывать предложенные планы или разрабатывать и интегрировать свои идеи в контексте ситуации изменений. Представители реализующего стиля перемены воспринимают как вызов, как стимул к работе, как область для инвестиций своих способностей, умений и времени. Они не являются инициаторами изменений, но активно включаются в происходящее и уверены в успехе.

Организационная культура школы

Наиболее подходящей для описания, диагностики и анализа образовательно-организационной системы школы является типология

и созданная на ее основе методика оценки культуры, разработанные К. Камероном и Р. Куинном (Камерон, Куинн, 2001). Они адаптируются учеными из разных стран для исследования организационной культуры учебных заведений (Berkemeyer et al., 2015; Daud et al., 2015; Debski et al., 2020). В нашей стране типология и методика адаптированы В.А. Ясвиным и соавторами (Ясвин и соавт., 2004). В ней выделены четыре типа организационной культуры школы:

Семейная (клановая)¹

Культура такой школы предполагает доброжелательность и дружелюбный подход. Ее коллектив в своем взаимодействии похож на большую семью, где учителя и представители администрации воспринимаются как наставники. Ценится сотрудничество и коллективные формы работы, сплоченность достигается за счет высокого морального климата. Объединяющими факторами являются традиции, преданность общему делу и обязательность. В приоритете находится совершенствование, развитие и личностный рост каждого человека.

Инновационная (адхократическая)

Такая культура школы ориентирована на нововведения, творчество и динамичное развитие. В процессе обучения участниками разрабатываются новые методические технологии, вводятся инновации для совершенствования образовательных услуг. Это подразумевает новаторство, риски и эксперименты, проявление индивидуальной инициативы и профессиональный поиск, что позволяет учебному заведению стать лидером, идейным и методическим вдохновителем, быть конкурентоспособным среди образовательных учреждений.

Результативная (рыночная)

Культура такой школы подразумевает достижение высоких образовательных результатов, поддержание безупречной репутации, хорошую конкурентоспособность и успех. Главной целью являются высокие достижения, качественное выполнение поставленных учебных и воспитательных задач. Для нее, как правило, характерны соперничающие друг с другом и целеустремленные учителя, а также требовательное руководство.

¹ В скобках приведены оригинальные названия типов организационной культуры.

Ролевая (иерархическая)

Такая культура школы ориентирована на официальную образовательную политику, поэтому участники процесса обучения соблюдают инструкции и следуют установленным правилам. Такое учебное заведение является структурированным и формализованным местом. В приоритете — предсказуемость, стабильность и минимизация рисков и возможных проблем. Администрация тщательно планирует работу, а также стремится обеспечить учителям и персоналу долгосрочную профессиональную занятость.

Результаты исследования, проведенного в Германии (Berkemeier et al., 2015) показали, что большинство рассматриваемых школ являлись носителями семейной (*клановой*) культуры, тогда как наименьшее их количество представляли инновационные (*адхократические*) культуры. В рамках другого исследования, организованного в Малайзии (Daud et al., 2015) выявлено, что в школах доминирует ролевая (*иерархическая*) культура, но желаемым типом также является семейная.

Восприятие школьных конфликтов

Необходимо отметить, что школьная образовательная среда отличается высокой конфликтностью, в частности в отношениях между учениками и учителями, и особенно в быстро меняющемся мире. Конфликт считается нормативным для образовательного процесса и может способствовать личностному росту участников при условии успешного разрешения (Анцупов, Шипилов, 2020; Наумова, 2009). Кроме того, конфликты являются одним из инструментов развития любой социальной системы, благодаря их возникновению существующие проблемы становятся видимыми и имеют шанс на благополучное разрешение, что способствует гибкой адаптации социальной системы к происходящим изменениям (Гришина, 2022; Козер, 2000). Вместе с тем существует проблема табуированности обсуждения темы школьных конфликтов, во многом связанная со стереотипом восприятия конфликта как показателя некомпетентности педагога, а также конфликтофобией, которая может присутствовать у педагогов, даже при осознании ими пользы конфликта (Коновалов, 2014; Максудов, 2009; Хасан, 2002). Такая ситуация приводит к замалчиванию конфликтов и снижению адаптивности и гибкости школьной системы.

Как показало одно из исследований, проведенных нами ранее (Голыничик и др., 2020), существуют различия в восприятии школьных конфликтов между учителями и учениками. Ученики воспринимают конфликт в диаде «педагог — ученик» как распространенное и типичное для школы явление, встречающееся во всех сферах школьной жизни. А педагоги, с одной стороны, подчеркивают конфликтность самого процесса обучения, а с другой — воспринимают конфликт между учителем и учеником как редкое явление, а многие ситуации, отнесенные учениками к конфликтам, относят к категории сложностей, проблем и трудностей в процессе обучения. Понятие «настоящего конфликта» педагоги связывают с включением в ситуацию родителей, нацеленных на конфронтацию с учителем. То есть диапазон ситуаций, которые воспринимаются учениками как конфликтные шире и подробнее, чем у учителей, что может указывать на наличие табу на обсуждение конфликтов в педагогической среде. Опираясь на эти результаты, мы предположили, что субъективная оценка учителями частоты школьных конфликтов может являться индикатором наличия сложностей и назревших проблем в образовательной системе, и готовности признавать эти сложности и проводить в жизнь необходимые изменения. А субъективная оценка степени эмоционального дискомфорта, вызываемого конфликтами, может указывать на зоны повышенной конфликтности, где пока нет работающих инструментов разрешения возникающих противоречий.

Цель исследования — выявление взаимосвязей стилей реагирования на изменения с восприятием учителями организационной культуры и конфликтов в школе.

Методы

Основным *методом сбора эмпирических данных* являлся опрос.

Опрос проводился в дистанционном формате с использованием онлайн-платформы, где были размещены три методики, каждая из которых сопровождалась инструкцией и описанием шкалы оценок:

- опросник «Стили реагирования на изменения» (Базаров, Сычева, 2012), позволяющий выявить предпочитаемый учителями тип отношения к изменениям и нововведениям;

- «Методика диагностики организационной культуры школы» (Ясвин, 2019), с помощью которой можно определить как субъективно воспринимаемый учителями тип культуры школы (актуальное состояние), так и выявить предпочитаемый ими тип;

• методика «Конфликты в образовательной среде» — анкета с использованием шкал для выявления субъективной оценки частоты встречаемости разных типов конфликтов в школе и степени эмоционального дискомфорта, вызываемого каждым из них¹.

Первые две методики относятся к так называемому ипсативному шкалированию (ответы в формате вынужденного выбора), которое позволяет лучше контролировать социальную желательность ответов респондентов, что увеличивает их валидность. Основной проблемой использования таких методик является то, что к полученным ипсативным данным неприменимо большинство многомерных методов математической обработки (Иванов, 2014). Тем не менее в литературе отмечается, «что стандартный анализ ипсативных данных является допустимым, если его результаты демонстрируют внутреннюю последовательность и поддаются интерпретации» (Аксенова, 2012). Для нашего исследования это означает возможность использования корреляционного анализа без попыток выявления причинно-следственных связей.

Помимо этого, необходимо было указать информацию о себе: пол, возраст, уровень образования, город, общий педагогический стаж, стаж работы в данном учебном заведении, исполнение обязанностей классного руководителя, а также наличие опыта дистанционного преподавания.

Способ обработки данных

Методы статистической обработки данных: описательная статистика (среднее значение и стандартное отклонение), критерий Колмогорова-Смирнова (для проверки распределения переменных на соответствие требованию нормальности); корреляционный анализ Спирмена (для выявления корреляционных связей между показателями). Математическая обработка данных проводилась с использованием программ для анализа статистической информации Microsoft Excel 2016, IBM SPSS PASW Statistics 22.

¹ Респондентам предлагалось оценить следующие типы конфликтов: конфликты между учителем и учеником/учениками; конфликты между учителем и родителями; конфликты между учениками; конфликты между учениками с привлечением учителя; конфликты между учителем и учеником/учениками с привлечением родителей; конфликты между учеником и родителем с привлечением учителя; конфликты между учителями; конфликты между родителями. Для оценки частоты и эмоционального дискомфорта использовались пятибалльные шкалы.

Выборка

В исследовании приняли участие учителя старших классов средних общеобразовательных школ и лицеев в нескольких регионах России (г. Заречный, Пензенская область; г. Лесной, Свердловская область; г. Новоуральск, Свердловская область). Респондентами стали 66 человек (58 женщин и 8 мужчин) с широким возрастным спектром. Большинство педагогов (63 из 66) имеют высшее образование, остальные — среднее специальное. Средний показатель общего педагогического стажа составляет 23,3 года, а стажа преподавания в данном учебном заведении — 14,9 лет. Общие характеристики выборки представлены в табл. 1.

Таблица 1

Характеристики выборки

Пол		Образование		Педагогический стаж, лет	
Мужской	Женский	Среднее специальное	Высшее	Общий	В данной школе
8	58	3	63	23,3	14,9
Возраст					
До 30 лет	30–39 лет	40–49 лет	50–59 лет	От 60 лет	
5	10	21	22	8	
Город					
Заречный		Лесной		Новоуральск	
19		14		33	

Table 1

Sample characteristics

Gender		Education		Pedagogical experience, years	
Male	Female	Specialized secondary	Higher	General	At this school
8	58	3	63	23,3	14,9
Age					
Up to 30 years old	30–39 лет	30–39 years old	50–59 years old	From 60 years old	
5	10	21	22	8	
City					
Zarechnyj		Lesnoj		Novouralsk	
19		14		33	

Среди опрошенных 35 учителей выполняют также функции классного руководителя. Наличие опыта дистанционного преподавания есть у 64 человек.

Результаты

Для проверки распределения на нормальность был применен одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова. Так как не все переменные подчиняются нормальному распределению (имеют уровень значимости $p < 0,05$), для проведения корреляционного анализа было решено использовать непараметрический критерий — коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Описательная статистика регистрируемых переменных (средние значения и стандартные отклонения) представлена в табл. 2.

Таблица 2

Описательные статистики

Переменная	Среднее значение	Стандартное отклонение
Семейная организационная культура (воспринимаемая)	30,87	10,25
Семейная организационная культура (предпочитаемая)	35,75	13,50
Инновационная организационная культура (воспринимаемая)	23,99	6,62
Инновационная организационная культура (предпочитаемая)	25,19	7,68
Результативная организационная культура (воспринимаемая)	25,78	7,47
Результативная организационная культура (предпочитаемая)	23,02	7,79
Ролевая организационная культура (воспринимаемая)	19,37	9,42
Ролевая организационная культура (предпочитаемая)	16,04	10,12
Консервативный стиль реагирования	23,30	4,02
Инновационный стиль реагирования	15,70	4,02
Реактивный стиль реагирования	17,94	4,26
Реализующий стиль реагирования	21,06	4,26
Частота конфликтов: учитель — школьник	2,45	0,66
Частота конфликтов: учитель — родитель	2,29	0,63

Переменная	Среднее значение	Стандартное отклонение
Частота конфликтов: школьник — школьник	3,02	0,90
Частота конфликтов: школьник — школьник — учитель	2,48	0,92
Частота конфликтов: учитель — школьник — родитель	2,36	0,80
Частота конфликтов: школьник — родитель — учитель	2,02	0,64
Частота конфликтов: учитель — учитель	1,67	0,64
Частота конфликтов: родитель — родитель	1,97	0,61
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник	2,98	1,02
Эмоциональный дискомфорт: учитель — родитель	3,20	1,07
Эмоциональный дискомфорт: школьник — школьник	2,71	0,92
Эмоциональный дискомфорт: школьник — школьник — учитель	2,73	0,87
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник — родитель	3,12	1,02
Эмоциональный дискомфорт: школьник — родитель — учитель	2,82	0,88
Эмоциональный дискомфорт: учитель — учитель	2,95	1,21
Эмоциональный дискомфорт: родитель — родитель	2,52	1,06

Table 2

Descriptive statistics

Variable	Mean	Standard deviation
Family organizational culture (perceived)	30.87	10.25
Family organizational culture (preferred)	35.75	13.50
Innovative organizational culture (perceived)	23.99	6.62
Innovative organizational culture (preferred)	25.19	7.68
Resultive organizational culture (perceived)	25.78	7.47
Resultive organizational culture (preferred)	23.02	7.79
Role organizational culture (perceived)	19.37	9.42
Role organizational culture (preferred)	16.04	10.12
Conservative change response style	23.30	4.02
Innovative change response style	15.70	4.02
Reactive change response style	17.94	4.26
Realizing change response style	21.06	4.26
Frequency of Conflicts: teacher — pupil	2.45	0.66

Variable	Mean	Standard deviation
Conflict Frequency: teacher — parent	2.29	0.63
Conflict frequency: pupil — pupil	3.02	0.90
Conflict frequency: pupil — pupil — teacher	2.48	0.92
Conflict frequency: teacher — pupil — parent	2.36	0.80
Conflict frequency: pupil — parent — teacher	2.02	0.64
Conflict frequency: teacher — teacher	1.67	0.64
Conflict frequency: parent — parent	1.97	0.61
Emotional discomfort: teacher — pupil	2.98	1.02
Emotional discomfort: teacher — parent	3.20	1.07
Emotional discomfort: pupil — pupil	2.71	0.92
Emotional discomfort: pupil — pupil — teacher	2.73	0.87
Emotional discomfort: teacher — pupil — parent	3.12	1.02
Emotional discomfort: pupil — parent — teacher	2.82	0.88
Emotional discomfort: teacher — teacher	2.95	1.21
Emotional discomfort: parent — parent	2.52	1.06

По мнению учителей, в их учебных заведениях в достаточной степени присутствуют элементы «семейного» типа организационной культуры (30,87), при этом он же является и желаемым (35,75) — респонденты хотят, чтобы он был еще более выражен. В наименьшей степени в данных школах и лицеях культура напоминает «ролевою» (19,37). Более того, преподаватели хотят, чтобы элементов, характеризующих данный тип культуры, стало еще меньше (16,04).

Наиболее частыми конфликтами в школе, по мнению учителей, являются конфликты между учениками (3,02) и между учениками с участием учителя (2,48), конфликты учителя с учениками встречаются реже (2,45, а с привлечением родителя — 2,36), частота конфликтов учителя с родителем оценивается примерно также (2,29). При этом конфликты учителей и родителей, а также учителей и учеников с привлечением родителя лидируют по степени вызываемого эмоционального дискомфорта (3,2 и 3,12 соответственно).

В табл. 3 представлена матрица интеркорреляций, отражающая выявленные взаимосвязи между исследуемыми переменными. Важно отметить, что корреляции между переменными, получаемыми в рамках одной методики, не анализировались.

Таблица 3

Взаимосвязь консервативного стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными (коэффициент корреляции Спирмена)

Переменная	Консервативный стиль реагирования на изменения
Семейная культура школы (воспринимаемая)	$r = -0,193$; $p = 0,121$
Иновационная культура школы (воспринимаемая)	$r = -0,560^{**}$; $p = 0,000$
Иновационная культура школы (предпочитаемая)	$r = -0,406^{**}$; $p = 0,001$
Результативная культура школы (воспринимаемая)	$r = 0,409^{**}$; $p = 0,001$
Результативная культура школы (предпочитаемая)	$r = 0,325^{**}$; $p = 0,008$
Ролевая культура школы (воспринимаемая)	$r = 0,197$; $p = 0,113$
Частота конфликтов: школьник — родитель — учитель	$r = -0,262^*$; $p = 0,034$
Частота конфликтов: родитель — родитель	$r = -0,249^*$; $p = 0,043$
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник	$r = 0,104$; $p = 0,407$
Эмоциональный дискомфорт: школьник — школьник — учитель	$r = -0,065$; $p = 0,602$
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник — родитель	$r = -0,053$; $p = 0,673$

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Table 3

The relationship of the conservative change response style with the studied variables (Spearman correlation coefficient)

Variable	Conservative change response style
Family organizational culture (perceived)	$r = -0.193$; $p = 0.121$
Innovative organizational culture (perceived)	$r = -0.560^{**}$; $p = 0.000$
Innovative organizational culture (preferred)	$r = -0.406^{**}$; $p = 0.001$
Resultive organizational culture (perceived)	$r = 0.409^{**}$; $p = 0.001$
Resultive organizational culture (preferred)	$r = 0.325^{**}$; $p = 0.008$
Role organizational culture (perceived)	$r = 0.197$; $p = 0.113$
Conflict frequency: pupil — parent — teacher	$r = -0.262^*$; $p = 0.034$
Conflict frequency: parent — parent	$r = -0.249^*$; $p = 0.043$
Emotional discomfort: teacher — pupil	$r = 0.104$; $p = 0.407$
Emotional discomfort: pupil — pupil — teacher	$r = -0.065$; $p = 0.602$
Emotional discomfort: teacher — pupil — parent	$r = -0.053$; $p = 0.673$

*. The correlation is significant at the 0.05 level (bilateral)

** . The correlation is significant at the 0.01 level (bilateral)

Выявленные взаимосвязи консервативного стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными представлены на рис. 1.



Рис. 1. Взаимосвязи консервативного стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными

Прямые линии — положительные взаимосвязи, пунктирные линии — отрицательные взаимосвязи.

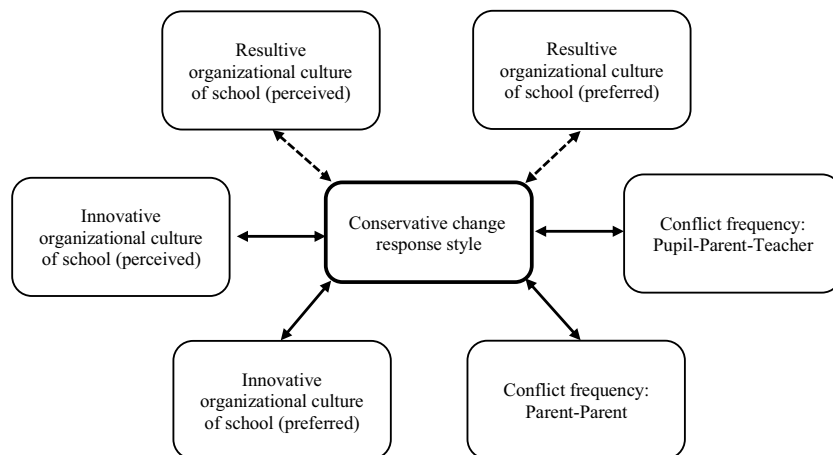


Fig. 1. The relationship of the conservative change response style with the studied variables

Straight lines — positive relationships, dotted lines — negative relationships.

По полученным данным (табл. 3), консервативный стиль реагирования на изменения положительно взаимосвязан с результативной воспринимаемой ($r = 0,409^{**}$; $p = 0,001$) и с результативной предпочитаемой ($r = 0,325^{**}$; $p = 0,008$) культурой школы.

Выявлена отрицательная взаимосвязь консервативного стиля реагирования с инновационной воспринимаемой ($r = -0,560^{**}$; $p = 0,000$) и инновационной предпочитаемой ($r = -0,406^{**}$; $p = 0,001$) организационной культурой школы. Кроме того, отрицательная корреляция существует также с частотой конфликтов в триаде «школьник — родитель — учитель» ($r = -0,262^*$; $p = 0,034$) и с частотой конфликтов в диаде «родитель — родитель» ($r = -0,249^*$; $p = 0,043$).

Таблица 4

Взаимосвязь инновационного стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными (коэффициент корреляции Спирмена)

Переменная	Инновационный стиль реагирования на изменения
Семейная культура школы (воспринимаемая)	$r = 0,193$; $p = 0,121$
Инновационная культура школы (воспринимаемая)	$r = 0,560^{**}$; $p = 0,000$
Инновационная культура школы (предпочитаемая)	$r = 0,406^{**}$; $p = 0,001$
Результативная культура школы (воспринимаемая)	$r = -0,409^{**}$; $p = 0,001$
Результативная культура школы (предпочитаемая)	$r = -0,325^{**}$; $p = 0,008$
Ролевая культура школы (воспринимаемая)	$r = -0,197$; $p = 0,113$
Частота конфликтов: школьник — родитель — учитель	$r = 0,262^*$; $p = 0,034$
Частота конфликтов: родитель — родитель	$r = 0,249^*$; $p = 0,043$
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник	$r = -0,104$; $p = 0,407$
Эмоциональный дискомфорт: школьник — школьник — учитель	$r = 0,065$; $p = 0,602$
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник — родитель	$r = 0,053$; $p = 0,673$

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Table 4

Interrelation of the innovative change response style with the studied variables
 (Spearman correlation coefficient)

Variable	Innovative change response style
Family organizational culture (perceived)	$r = 0.193$; $p = 0.121$
Innovative organizational culture (perceived)	$r = 0.560^{**}$; $p = 0.000$
Innovative organizational culture (preferred)	$r = 0.406^{**}$; $p = 0.001$
Resultive organizational culture (perceived)	$r = -0.409^{**}$; $p = 0.001$
Resultive organizational culture (preferred)	$r = -0.325^{**}$; $p = 0.008$
Role organizational culture (perceived)	$r = -0.197$; $p = 0.113$
Conflict frequency: pupil — parent — teacher	$r = 0.262^{*}$; $p = 0.034$
Conflict frequency: parent — parent	$r = 0.249^{*}$; $p = 0.043$
Emotional discomfort: teacher — pupil	$r = -0.104$; $p = 0.407$
Emotional discomfort: pupil — pupil — teacher	$r = 0.065$; $p = 0.602$
Emotional discomfort: teacher — pupil — parent	$r = 0.053$; $p = 0.673$

*. The correlation is significant at the 0.05 level (bilateral)

**.. The correlation is significant at the 0.01 level (bilateral)

Выявленные взаимосвязи инновационного стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными представлены на рис. 2.



Рис. 2. Взаимосвязи инновационного стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными
 Прямые линии — положительные взаимосвязи, пунктирные линии — отрицательные взаимосвязи.

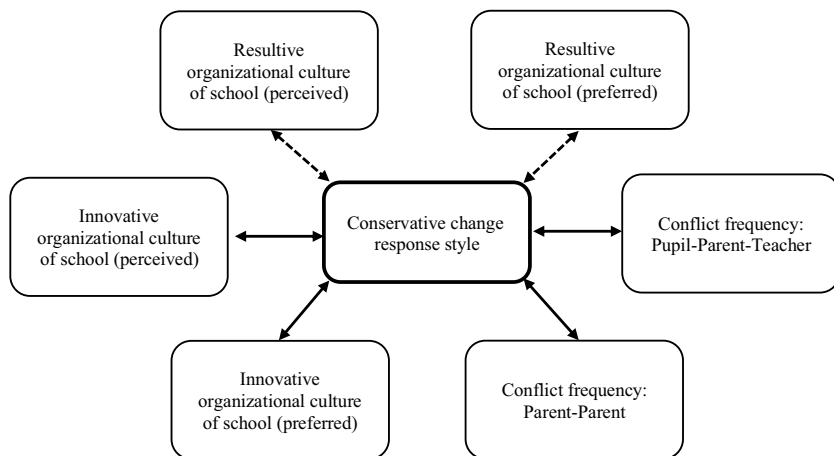


Fig. 2. The relationship of the innovative change response style with the studied variables

Straight lines — positive relationships, dotted lines — negative relationships.

Согласно полученным данным (табл. 4), инновационный стиль реагирования на изменения положительно взаимосвязан с инновационной воспринимаемой ($r = 0,560^{**}$; $p = 0,000$) и инновационной предпочитаемой ($r = 0,406^{**}$; $p = 0,001$) культурой школы, а также с частотой конфликтов в триаде школьник — родитель — учитель ($r = 0,262^{*}$; $p = 0,034$) и с частотой конфликтов в диаде родитель — родитель ($r = 0,249^{*}$; $p = 0,043$).

Выявлена отрицательная взаимосвязь инновационного стиля реагирования с результативной воспринимаемой ($r = -0,409^{**}$; $p = 0,001$) и результативной предпочитаемой ($r = -0,325^{**}$; $p = 0,008$) организационной культурой школы.

Таблица 5

Взаимосвязь реактивного стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными (коэффициент корреляции Спирмена)

Переменная	Реактивный стиль реагирования на изменения
Семейная культура школы (воспринимаемая)	$r = -0,273^{*}$; $p = 0,026$
Инновационная культура школы (воспринимаемая)	$r = -0,320^{**}$; $p = 0,009$

Переменная	Реактивный стиль реагирования на изменения
Инновационная культура школы (предпочитаемая)	$r = -0,083$; $p = 0,507$
Результативная культура школы (воспринимаемая)	$r = 0,218$; $p = 0,079$
Результативная культура школы (предпочитаемая)	$r = -0,125$; $p = 0,317$
Рольевая культура школы (воспринимаемая)	$r = 0,282^*$; $p = 0,022$
Частота конфликтов: школьник — родитель — учитель	$r = -0,019$; $p = 0,880$
Частота конфликтов: родитель — родитель	$r = -0,002$; $p = 0,986$
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник	$r = 0,295^*$; $p = 0,016$
Эмоциональный дискомфорт: школьник — школьник — учитель	$r = 0,320^{**}$; $p = 0,009$
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник — родитель	$r = 0,386^{**}$; $p = 0,001$

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Table 5

Interrelation of the reactive change response style with the studied variables
 (Spearman correlation coefficient)

Variable	Reactive change response style
Family organizational culture (perceived)	$r = -0.273^*$; $p = 0.026$
Innovative organizational culture (perceived)	$r = -0.320^{**}$; $p = 0.009$
Innovative organizational culture (preferred)	$r = -0.083$; $p = 0.507$
Resultive organizational culture (perceived)	$r = 0.218$; $p = 0.079$
Resultive organizational culture (preferred)	$r = -0.125$; $p = 0.317$
Role organizational culture (perceived)	$r = 0.282^*$; $p = 0.022$
Conflict frequency: pupil — parent — teacher	$r = -0.019$; $p = 0.880$
Conflict frequency: parent — parent	$r = -0.002$; $p = 0.986$
Emotional discomfort: teacher — Pupil	$r = 0.295^*$; $p = 0.016$
Emotional discomfort: pupil — pupil — teacher	$r = 0.320^{**}$; $p = 0.009$
Emotional discomfort: teacher — pupil — parent	$r = 0.386^{**}$; $p = 0.001$

*. The correlation is significant at the 0.05 level (bilateral)

** . The correlation is significant at the 0.01 level (bilateral)

Выявленные взаимосвязи реактивного стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными представлены на рис. 3.



Рис. 3. Взаимосвязи реактивного стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными
 Прямые линии — положительные взаимосвязи, пунктирные линии — отрицательные взаимосвязи.

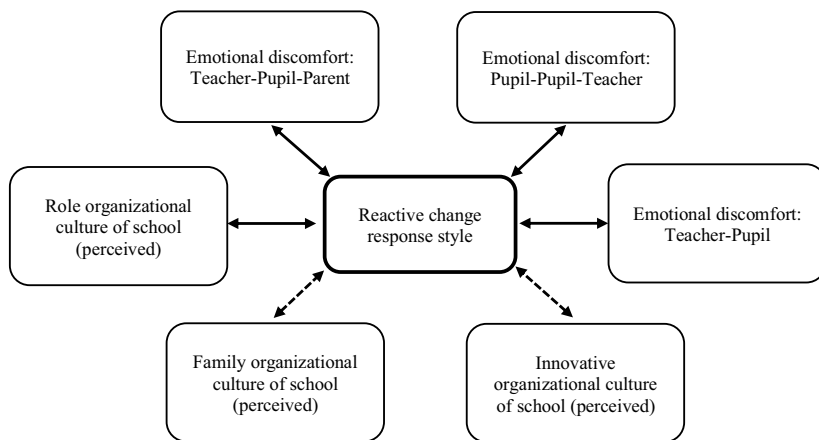


Fig. 3. The relationship of the reactive change response style with the studied variables
 Straight lines — positive relationships, dotted lines — negative relationships.

Исходя из полученных данных (табл. 5), существует положительная взаимосвязь реактивного стиля реагирования на изменения с ролевой воспринимаемой культурой школы ($r = 0,282^*$; $p = 0,022$), а также с эмоциональным дискомфортом в диаде «учитель — школьник» ($r = 0,295^*$; $p = 0,016$), в триаде «школьник — школьник — учитель» ($r = 0,320^{**}$; $p = 0,009$) и триаде «учитель — школьник — родитель» ($r = 0,386^{**}$; $p = 0,001$).

Выявлена отрицательная корреляция реактивного стиля реагирования с семейной воспринимаемой ($r = -0,273^*$; $p = 0,026$) и с инновационной воспринимаемой ($r = -0,320^{**}$; $p = 0,009$) организационными культурами школы.

Таблица 6

Взаимосвязь реализующего стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными (коэффициент корреляции Спирмена)

Переменная	Реализующий стиль реагирования на изменения
Семейная культура школы (воспринимаемая)	$r = 0,273^*$; $p = 0,026$
Инновационная культура школы (воспринимаемая)	$r = 0,320^{**}$; $p = 0,009$
Инновационная культура школы (предпочитаемая)	$r = 0,083$; $p = 0,507$
Результативная культура школы (воспринимаемая)	$r = -0,218$; $p = 0,079$
Результативная культура школы (предпочитаемая)	$r = 0,125$; $p = 0,317$
Ролевая культура школы (воспринимаемая)	$r = -0,282^*$; $p = 0,022$
Частота конфликтов: школьник — родитель — учитель	$r = 0,019$; $p = 0,880$
Частота конфликтов: родитель — родитель	$r = 0,002$; $p = 0,986$
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник	$r = -0,295^*$; $p = 0,016$
Эмоциональный дискомфорт: школьник — школьник — учитель	$r = -0,320^{**}$; $p = 0,009$
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник — родитель	$r = -0,386^{**}$; $p = 0,001$

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

**.. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Table 6

Interrelation of the realizing change response style with the studied variables
 (Spearman correlation coefficient)

Variable	Realizing change response style
Family organizational culture (perceived)	$r = 0.273^*$; $p = 0.026$
Innovative organizational culture (perceived)	$r = 0.320^{**}$; $p = 0.009$
Innovative organizational culture (preferred)	$r = 0.083$; $p = 0.507$
Resultive organizational culture (perceived)	$r = -0.218$; $p = 0.079$
Resultive organizational culture (preferred)	$r = 0.125$; $p = 0.317$
Role organizational culture (perceived)	$r = -0.282^*$; $p = 0.022$
Conflict frequency: pupil — parent — teacher	$r = 0.019$; $p = 0.880$
Conflict frequency: parent — parent	$r = 0.002$; $p = 0.986$
Emotional discomfort: teacher — pupil	$r = -0.295^*$; $p = 0.016$
Emotional discomfort: pupil — pupil — teacher	$r = -0.320^{**}$; $p = 0.009$
Emotional discomfort: teacher — pupil — parent	$r = -0.386^{**}$; $p = 0.001$

*. The correlation is significant at the 0.05 level (bilateral)

** . The correlation is significant at the 0.01 level (bilateral)

Выявленные взаимосвязи реализующего стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными представлены на рис. 4.

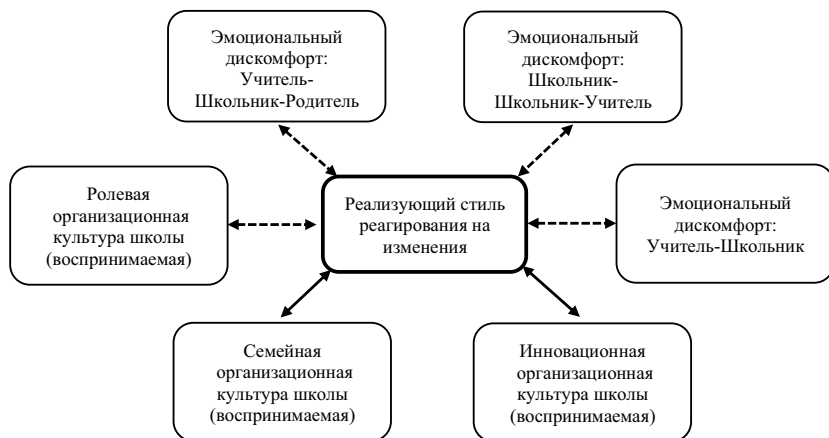


Рис. 4. Взаимосвязи реализующего стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными
 Прямые линии — положительные взаимосвязи, пунктирные линии — отрицательные взаимосвязи.

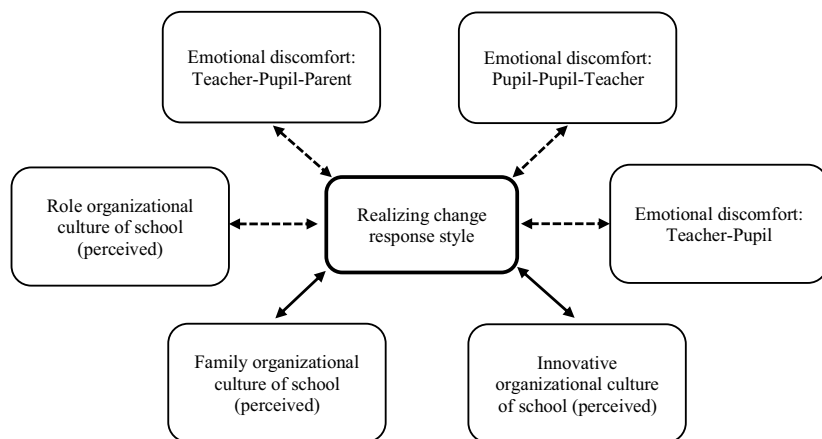


Fig. 4. The relationship of the realizing change response style with the studied variables
Straight lines — positive relationships, dotted lines — negative relationships.

По полученным данным (табл. 6), реализующий стиль реагирования на изменения положительно взаимосвязан с семейной воспринимаемой ($r = 0,273^*$; $p = 0,026$) и с инновационной воспринимаемой ($r = 0,320^{**}$; $p = 0,009$) культурами школы.

Выявлена отрицательная взаимосвязь реализующего стиля реагирования с ролевой воспринимаемой культурой школы ($r = -0,282^*$; $p = 0,022$), а также с эмоциональным дискомфортом в диаде «учитель — школьник» ($r = -0,295^*$; $p = 0,016$), в триаде «школьник — школьник — учитель» ($r = -0,320^{**}$; $p = 0,009$) и в триаде «учитель — школьник — родитель» ($r = -0,386^{**}$; $p = 0,001$).

Обсуждение результатов

Учителя, являющиеся представителями **консервативного стиля реагирования на изменения**, предпочитают традиционную стабильную обстановку и выверенные алгоритмы действий, что позволяет максимально подготовиться к предстоящим событиям и тщательно спланировать свою деятельность. Выявлено, что данная группа более всего нацелена на результативную организационную культуру школы, причем как воспринимаемую реальную, так и предпочитаемую. Контекст данного типа культуры подразумевает качественное выполнение поставленных воспитательных задач, хорошую результативность, успешность, а также помощь ученикам в достижении высоких

учебных результатов. А, в свою очередь, с инновационным типом культуры школы выявлена значимая отрицательная взаимосвязь. По-видимому, консервативно настроенным на изменения учителям некомфортно работать в атмосфере новаторства, и они стараются избегать экспериментов, рисков и излишне творческого подхода к профессиональной деятельности. Вероятно, именно поэтому они ниже оценивают частоту возникновения в школе конфликтов между учителями и учениками с привлечением родителя. Ведь именно такой тип конфликта часто воспринимается как «настоящий» конфликт и является нежелательным явлением для педагога (Голынчик и др., 2020). Можно предположить, что учитель с консервативным стилем реагирования на изменения реже попадает в такие конфликты и реже замечает их в школьной среде, потому что воспринимает их негативно, как несущие риски и вызывающие необходимость что-то менять, а также видит в них угрозу успешности и результативности.

Учителя, являющиеся представителями **инновационного стиля реагирования на изменения**, стремятся к постоянному прогрессу и нововведениям, сами являются агентами изменений и тяжело переносят однообразную рутину и отсутствие креативного подхода и творчества в своей деятельности. Результаты ожидаемо показали их ориентированность на воспринимаемую и предпочитаемую инновационную культуру школы. Данный тип культуры как раз и характеризуется своей ориентированностью на новаторство, постоянный профессиональный поиск и поощрение индивидуальной инициативы. В тоже время весьма неожиданным оказалось наличие отрицательной корреляции с результативным типом культуры. Ожидание того, что инновации в школьной среде ориентируются на результативность, не оправдалось. Это можно объяснить тем, что контекст результативной культуры предполагает использование проверенных методов работы, гарантирующих успех, а также соперничество в результативности учителей под строгим контролем руководства. Обращает на себя внимание и положительная корреляция выраженности инновационного стиля с оценкой частоты конфликтов между учителем и учеником с участием родителя. Вероятно, этот тип педагогов чаще включен в такие конфликты и больше обращает на них внимание в школьной среде, а, возможно — открыт и приветствует их, воспринимает как средство проведения в жизнь инноваций или неотъемлемую часть этого процесса.

Учителя, являющиеся представителями **реактивного стиля реагирования на изменения**, тяжело адаптируются к любому типу

перемен, сопровождающемуся для них стрессом, негативными эмоциями и потерей сил и ресурсов. Им очень важна стабильность внешней среды, которая согласуется с их сложившимися внутренними схемами. Это объясняет их предпочтение ролевой воспринимаемой культуры школы, позволяющей комфортно работать в формализованном структурированном месте, следуя установленным правилам и избегая возможных рисков. Соответственно, выявленная отрицательная взаимосвязь с инновационным воспринимаемым типом культуры объясняется неподходящим для них контекстом работы, ориентированным на творчество, прогресс, динамическое развитие и личную инициативу. Неожиданной оказалась отрицательная корреляция с семейной воспринимаемой культурой школы, которая могла бы служить поддержкой представителям реактивного стиля. Однако дело, видимо, в том, что семейная культура предполагает отсутствие жесткого порядка и рамок, хотя и строится на доброжелательном сотрудничестве. Предсказуемой является выявленная положительная взаимосвязь выраженности реактивного стиля реагирования на изменения со степенью эмоционального дискомфорта, вызываемого сразу несколькими типами конфликтов (все они с участием педагога). Конфликты, возникающие при взаимодействии с участниками образовательного процесса, приводят к необходимости изменений, что вызывает стресс и является сложным испытанием для этого типа учителей. В таких ситуациях им наиболее необходима психологическая поддержка и четкие инструкции.

Учителя, являющиеся представителями **реализующего стиля реагирования на изменения**, гибко адаптируются к различным переменам, стараясь извлекать из них максимальные преимущества для себя. Они могут являться инициаторами идей или активно включаться в предложенные нововведения. Ожидаемо получены данные о том, что именно инновационный воспринимаемый тип культуры школы, с которым выявлена значимая положительная взаимосвязь, предоставляет им возможность в наибольшей мере проявить свой творческий потенциал и реализовать индивидуальные инициативы. С этим результатом хорошо согласуются и данные об отрицательной взаимосвязи выраженности реализующего стиля с эмоциональным дискомфортом от конфликтов с участием учителя. Видимо, в конфликтах такие педагоги видят новые возможности для реализации перемен и своего потенциала и чувствуют себя уверенно. Несколько неожиданными оказались данные о том, что существует положительная корреляция и с семейной воспринимаемой культу-

рой. Предполагалось, что семейная культура не поощряет активность и ориентацию на результат. Однако выяснилось, что «семейный» контекст за счет отсутствия строгого контроля дает возможность «реализаторам» творчески взаимодействовать с остальными участниками образовательного процесса и создает благоприятные условия для личностного и профессионального развития. В свою очередь, ролевая воспринимаемая культура школы, с которой обнаружена отрицательная взаимосвязь, характеризуется строгими четкими инструкциями, спланированностью и наличием установленных правил, ограничивающих личную инициативу.

Выводы

Исследование отношения учителей к изменениям в современной школе на трех уровнях — организационном, межличностном и индивидуально-личностном — выявило взаимосвязь стилей реагирования на изменения с восприятием учителями организационной культуры и конфликтов в школе. Полученные результаты позволяют определить перспективу дальнейших шагов авторского коллектива. Она состоит в том, чтобы построить трехстороннюю модель образовательного пространства школы «школа — ученик — семья» с присущими ему свойствами системного саморазвивающегося объекта.

Литература

Аксенова Е.П. Ипсативный подход к оценке личности: возможности и ограничения // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 24. С. 10. [Электронный ресурс] // URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 31.03.2022).

Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2007.

Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2017.

Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2020.

Базаров Т.Ю., Сычева М.П. Создание и апробация опросника «Стили реагирования на изменения» // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2012. № 5 (25). С. 12–22.

Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Проблемы социализации: история и современность. М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013.

Битюцкая Е.В., Базаров Т.Ю. Особенности восприятия жизненных событий людьми с разными предпочитаемыми стилями реагирования на изменения // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 94–106.

Бубнова И.С., Арганова А.Н. Школьная медиация как технология разрешения конфликтов в подростковой среде // Психология в экономике и управлении. 2013. № 2. С. 90–93.

Варзанова М.А. Организационно-педагогические условия включения преподавателей в инновационную деятельность: преодоление сопротивления // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1. С. 22–30.

Голыничик Е.О., Елеференко Д.П., Липатов С.А., Несмеянова Р.К. Восприятие учениками и учителями конфликтных ситуаций, возникающих между ними в образовательной среде // Человеческий капитал. 2020. № 12 (144). С. 223–236.

Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2022.

Дубовская Е.М. Транзитивность общества как фактор социализации личности // Психологические исследования (электронный журнал). 2014. Т. 7, № 36. С. 7. [Электронный ресурс] // URL: <http://psystudy.ru/index.php/nim/2014v7n36/1018-dubovskaya36.html> (дата обращения 28.03.2022).

Иванов А.Е. Новые подходы к разработке ипсативных психодиагностических методик // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2014. Т. 7, № 4. С. 89–96.

Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры / Под ред. И.В. Андреевой. СПб.: Питер, 2001.

Козер Л. Функции социального конфликта. М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000.

Коновалов А. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / Под ред. Л.М. Карнозовой. М.: Центр «Судебно-правовая реформа», 2014.

Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы. М.: Аспект Пресс, 2001.

Липатов С.А. Организационная культура: концептуальные модели и методы диагностики // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1997. № 4. С. 55–65.

Максудов Р. Укрепляя доверие: что могут сделать для России школьные службы примирения. Школьные службы примирения. Российская модель школьной медиации. М.: Центр «Судебно-правовая реформа», 2009.

Марцинковская Т.Д. Современная психология — вызовы транзитивности // Психологические исследования (электронный научный журнал). 2015. Т. 8, № 42. С. 1. [Электронный ресурс] // URL: <http://psystudy.ru/index.php/nim/2015v8n42/1168-martsinkovskaya42.html> (дата обращения 28.03.2022).

Наумова Л.Д. Формирование готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов // Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. 2009. № 10. С. 48–59.

Несмеянова Р.К. Взаимосвязь образа корпоративной культуры и организационной идентификации сотрудников коммерческих предприятий: дисс ... канд. психол. наук. Москва, 2018.

Поташник М.М. Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995.

Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М.: Аспект Пресс, 2000.

Соколова Н.А., Жеребкина В.Ф. К вопросу о конфликтологической подготовке будущих педагогов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». 2016. № 7. С. 113–118.

Хасан Б.И. Природа и механизмы конфликтофобии. Конфликтология: Хрестоматия / Под ред. Н.И. Леонова. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «Модек», 2002.

Шамликашвили Ц.А., Хазанова М.А. Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы // Психологическая наука и образование. 2014. № 2. С. 26–33.

Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019.

Ясвин В.А., Соснова И.В., Черкалина Е.В., Рыбинская С.Н. Системная психолого-педагогическая экспертиза школы: методическое пособие. 2004.

Bagrova, N.V. (2017). Actual Problems of Russian Education: Ways of Their Solution and Modernization of Education. *Contemporary Problems of Social Work*, 4 (12), 84–89.

Berkemeyer, N., Junker, R., Bos, W., Muthing, K. (2015). Organizational cultures in education: Theory-based use of an instrument for identifying school culture. *Journal for Educational Research Online*, 7 (3), 86–102.

Briggs, K., Cheney, G.R., Davis, J., Moll, K.A. (2013). Operating in the dark: What outdated state policies and data gaps mean for effective school leadership. (Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560209.pdf>) (review date: 31.03.2022).

Bush, T. (2015). Organization theory in education: How does it inform school leadership? *Journal of Organizational Theory in Education*, 1, 35–47.

Cobb, N. (2014). Climate, culture and collaboration: The key to creating safe and supportive schools. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 89 (7), 14–19.

Daud, Y., Raman, A., Don, Y., Sofian, M., Hussin, F. (2015). The type of culture at a high performance schools and low performance school in the State of Kedah. *International Education Studies*, 8 (2), 21–31.

Debski, M., Cieciora, M., Pietrzak, P., Bolkunow, W. (2020). Organizational culture in public and non-public higher education institutions in Poland: A study based on Cameron and Quinn's model. *Human Systems Management*, 39 (1), 1–11.

Dogani, B. (2018). School culture and climate, factors for an effective school. *Knowledge International Journal*, 28 (3), 757–760.

Jaghargh, F.Z., Ghorbanpanah, H., Nabavi, S.E., Saboordavoodian, A., Farvardin, Z. (2012). A Survey on Organizational Culture Based on Stephan Robbins's Theory (Case Study). 2-nd International Conference on Management and Artificial Intelligence, IPEDR, 35, 5.

Kythreotis, A., Pashiardis, P., Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48 (2), 218–240.

Lewis, D. (2002). Five years on — the organizational culture saga revisited. *Leadership & Organization Development Journal*, 23, 280–287.

Scheres, H., Rhodes, C. (2006). Between cultures: Values, training and identity in a manufacturing firm. *Journal of Organizational Change Management*, 19, 223–236.

Tinus, A. (2020). Building Organizational Culture and Climate as a Strategy for Character Development in School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 477, 40–43.

Torres, L.L. (2022). School Organizational Culture and Leadership: Theoretical Trends and New Analytical Proposals. *Education sciences*, 12, 254.

References

- Aksenova, E.P. (2012). An ipsative approach to personality assessment: opportunities and limitations. *Psichologicheskie issledovaniya (Psychological Research)*, 5 (24), 10. (Retrieved from <http://psystudy.ru>) (review date: 31.03.2022). (In Russ.).
- Antsupov, A. Ya., Shipilov, A.I. (2020). *Conflictology: Textbook for universities*. SPb.: Piter. (In Russ.).
- Andreeva, G.M. (2007). *Psychology of social cognition*. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.).
- Andreeva, G.M. (2017). *Social psychology*. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.).
- Bagrova, N.V. (2017). Actual Problems of Russian Education: Ways of Their Solution and Modernization of Education. *Contemporary Problems of Social Work*, 4 (12), 84–89.
- Bazarov, T.Yu., Sycheva, M.P. (2012). Development and approbation of Change Response Styles Questionnaire. *Psichologicheskie issledovaniya (Questions of psychology)*, 5 (25), 12–22. (In Russ.).
- Belinskaya, E.P., Tikhomandritskaya, O.A. (2013). *Problems of socialization: history and modernity*. Moscow: MPSU; Voronezh: MODEK. (In Russ.).
- Berkemeyer, N., Junker, R., Bos, W., Muthing, K. (2015). Organizational cultures in education: Theory-based use of an instrument for identifying school culture. *Journal for Educational Research Online*, 7 (3), 86–102.
- Bityutskaya, E.V., Bazarov, T.Yu. (2019). Features of the perception of life events by people with different preferred styles of responding to changes. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 3, 94–106. (In Russ.).
- Briggs, K., Cheney, G.R., Davis, J., Moll, K.A. (2013). Operating in the dark: What outdated state policies and data gaps mean for effective school leadership. (Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560209.pdf>) (review date: 31.03.2022).
- Bubnova, I.S., Arganova, A.N. (2013). School mediation as a technology for resolving conflicts among adolescents. *Psihologiya v ekonomike i upravlenii (Psychology in Economics and Management)*, 2, 90–93. (In Russ.).
- Bush, T. (2015). Organization theory in education: How does it inform school leadership? *Journal of Organizational Theory in Education*, 1, 35–47.
- Cameron, K., Quinn, R. (2001). Diagnosing and Changing Organizational Culture. In I.V. Andreeva (Eds.). SPb.: Piter. (In Russ.).
- Cobb, N. (2014). Climate, culture and collaboration: The key to creating safe and supportive schools. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 89 (7), 14–19.
- Daud, Y., Raman, A., Don, Y., Sofian, M., Hussin, F. (2015). The type of culture at a high performance schools and low performance school in the State of Kedah. *International Education Studies*, 8 (2), 21–31.
- Debski, M., Cieciora, M., Pietrzak, P., Bolkunow, W. (2020). Organizational culture in public and non-public higher education institutions in Poland: A study based on Cameron and Quinn's model. *Human Systems Management*, 39 (1), 1–11.
- Dogani, B. (2018). School culture and climate, factors for an effective school. *Knowledge International Journal*, 28 (3), 757–760.

Dubovskaya, E.M. (2014). The transitivity of society as a factor in the socialization of the individual. *Psihologicheskie issledovaniya (Psychological Research)*, 7 (36), 7. (Retrieved from <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1018-dubovskaya36.html> (review date: 28.03.2022)). (In Russ.).

Golynchik, E.O., Eleferenko, D.P., Lipatov, S.A., Nesmeyanova, R.K. (2020). Perception by students and teachers of conflict situations that arise between them in the educational environment. *Chelovecheskij kapital (Human capital)*, 12 (144), 223–236. (In Russ.).

Grishina, N.V. (2016). Psychology of conflict. SPb.: Piter. (In Russ.).

Hasan, B.I. (2002). The nature and mechanisms of conflict phobia. In N.I. Leonov (Eds.), *Conflictology: Reader*. Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: NPO "Modek". (In Russ.).

Ivanov, A.E. (2014). New approaches to the development of ipsative psychodiagnostic methods. *Vestnik YuUrGu. Seriya "Psihologiya" (Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology")*, 7 (4), 89–96. (In Russ.).

Jaghargh, F.Z., Ghorbanpanah, H., Nabavi, S.E., Saboordavoodian, A., Farvardin, Z. (2012). A Survey on Organizational Culture Based on Stephan Robbins's Theory (Case Study). 2-nd International Conference on Management and Artificial Intelligence, IPEDR, 35, 5.

Kythreotis, A., Pashiardis, P., Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48 (2), 218–240.

Konovalov, A. (2014). School Reconciliation Service and Restorative Relationship Culture: A Practical Guide. In L.M. Karnozova (Eds.). Moscow: Centr "Sudebno-pravovaya reforma". (In Russ.).

Kozer, L. (2000). Functions of social conflict. Moscow: Ideya-Press, Dom intellektual'noj knigi. (In Russ.).

Krichevskii, R.L., Dubovskaya, E.M. (2001). Social psychology of a small group. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.).

Lewis, D. (2002). Five years on — the organizational culture saga revisited. *Leadership & Organization Development Journal*, 23, 280–287.

Lipatov, S.A. (1997). Organizational culture: conceptual models and diagnostic methods. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 4, 55–65. (In Russ.).

Maksudov, R. (2009). Building trust: what school reconciliation services can do for Russia. School Reconciliation Services. Russian model of school mediation. Moscow: Centr "Sudebno-pravovaya reforma". (In Russ.).

Martsinkovskaya, T.D. (2015). Modern psychology — challenges of transitivity. *Psihologicheskie issledovaniya (Psychological Research)*, 8, 42, 1. (Retrieved from <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42/1168-martsinkovskaya42.html>) (review date: 28.03.2022)). (In Russ.).

Naumova, L.D. (2009). Formation of readiness of senior schoolchildren for productive conflict resolution. *Obrazovanie i nauka: Izvestiya Ural'skogo otdeleniya*

RAO (*Education and Science: Izvestia of the Ural Branch of the Russian Academy of Education*), 10, 48–59. (In Russ.).

Nesmeyanova, R.K. (2018). *Vzaimosvyaz' obraza korporativnoj kul'tury i organizacionnoj identifikacii sotrudnikov kommercheskih predpriyatij*: Diss. ... kand. psihol. nauk. (Relationship between the image of corporate culture and organizational identification of employees of commercial enterprises: dissertation). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.)

Potashnik, M.M. (1995). School development management. In M.M. Potashnik, V.S. Lazared (Eds.). Moscow: Novaya shkola. (In Russ.).

Ross, L., Nisbett, R. (2000). The person and the situation. Perspectives of social psychology. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.).

Scheres, H., Rhodes, C. (2006). Between cultures: Values, training and identity in a manufacturing firm. *Journal of Organizational Change Management*, 19, 223–236.

Shamlikashvili, C.A., Hazanova, M.A. (2014). Method “school mediation” as a way to create a safe space and its psychological mechanisms. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 2, 26–33. (In Russ.).

Sokolova, N.A., Zhrebkina, V.F. (2016). To the question of conflictological training of future teachers. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya “Pedagogicheskie nauki” (Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University. Series “Psychological sciences”)*, 7, 113–118. (In Russ.).

Tinus, A. (2020). Building Organizational Culture and Climate as a Strategy for Character Development in School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 477, 40–43.

Torres, L.L. (2022). School Organizational Culture and Leadership: Theoretical Trends and New Analytical Proposals. *Education sciences*, 12, 254.

Varzanova, M.A. (2020). Organizational and pedagogical conditions for the inclusion of teachers in innovative activities: overcoming resistance. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik (Yaroslavl Pedagogical Bulletin)*, 1, 22–30. (In Russ.).

Yasvin, V.A. (2019). School environment as a subject of measurement: expertise, design, management. Moscow: Narodnoe obrazovanie. (In Russ.).

Yasvin, V.A., Sosnova, I.V., Cherkalina, E.V., Rybinskaya, S.N. (2004). Systemic psychological and pedagogical examination of the school: a methodological guide. (In Russ.).

Статья получена: 06.04.2022;
принята: 02.06.2022;
отредактирована: 20.07.2022.

Received: 06.04.2022;
accepted: 02.06.2022;
revised: 20.07.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Базаров Тахир Юсупович — доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии Московского госу-

дарственного университета имени М.В. Ломоносова, tbazarov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>

Голыничик Елена Олеговна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, elena_golynchik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4847-231X>

Липатов Сергей Алексеевич — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, s_lipatov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1985-2161>

Несмеянова Роксана Константиновна — кандидат психологических наук, сотрудник кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, roxielight@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6228-0042>

ABOUT AUTHORS

Tahir Yu. Bazarov — Doctor of Psychology, Professor, the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, tbazarov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>

Elena O. Golynchik — PhD in Psychology, Associate Professor, the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, elena_golynchik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4847-231X>

Sergey A. Lipatov — PhD in Psychology, Associate Professor, the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, s_lipatov@mail.ru <https://orcid.org/0000-0002-1985-2161>

Roksana K. Nesmeianova — PhD in Psychology, Researcher, the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, roxielight@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6228-0042>