

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование кафедры)

37.04.01 Психология

(код и наименование направления подготовки)

Психология личности

(направленность (профиль))

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

на тему **ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ БУЛЛИНГА И СПОСОБЫ  
ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ В ПОДРОСТКОВОЙ  
СРЕДЕ**

Студент

В.В. Бурмистрова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

И.В. Костакова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

руководитель

Руководитель программы д.псих.н., профессор Г.А. Виноградова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2018г.

**Допустить к защите**

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2018г.

Тольятти 2018

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы проблемы факторов возникновения буллинга и способов его психологической коррекции в подростковой среде.....	8
1.1 Проблема «агрессии», «агрессивности» и «агрессивного поведения» в отечественной и зарубежной психологической науке.....	8
1.2 Буллинг как феномен целенаправленного (девиантного) агрессивного поведения в подростковом возрасте.....	26
1.3 Факторы возникновения буллинга в подростковой среде.....	38
1.4 Способы профилактики и психокоррекции буллинга в подростковом возрасте.....	44
Выводы по первой главе.....	48
Глава 2. Эмпирическое исследование факторов возникновения буллинга и способов его психологической коррекции в подростковой среде.....	50
2.1 Описание и процедура проведения исследования.....	50
2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования.....	52
2.3 Адаптация и реализация программы психологической коррекции межличностных отношений подростков в условиях буллинга.....	63
2.4 Результаты программы психологической коррекции межличностных отношений подростков в условиях буллинга.....	76
Выводы по второй главе.....	86
Заключение.....	88
Список используемой литературы.....	91
Приложения.....	99

## Введение

Актуальность исследования. Буллинг, как феномен девиантного поведения, является острой социально значимой проблемой в подростковом возрасте. Почти в каждом классе каждой школы есть ученики, которые имеют особенности, отличающие их от своих сверстников. Отличительные характеристики ученика часто приводят к насмешкам и издевательствам в классе. Эпизодические притеснения, школьная травля в современной науке получили название – буллинг (от англ. bullying – издевательство, запугивание, травля).

В достаточно измененной и усеченной форме представлены проблемы насилия в общественном сознании и СМИ. Общество считает, что насилие проявляется редко и ограничивается отдельными случаями, в которых принимают участие только социально-неблагополучные граждане (дети в неполных семьях, дети родителей с зависимостями, неблагоприятные школы и т.д.). Однако это не так, насилие существует в любых категориях населения и слоях общества, независимо от социально-экономических, расовых, культурных, демографических аспектов.

Нарушения, возникающие в результате воздействия на подростка в ситуации буллинга, приводят к личностным изменениям, так как затрагивают все уровни человеческого функционирования. Принято выделять отдаленные и ближайшие последствия жестокого отношения к ребенку подросткового возраста. К ближайшим последствиям можно отнести: травмы физического характера. Также в качестве ближайших последствий у ребенка могут возникать острые психические расстройства, которые выражаются либо в повышенном возбуждении, нервозности, раздражительности, либо, наоборот, в апатии, безразличии, депрессии, сниженном фоне настроения. Однако в обоих случаях ребенок испытывает тревогу, страх и гнев. Отдельные последствия жестокого отношения с подростками могут иметь не только

физический и психический характер нарушения развития личности, но и соматический, личностный, эмоциональный и социальный.

Отдаленные последствия носят долгосрочный характер и, зачастую, влияют на всю дальнейшую жизнь ребенка. Такими последствиями могут быть, например, специфические семейные отношения или отношения с партнером, жестокое отношение в дальнейшем к собственным детям, особые жизненные сценарии, виктимизация и т.д.

Проблема насилия – это обширная область, исследуемая в мировой психологии, социологии, криминологии, медицине, педагогике, философии и других областях научного знания. Первые работы, посвященные проблеме насилия, стали появляться в печати с 1905 года. Первые исследования проводились скандинавскими учеными (Д. Олвеус, Е. Роланд, П. Хайнеманн) и затем учеными из Великобритании (Д. Лэйн, В. Ортоа и др.). Большое внимание данной проблеме уделяется за рубежом, где существует множество хорошо зарекомендовавших себя эффективных программы предотвращения буллинга.

В отечественной психологии до недавнего времени буллинг вообще не рассматривался как специфический феномен. Проблема издевательств в школах, в отечественной науке, долгое время относились к категории проблем принятых замалчивать. В некоторых регионах до сих пор используется такой подход, так как в ходе проведения данной научно-исследовательской работы возникали трудности, связанные с этой проблемой.

Однако последнее время растет интерес к проблеме буллинга в отечественной психологии и приобретает всё более устойчивый характер. К отечественным исследователям, занимающимся этим вопросом, относятся: И.А. Александрова, Т.О. Арчакова, И.А. Баева, С.А. Богомаз (факторы возникновения буллинга), Е.В. Бородкина, И.В. Дробинина, И.А. Кузьмин, О.А. Кузнецова (проблема буллинга в подростковой среде), Д.А. Леонтьев, С.Р. Мадди, Т.В. Наливайко, Е.И. Рассказова, И.А. Регуш, Р.И. Стетишина и

др. (способы профилактики и предотвращения буллинга в подростковой среде).

В современных условиях образовательной деятельности возникла необходимость разработки психокоррекционных и профилактических программ, направленных на предотвращение буллинга в классе или его профилактику. Подобные программы должны найти свое применение на начальных этапах формирования коллектива и основываться на системном подходе, а именно включать в себя работу не только с детьми непосредственно, но и с педагогическим, административным составом школы, а также с родителями. Программы, опирающиеся на факторы возникновения буллинга, будут способствовать качественному и долгосрочному результату.

**Цель исследования:** изучить факторы возникновения буллинга и способов его психологической коррекции в подростковой среде.

**Объект исследования:** агрессивное поведение и агрессивность в подростковом возрасте.

**Предмет исследования:** буллинг, как феномен агрессивного целенаправленного (девиантного) поведения в подростковом возрасте.

**Гипотеза исследования:** основными факторами возникновения буллинга в подростковой среде являются групповые (несформированное ценностно-ориентационное единство группы, неблагоприятный социально-психологический климат, низкая сплоченность и отсутствие самоопределения личности в группе) и индивидуальные факторы: (агрессивное (девиантное) поведение, виктимность, комформность подростка). Следовательно, система мероприятий в условиях совместной деятельности педагога, психолога, родителей и подростков, направленная на коррекцию агрессивного поведения подростков, а также на улучшение социально-психологического климата группы, формирование ценностно-ориентационного единства и сплоченности группы будет способствовать снижению проявления буллинга в подростковой среде.

### **Задачи исследования:**

1. Изучить отечественную и зарубежную литературу по проблеме исследования и выявить факторы возникновения буллинга в подростковой среде.
2. Определить выбор психодиагностического инструментария.
3. Провести эмпирическое исследование и интерпретировать полученные результаты.
4. Адаптировать программу психокоррекции межличностных отношений подростков в ситуации школьной травли.

### **Методы исследования:**

- 1) Теоретические – изучение и анализ психологической литературы отечественных и зарубежных авторов.
- 2) Эмпирические – формирующий эксперимент.

### **Методики исследования:**

- адаптированная анкета «Исследование школьного климата» для школьников 4-6 классов Белорусская Ассоциация клубов ЮНЕСКО (Перевод Шмакова Анна);
- адаптированная анкета «Исследование психологического климата» для школьников 7-11 классов Белорусская Ассоциация клубов ЮНЕСКО (Перевод – Чефранова Анастасия);
- методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (текст опросника в адаптации А. К. Осницкого);
- опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна;
- опросник уровня агрессивности А. Басса - А. Дарки.

**База исследования:** Исследование проводилось на базе двух общеобразовательных школ города Тольятти.

**Выборка исследования** составили 118 человек из них 57 человек – учащиеся 6х и 7х классов, 48 человек – родители учащихся, 13 человек учителя школы.

**Практическая значимость** магистерской диссертации заключается в возможности использования полученных данных педагогами, психологами и руководством образовательных учреждений в целях профилактики и предотвращения буллинга. Научная работа также может быть полезна студентам психологических, педагогических специальностей и родителям школьников городского округа Тольятти для ознакомления с феноменом буллинга, его распознавания в образовательном учреждении и своевременного вмешательства с целью профилактики или предотвращения данного феномена.

**Структура работы:** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения. Во введении отражена актуальность исследуемой темы и прописан научный аппарат работы, включающий цель, задачи, гипотезу, объект, предмет, практическую значимость, методы и методики и др.

В первой главе рассматривается теоретический аспект проблемы агрессии и агрессивного поведения, проблемы феномена буллинга, причин его возникновения и способов профилактики и психокоррекции на основании анализа отечественных и зарубежных источников литературы.

Вторая глава содержит описания эмпирического исследования, проведенного в школах городского округа Тольятти, анализ и интерпретацию полученных результатов.

В заключении отражены основные выводы исследования и полученные результаты.

В списке литературы представлены источники, используемые в ходе выполнения работы.

В приложении представлены сводные таблицы по результатам отдельных методик.

# **Глава 1. Теоретические основы проблемы факторов возникновения буллинга и способов его психологической коррекции в подростковой среде**

## **1.1 Проблема «агрессии», «агрессивности» и «агрессивного поведения» в отечественной и зарубежной психологической науке**

Для того чтобы выявить характеристики особенностей подростков, нужно разграничить понятия «агрессия», «агрессивность» и «агрессивное поведение». В бытовом понимании эти понятия могут сливаться в одно, что затрудняет их дифференциацию. Однако при рассмотрении подходов к проблеме агрессивности можно столкнуться с не менее важной проблемой, так как не существует единственно правильного определения понятий «агрессия», «агрессивность» и «агрессивное поведение». Разные авторы рассматривают данные понятия по-разному. Термин «агрессия» в наше время употребляется массово, поэтому для науки необходимо уточнение этого понятия.

При рассмотрении проблемы агрессивности ученые сталкиваются с множеством вопросов, рассматривают детерминанты такого поведения, способы предотвращения, виды, типы агрессии и многое другое. Научные деятели рассматривали данную проблему с разных позиций. В философии, литературе, религии уделялось место рассмотрению проблем агрессивности человека. С.Н. Еникополов изучает эту проблему, опираясь на систематические принципы [20, с. 14].

Агрессивность включает в себя такие конструкты как мстительность, насилие и другие. С точки зрения влияния социума на личность, необходимо учитывать факторы, влияющие на формирование агрессивности и сдерживающие её. В зависимости от типа и вида агрессия может проявляться в разных формах. Например, Z. Veerman отмечает, что клевета или психологическое насилие могут быть включены в рамки понятия



агрессивности [72, с. 217]. Поэтому при рассмотрении такого поведения следует учитывать не только факт причинения страдания или вреда другому человеку, но и другие действия, которые подразумевают целенаправленное причинение негативных последствий человеку. Помимо видимых проявлений агрессивного поведения, есть и те, которые незаметны с первого взгляда, и их тоже нужно учитывать и при определенных обстоятельствах их можно назвать агрессивными проявлениями.

Чтобы структурировать все проявления агрессии людей, А. Басс [12, с. 24] выделил три категории, где по двум сторонам расположены противоположные понятия:

- физическая – вербальная;
- активная – пассивная;
- прямая – косвенная.

В сочетании друг с другом они образуют восемь типов агрессии:

1. Физическая активная прямая.
2. Физическая активная косвенная.
3. Физическая пассивная прямая.
4. Физическая пассивная косвенная.
5. Вербальная активная прямая.
6. Вербальная активная косвенная.
7. Вербальная пассивная прямая.
8. Вербальная пассивная косвенная.

Первый тип агрессии физическая активная прямая характеризуется применением силы со стороны агрессора, нанесение непосредственно физического ущерба, а также крайние формы, такие как убийство и другие. Второй тип агрессии физическая активная косвенная характеризуется нанесением физического ущерба опосредованно, т.е. не самому человеку, а например, лицу его замещающего. Третий тип агрессии физическая пассивная прямая характеризуется противодействием, т.е. вмешательство, с целью не позволить человеку достичь своей цели. Четвертый тип агрессии

физическая пассивная косвенная характеризуется негативизмом, отказом от выполнения действия. Пятый тип агрессии вербальная активная прямая характеризуется нанесение оскорблений и унижение человека. Шестой тип агрессии вербальная активная косвенная характеризуется злословием, клеветой и сплетнями про другого человека. Седьмой тип агрессии вербальная пассивная прямая характеризуется отказом разговаривать, отвечать на вопросы, устраивать бойкот. Восьмой тип агрессии вербальная пассивная косвенная характеризуется несогласием, отказом объяснить что-либо.

Некоторые авторы рассматривают агрессию, как поведение, которое наносит вред, или содержит угрозу для других людей. Другие считают, что агрессия должна содержать намерение причинить кому-то вред, ущерб. М.Р. Арпентьева говорит, что достаточно совершить попытку нанесения ущерба другим, чтобы определить такое поведение как агрессивное [4, с. 41].

R. Selah-Shayovits использует такое определение агрессии – это любая негативная форма поведения, которая причиняет вред или наносит ущерб любому другому живому объекту [82, с. 305]. Л. Берковиц писал, что «многие социальные ученые не ставят акцент на причинении жертве вреда, а полагают, что у агрессии могут быть совершенно иные цели» [9, с. 10].

Агрессия может содержать в себе несколько компонентов, таких как эмоции, мотивы и установки. Негативные эмоции гнев или злость могут влиять на агрессию человека, а также мотивы и желания оскорбить, навредить, и расовые и этнические стереотипы. Эти факторы играют важную роль в проявлении агрессивного поведения, но не являются обязательными. Чтобы определить поведение как агрессивное, человек должен иметь намерение причинить вред. Остаётся открытым вопрос, как можно обозначить агрессивное поведение, если намерение – это скрытый замысел человека?

Таким образом, агрессию можно охарактеризовать, как намеренные негативные действия, направленные на живое существо, которое не желает

подобного обращения. Особенности агрессии являются: намеренность и целенаправленность в причинении вреда; агрессивное поведение всегда несет за собой негативные последствия (физический или психологический вред); жертва старается избегать подобного нападения со стороны агрессора.

Часто агрессия сопровождается негативными эмоциями гнева, ненависти, враждебности и злости и возникает как реакция на фрустрирующие обстоятельства.

А.А. Налчаджян выделяет несколько видов агрессии [37, с. 102]:

- экспрессивная – сильное проявление эмоций и чувств;
- враждебная – проявляется в целенаправленном причинении вреда жертве;
- инструментальная – является способом достижения другой, сторонней цели.

Агрессивность, как устойчивая черта личности является предпосылкой агрессивного поведения. Агрессивность формируется при нарушении эмоциональной связи в семье или при неблагоприятных условиях воспитания ребенка. На формирование агрессивности влияет жестокое обращение с детьми, чрезмерные наказания детей родителями. Y. Miki выделяет аутоагрессию, когда агрессивные действия направлены на самого себя (самоунижение, самообвинение) [77, с. 22].

С.Л. Соловьева отмечает, что, исходя из предпосылок агрессивности, может формироваться агрессивное поведение личности – это действия, которые являются целенаправленным причинением вреда или ущерба другим [60, с. 14].

Агрессия включает в себя физическое и вербальное причинение вреда. В качестве физической агрессии человек причиняет боль или урон жертве и её личным вещам, это могут быть избиения, травмы, порезы, порча имущества и такие тяжелые повреждения, как убийство или избиение до полусмерти. В качестве вербальной агрессии человек распространяет сплетни о жертве, оскорбляет, сквернословит, проклиная, обвиняет в чем-то.

Агрессия может проявляться не только одним человеком, но и группой лиц. С.Ю. Чижова пишет о том, что агрессия может быть ярко выраженной, заметной окружающим, а также может проявляться в скрытой форме – например, социальная изоляция жертвы, озлобленность на жертву и другое проявление [68, с. 57].

В кризисные периоды взросления происходят изменения в сферах человеческой деятельности, зачастую такие изменения сопровождаются агрессивными проявлениями особенно в подростковом возрасте. Поэтому внимание ученых стала всё больше привлекать данная проблема. Г.С. Абрамова говорила о том, что в периоды кризиса происходит переоценка ценностей, перестройка сознания, такие изменения происходят не только на личностном уровне, но и на уровне социума [1, с. 47]. Но это взаимобратный процесс – чем более агрессивным становится человек, тем общество изменяется в сторону агрессии и наоборот. Это влияет на переоценку роли агрессии в развитии и становлении личности.

Исследование агрессии в широком контексте занимались такие авторы, как Г.М. Андреева, Л.П. Колчина, С.В. Еникополов, Н.Д. Левитов, А.А. Реан, О.Ю. Михайлова, Е.В. Рошин, Т.Г. Румянцева и другие.

В подростковом возрасте особенно актуальна проблема агрессивности, потому что именно в этот период формируются способы психологической и социальной адаптации, которые закрепляются и становятся устойчивыми во взрослой жизни. Агрессивное поведение рассматривают с точки зрения психосоциальной адаптивности такие авторы, как Л.А. Глазырина, М.А. Костенко [40, с. 31]. Если подросток не научился конструктивным навыкам поведения, то закрепляются неблагоприятные способы реагирования, которые влияют на психоэмоциональное состояние подростка и могут вызвать негативные изменения на личностном уровне. Агрессия может выражаться в делинквентном поведении подростков.

Разные авторы рассматривали по-разному агрессию в своих трудах, исследовали причины и последствия. Широкий теоретический анализ и

множественность точек зрения привели к большому количеству теорий в области агрессии. О.Ю. Михайлова классифицировала теории и выделила традиционный подход к анализу проблемы агрессии, в рамках которого выделяются биологические и социальные предпосылки возникновения агрессии (С.Н. Еникополов, М. Косаевский), а также их соотношение и степень влияния на человека [35, с. 4].

Следующим в классификации являются теории, построенные по принципу признания или отрицания возможности контроля или сдерживания агрессии (Т.Г. Румянцева). С учётом этих факторов выделяются: теории спонтанного проявления агрессии и отрицание способов её контроля; теории контроля агрессии на физиологическом уровне; теории, подразумевающие контроль со стороны социума [49, с. 57].

Другие теории основаны на оценке социальной приемлемости (А.А. Реан). В этой позиции выделяются: этико-гуманистический подход, определяющий агрессию как поведение, противоречащее сущности личности и эволюционно-генетический подход, который рассматривает агрессию, как необходимую для выживания и адаптации форму поведения [45, с. 6].

При рассмотрении агрессии Р. Бэрн и Д. Ричардсон используют такие понятия, как агрессивность – свойство личности и агрессивное поведение – целенаправленное причинение вреда живому объекту [11, с. 12].

Если учесть, что поведение человека обусловлено не только ситуативными факторами, но и личностными характеристиками, то можно рассматривать агрессивность, как предпосылку формирования агрессивного поведения. Однако не всегда можно утверждать, писал А.А. Реан, что агрессивное поведение присуще только агрессивным людям и наоборот, не всегда агрессивные люди проявляют во всём агрессивное поведение [45, с. 7]. Несмотря на то, что понятия «агрессивность» и «агрессивное поведение» связаны, основной их смысл различается.

В исследованиях зарубежных и отечественных психологов большое внимание уделяется многофакторному анализу проблемы агрессии, когда

различные аспекты её проявления анализируются с разных сторон, к примеру, в исследованиях Р.К. Smith [83, с. 11]. Таким образом, агрессию рассматривают как сложный феномен и многомерное поведение с большим количеством предпосылок и условий формирования. Такими предпосылками могут быть ситуативные и личностные детерминанты.

Агрессивность - это социально-психологическое свойство личности, которое формируется в процессе социализации личности. Под воздействием биологических, социальных и психологических факторов агрессивность может быть конструктивной, то есть социализированной или деструктивной, при нарушении социализации. С.Л. Соловьева пишет о необходимости изучать роль агрессивности как феномен в целостной структуре индивидуальных свойств человека [60, с. 26]. Х. Ремшмидт выделяет три уровня, в зависимости от места в структуре деятельности и механизмов саморегуляции человека: личностный уровень, осуществляется в рамках деятельности; индивидуальный уровень, осуществляется в рамках действий; индивидный уровень, осуществляется в рамках отдельных операций [47, с. 33].

Б.А. Мартыненко [33, с. 60] осуществила структурный анализ агрессии и выделила три уровня:

- индивидный - связан с природной основой, как защитная реакция
- субъектно-деятельностный – связан с достижением цели и реакцией на угрозу, проявляется в стиле поведения
- личностный – связан с мотивацией и самосознанием, проявляется в предпочтительном выборе насильственных средств при достижении цели.

В исследовании О.Ю. Михайловой осуществился новый нетрадиционный подход к определению сущности агрессии. Автор рассматривает агрессию с точки зрения поведенческой стратегии разрешения неудовлетворяющей ситуации, которая формируется как поисковая активность. После того, как такая форма поведения сформирована, она

проявляется самостоятельно, хотя и включает в себя поисковую активность, сохраняя при этом признаки своего происхождения [35, с. 6].

При исследовании подходов к определению агрессии можно выделить две основные группы взглядов на то, какова сущность агрессии.

Некоторые исследователи определяют агрессию исходя из внешних критериев, опираясь на поверхностное наблюдение. А. Басс [69, с. 25] к примеру, определяет агрессию, как наносящее ущерб поведение.

В этом случае основным критерием, определяющим поведение как агрессивное выступает внешний критерий – причинение физического вреда, а движущая сила, которая определяет поведение агрессора, остается неизвестной. Такой подход к определению агрессии недостаточно раскрывает суть проблемы.

Таким образом, в данном подходе определение агрессии недостаточно конкретно и оно может определять любое поведение, даже не агрессивное.

В поисках другого составляющего сущность агрессии ряд исследователей предложили рассматривать не внешние, а внутренние предпосылки агрессивного поведения, хотя и не отрицая тот факт, что существует физическая угроза жертве.

В рамках этого подхода Л. Берковиц [9, с. 12] дал следующее определение агрессии – это любое поведение, которое ставит своей целью причинить кому-либо физический или психический вред. Становится ясно, что исследователи в рамках этой группы подхода рассматривают мотивационный компонент, как внутреннюю составляющую агрессии.

Агрессивное поведение считается агрессивным только тогда, когда нападающий не только наносит физический вред жертве, но и присутствует субъективный мотив такого поведения. Е.В. Баранова пишет, что если мотив отсутствует, то поведение называется псевдоагрессией, т.е. ущерб наносится, но агрессор не имеет злого намерения [8, с. 17].

Если сравнить оба описанных подхода, то становится видно, что второй подход рассматривает агрессию более основательно, т.к.

рассматриваются внутренние причины агрессивного поведения, тогда как внешние причины не играют существенной роли, как в первом подходе.

Оба эти подхода можно было бы считать достаточно полными, если бы не ещё один факт, который отсутствует в этих определениях. Когда поведение несет за собой внешние негативные последствия и существует внутренняя мотивация, но при этом группа и общество относятся к данной ситуации положительно.

Это противоречие попытался разрешить Р.Де Риддер, который предложил рассмотреть агрессивное поведение через призму нарушения норм и правил общества [42, с. 31].

Таким образом, в рассмотрении подходов к определению агрессии был выделен третий критерий, который связан с осознанным или неосознанным нарушением норм и правил, принятых в обществе или в конкретной социальной группе. Именно, исходя из этого критерия, должно строиться понимание сущности агрессии.

Агрессивное поведение человека следует рассматривать исходя из этих критериев, а именно как причинение вреда жертве без отрыва от субъективной мотивации агрессора и с нарушением правил и норм общества.

На этих подходах к определению агрессии нельзя останавливаться, так как они недостаточно полно описывают суть проблемы, которая требует многогранного исследования и дополнения.

В первую очередь следует отметить, что агрессивное поведение присуще не только людям, но и всем живым существам. Это позволяет делать вывод о том, что агрессия универсальна. К. Лоренц писал, что человек поступает инстинктивно и любое животное поступило бы так же в аналогичной ситуации [29, с. 104].

Люди в обществе соотносят свои действия с действиями других людей и вкладывают в него субъективный смысл, такое действие называется социальным, пишет Г.М. Андреева [3, с. 284]. Можно сказать, что поведение



человека - это сложный процесс и целая система внутренних и внешних факторов, которые способствуют реализации тех или иных функций.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что действия людей всегда субъективны и преследуют определенную цель. При рассмотрении агрессивных действий субъективной целью может вовсе не являться нанесение вреда другому человеку, а другая, движущая человеком потребность, удовлетворение от реализации, которой он получает, действуя подобным образом.

В.В Денисов делит все формы агрессии на два уровня. Первый уровень врожденный и является биологически обусловленным, присущ всем живым существам.

Второй уровень является социально обусловленным, на формирование агрессии влияют социальные условия и присущ только человеку [19, с.46].

С. Monks отмечает, что агрессивные действия могут быть направлены не только на человека, но и на неодушевленные предметы [78, с.808]. Такое поведение определяется социальным явлением – вандализм. Тогда, когда люди направляют свои агрессивные действия против чужой собственности или объектов культуры и других объектов. В этом случае объект агрессивных действий переносится с человека, на какой-либо неживой предмет.

Таким образом, агрессия – это поведение субъекта осознанно или неосознанно мотивированное, выражается как форма социального поведения людей, результатом становится либо угроза причинения вреда, либо непосредственный ущерб живому или неживому объекту своих действий.

Следует отметить, что агрессия - это акт поведения, который существует в объективной реальности вне зависимости отношения к нему самого субъекта действия или того, на кого направлено действие, или очевидцев агрессивного действия. Очевидцы наблюдают сам факт агрессивного действия и при этом дают свою оценку в отношении мотива и степени ущерба.

Агрессия существует объективно и не требует оценки со стороны, однако, всегда оценивается наблюдателями.

Самые ранние работы в области агрессии в зарубежной психологической науке определяли агрессивное поведение как инстинктивное. Согласно такому подходу, возникновение агрессии обусловлено генетическими предпосылками, т.е. люди с рождения предрасположены к подобным действиям. Психоаналитический подход, основоположником которого является З. Фрейд, разделяет эту точку зрения. Он внес большой вклад в исследование проблем агрессии и агрессивности в рамках психоанализа. В поздних работах З. Фрейда сложилась концепция, исходя из которой, он рассматривал понятие танатос, как инстинкт влечения к смерти и разрушению. В ранних работах он ввел такое понятие как эрос или инстинкт жизни, энергия эроса направлена на воспроизведение и сохранение жизни. В этой трактовке агрессия – это блокирование либидинозных импульсов. Он говорил о том, что два инстинкта взаимосвязаны друг с другом и между ними существует напряжение. В данном случае существует постоянный конфликт между эросом и танатосом, который с помощью различных механизмов, например, смещения, достигает своей цели во вне [67, с. 35].

З. Фрейд писал о том, что между внутренними инстинктами человека и внешними социальными нормами существуют постоянные противоречия. Нормы и правила, принятые в обществе ограничивают инстинктивное поведение человека, впоследствии такого ограничения возникает внутреннее напряжение, которое и выражается в агрессивных и насильственных действиях, так как насилие присуще человеку с рождения в форме инстинкта. Т.Г. Румянцева также отмечает, что человеческая агрессия может в таком случае быть направлена на себя (аутоагрессия) или на других [49, с. 41].

Однако первой, кто заговорил о предпосылках деструктивных действий человека, была С. Шпильрейн. Она говорила о том, что в любом действии

человека существует акт разрушения, потому что без разрушения того что существует нельзя построить новое [42, с. 48].

Взгляд З. Фрейда на причины и содержание природы агрессии довольно пессимистичен. Агрессивное поведение в этой концепции трактуется не только как врожденное, корни которого лежат в инстинкте смерти, но и как неизбежное, поскольку, если энергия не будет проявлена во вне, то она останется невыраженной и приведет к разрушению индивида. Однако, есть и положительные предпосылки в данном подходе, например, если агрессию сопровождает внешнее проявление эмоций, то возникает разрядка напряжения и дальнейшее проявление деструктивных действий снижается. Такой механизм З. Фрейд назвал катарсисом – это эмоциональные, экспрессивные действия, которые не ведут к ущербу. Такие действия могут быть эффективным способом предотвращения поступков, содержащих в себе опасные намерения [67, с. 42].

В дальнейшем З. Фрейд рассматривал становление агрессии в соотношении со стадиями развития ребенка. Например, фиксация на оральной стадии может привести к вербальной агрессии, а фиксация на анальной стадии может привести к упрямству и упорству и к таким негативным склонностям, как гнев и мстительность [67, с. 54].

Агрессия, как инстинктивное поведение так же рассматривалась в этологическом подходе К. Лоренцом. Он писал о том, что агрессия это врожденный инстинкт, который присущ всем живым существам и связан с борьбой за выживание [29, с. 56]. Этот инстинкт развивался в процессе нескольких стадий эволюции. На первой стадии инстинкт борьбы за выживание способствовал рассеиванию популяции на большие расстояния друг от друга, что позволяло использовать максимально количество пищи. На второй стадии агрессия помогала улучшить генофонд, потому что выживали только те, кто сильнее. На третьей стадии те, кто сильнее способны защитить своё потомство и выжить среди других видов.

Агрессивная энергия постоянно и непрерывно формируется в организме и с течением времени накапливается всё больше. Таким образом, агрессивные действия проявляются исходя из двух факторов: первый фактор – это накопленная агрессивная энергия и второй фактор – это внешние обстоятельства, которые являются стимулом для разрядки этой энергии. Эти факторы отрицательно коррелируют друг с другом, т.е. чем больше накопленной энергии, тем меньшей силы стимула требуется для её разрядки.

К. Лоренц считал, что можно предотвратить накопление агрессивной энергии до опасных пределов. В этом случае человеку нужно участвовать в деятельности не связанной с нанесением вреда, тогда произойдет снижение вероятности насильственных действий. Есть множество действий не связанных с насилием, например, любовь и дружба способны снизить проявление агрессии и даже блокировать её, так как эти действия не совместимы [29, с. 67].

Э. Фромм рассматривал агрессию, как влечение к смерти и страданию. Он выделяет такие формы насилия, как игровое насилие, реактивное, компенсаторное, насилие из мести, потрясение веры и архаичное [64, с. 51].

В концепции Э. Фромма уделялось много внимания анализу садизма – когда один человек проявляет властные тенденции и пытается подчинить своей воле другого человека, главной целью таких действий является причинение вреда и боли человеку [64, с. 62].

Насилие выступает как компенсация искаженной жизни человека, в данном случае человек не умеет создавать и созидать новое, поэтому направляет энергию на разрушение. Верным способом по предотвращению агрессивных действий является развитие творческого потенциала личности. Именно выражение своих сил в творческой деятельности способствует эмоциональной разрядке, а, следовательно, и снижению разрушительных действий.

Человек становится циником и разрушителем, если разочаровывается в жизни, добре, любви, он начинает ненавидеть жизнь. Впоследствии у

человека проявляется желание мстить. Причиной мести, может быть, возвращение чувства значимости к себе и способ для завоевания уважения среди других.

Однако агрессия не всегда бывает разрушительной, она так же может проявляться в качестве защиты своей жизни, и быть направлена на сохранение себя. При защитных агрессивных реакциях объект может быть как реальным, так и мнимым.

К.Г. Юнг объяснял агрессивное поведение, как воздействие бессознательного на сознание человека. Исходя из положения об архетипах, возникает конфликт между индивидом и темной стороной личности, который неизбежен и поражение ведет к душевной гибели [49, с. 74].

К. Хорни исследовала базовую тревогу личности и показала взаимосвязь между этим феноменом и агрессивностью. Чем выше базовая тревога личности, тем больше вероятность, что человек будет проявлять агрессивное поведение и насильственные действия. Она выделяла три типа взаимодействия с окружающими: «к людям», «от людей» и «против людей». Человек, проявляющий агрессию, насилие и склонный к конфликтам в основном подвержен состоянию «против людей». Так же К. Хорни рассматривала агрессию, как один из защитных механизмов, используя который человек стремится к безопасности и комфорту [42, с. 29].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в психоаналитических теориях рассматривают агрессию как фактор, который практически невозможно устранить, так как она является врожденной, неотъемлемой частью человеческой природы. Такие позитивные изменения в структуре человеческого общества, как устранение социальной несправедливости, а в структуре личности такие, как удовлетворение потребностей, не могут устранить агрессию, она является инстинктивной.

В зарубежной психологической науке проблема агрессивности, насилия и тревожности рассматривается не только в концепции психоанализа, но и в фрустрационной теории Д. Долларда и Л. Берковец, в

теории социального научения Д. Уотсона, в гуманистическом направлении представителями К. Роджерс, В. Франкл и Ф. Перлз.

Фрустрационная теория, основоположником которой является Д. Доллард, возникла в ответ концепции влечений и инстинктов. Д. Доллард рассматривал агрессию не как эволюционный процесс, а как ситуативное явление. Он говорил, что агрессия - это следствие фрустрации [73, с. 295].

Так же, как и З. Фрейд, он рассматривал явление катарсиса – психологическая разрядка, когда некоторые реакции человека (высказывание, рисование и др.), могут заменить реакцию гнева, насилия и агрессии.

Агрессия не выступает инстинктом, это реакция человека на фрустрацию, то есть с помощью агрессивных действий индивид пытается преодолеть препятствия, которые возникают на пути к достижению цели. В данной теории используются два основных закона: первый закон – это то, что агрессия всегда возникает вследствие фрустрации и второй закон – это то, что фрустрация всегда приводит к агрессии.

В данной концепции понятие агрессии рассматривается, как намеренное поведение целью которого является причинение вреда другому объекту.

Фрустрация – это напряжение, которое возникает вследствие помехи на пути к проявлению реакции [43, с. 322]. Сила фрустрации зависит от нескольких факторов. Первый фактор - это мотивация к выполнению действия. Чем выше мотивация, тем будет выше фрустрация, если возникнет препятствие на пути к цели. Второй фактор – это значительность препятствия. Если препятствие более значимо и труднее, тем фрустрация будет выше. Третий фактор - это количество попыток после наступления фрустрации. Чем больше попыток по преодолению сделает человек, чтоб добиться цели, тем всё больше будет нарастать фрустрацию, если попытки не оправдаются.

Человек может прогнозировать отрицательные последствия своих действий и тогда возникает реакция торможения. Реакция, в процессе которой действия направлены против другого лица, а не истинного источника фрустрации называется замещением.

В дальнейшем фрустрационная теория видоизменилась, так как была подвержена большому количеству критики. Эту теорию осуждали за жесткую схему, которая не всегда находит своё отражение на практике, а именно агрессивные действия людей проявляются не только тогда, когда существует фрустрация.

Л. Берковиц, говоря об агрессии, писал: «Нас интересуют постоянные, а не случайные агрессоры – малая часть населения, которая легко нападает на других, снова и снова ведет себя агрессивно, те, кто не испытывает сожаления, что причиняют другим боль» [9, с. 106].

Л. Берковец предложил свою модифицированную форму теории. Он добавил такой параметр, как социальное окружение. На агрессию влияют взаимоотношения с другими людьми, социально-психологические факторы. При определенных условиях агрессия, как реакция на фрустрацию, может подавляться и не являться доминирующей реакцией. В теорию фрустрации Л. Берковец добавил три поправки. Первое, фрустрация реализуется не обязательно в агрессии, но увеличивает готовность к агрессивным действиям. Второе, даже при высокой готовности к агрессивным действиям, агрессия не возникает без стимулирующих условий. Третье, разрешение фрустрирующей ситуации с помощью агрессии стимулирует выработку привычки [9, с. 139].

В процессе развития теории фрустрации представители разделились на две группы. Представители первой группы придерживаются гипотезы Д. Долларда и продолжают исследовать условия возникновения агрессии в ситуации фрустрации. Представители второй группы исследуют фрустрационные ситуации и выделяют определенные типы реакций на них.

Один из представителей второй группы является С. Розенцвейг [49, с. 56], он выделил причины, которые вызывают фрустрацию. Первой причиной

является отсутствие средств для удовлетворения потребности или достижения цели и называется – лишение. Лишение может быть внешним, когда фрустратор находится вне человека или внутренним, когда фрустратор находится в человеке. Второй причиной является потеря предметов или объектов, которые ранее удовлетворяли человека. Третьей причиной является конфликт между одновременным существованием двух, несвязанных друг с другом, потребностей.

В рамках второй трактовки теории фрустраций рассматриваются несколько способов выхода из фрустрации, и агрессия является лишь одним из способов.

Другой теорией связанной с взаимоотношениями человека в социуме является теория социального научения, которая показывает, что человек учится агрессии в социальной среде в процессе социализации через наблюдение подобных действий. Д. Уотсон говорил о том, что насилие и агрессия – это результат прошлого опыта человека и результат влияние окружающей среды на него. На формы проявления и уровень интенсивности агрессивных действий влияют методы подкрепления и наказания [44, с. 85].

В процессе освоения социальных норм, человек ориентируется на образец, то есть средства воздействия между людьми. Благодаря образцу возможно формирование или изменение способов действия человека и отношений.

Первыми, кто показывают образец поведения человеку, являются родители. Было доказано, что агрессивные родители часто имеют агрессивных детей. Поэтому большое внимание в этой теории уделяется влиянию родительского поведения на формирование агрессии у ребенка.

В рамках данного подхода А. Бандура выделил три компонента, используемых при анализе агрессивного поведения: способ усвоения действий; факторы, провоцирующие поведение; условия, при которых закрепляется агрессивное поведение [7, с. 110].



Существует взаимосвязь между частотой использования, успешностью агрессивных действий и закреплением их. Чем человек чаще использует агрессию во взаимоотношениях и чем к более успешным результатам она приводит, тем высока вероятность закрепления и усовершенствования агрессивных действий.

Так же важным в данной теории является понятие подкрепления, когда агрессивное действие подкрепляется положительной реакцией на него. Это может быть похвала, улыбка и другая реакция. Наряду с положительным подкреплением – стимул, поддерживающий или усиливающий реакцию человека (поощрение), выступает отрицательное подкрепление – стимул, устранение которого усиливает реакцию (наказание).

Таким образом, основной идеей теории социального научения является то, что постоянное положительное подкрепление поведения формирует привычку и закрепляет такое поведение, а также наблюдение за агрессивными действиями формирует у человека агрессивность, как личностную черту.

Представители гуманистического направления К. Роджерс, В. Франкл, К. Перлз и др. рассматривают проявление и формирование агрессии исходя из положений своих теорий.

К. Роджерс считал, что агрессивные действия являются вынужденными, они возникают в ответ на ограничение свободы человека и возможности выбора. Агрессия и насилие – это фактор психологической защиты человека, который выступает ответом организма на опыт, воспринятый как угроза [49, с. 87].

У человека есть необходимость принятия себя, своих качеств и стремление к счастью и хорошей жизни. Если индивид ориентируется на мнения других о себе, то он испытывает волнение, тревогу, напряжение и беспокойство по поводу оценок окружающих. Человек стремится оправдать ожидания окружающих, поэтому он уже не свободен в выборе поступков и

действий. Таким образом, возникает агрессия в ответ на ограничение свободы.

В данном параграфе были рассмотрены различные подходы к определению проблемы факторов возникновения агрессивного поведения. Отечественные и зарубежные авторы, рассматривают феномен агрессивного поведения с разных сторон. Так, агрессия может быть конструктивной, а может иметь негативный характер. В следующем параграфе мы рассмотрим проблему буллинга именно с точки зрения деструктивного проявления агрессивных тенденций.

## **1.2 Буллинг как феномен целенаправленного (девиантного) агрессивного поведения в подростковом возрасте**

Следует подробно проанализировать такую составляющую агрессивного поведения, как насилие. Вокруг феномена насилия существует много противоречивых суждений, поэтому до сих пор нет общепризнанного определения так же, как и в случае с агрессией.

Ученые часто рассматривают насилие, как часть агрессии, а иногда эти понятия выступают как синонимы в работах научных деятелей. Л.С. Алексеева даёт такое определение насилию – это целенаправленное применение силы или власти, направленное на себя или других, результатом в этом случае является физический или психологический ущерб [2, с. 74]. Такое определение фактически приравнивает понятие агрессии и насилия.

Некоторые исследователи сравнивают понятия «агрессия» и «конфликт». Например, А. Гуггенбюль определяет насилие, как форму выяснения отношений двух сторон в агрессивном виде [18, с. 9].

Ряд исследователей пишут о том, что насилие – это прямое физическое действие, результатом которого является причинение внешнего ущерба. Исходя из этого, Л. Берковиц определяет насилие, как «намеренное

причинение вреда другому» [9, с. 32], а J. Juvonen, как «физическое уничтожение другого человека» [74, с. 167].

Иногда насилие соотносят с жестокостью – чертой личности. М.Р. Арпентьева определяет насилие, как осмысленное и намеренное причинение страданий и насилия другим людям с целью самого действия или других действий, или с целью угрозы [4, с. 39].

Некоторые ученые рассматривают насилие в совокупности с понятием «принуждение» в политическом контексте, через соотношение власти и ограничения свободы. В.И. Вишневская, к примеру, пишет о том, что насилие – это принуждение человека к принятию определенного поведения или условия. При этом он говорит о том, что его определение условно [13, с. 56].

Таким образом, существует множество определений понятия «насилия», где оно рассматривается в каком-либо одном контексте, но нет комплексного многоаспектного понятия, которое было бы общепризнанным и имело бы границы применения. Так, следует более подробно рассмотреть данное определение.

Многие исследователи рассматривают агрессию и насилие как синонимичные понятия. Р. Мэй отметила, что насилие и агрессия связаны между собой в общественном сознании [36, с. 127]. Насильственный акт есть следствие агрессивных действий. Но существуют некоторые черты, характерные для понятия насилие и отличные от агрессии.

Агрессивные действия принимают форму насилия, когда становятся субъективно отрицательными, т.е. осуждаемыми в данном обществе, незаконными и аморальными. М.Р. Арпентьева пишет: «Главное – отмщение и жертва, а не справедливость и ответственность. Поэтому насилие всегда остается неузнанным» [4, с. 41]

Другими словами, насилие всегда отрицательно оценивается субъектом. Субъективность в этом случае является важным критерием, так как насилие в агрессивных действиях относительно того, как оно

оценивается объектом в той или иной социальной и нормативно-правовой системе. В одной социальной среде действия агрессивного характера могут являться нормой, в другой наоборот.

Таким образом, насилие всегда отрицательно оценивается в соответствии с нормами, принятыми в конкретном обществе и носит субъективный характер. Агрессия отличается дуалистичностью и носит субъективно-объективный характер.

И.А. Ильин определяет насилие как произвольное, необоснованное, отрицательно агрессивное действие, которое не должно повторяться, так как негативно сказывается на объекте насилия [23, с. 43].

Так, насилие имеет социальную природу, в силу своей оценочности. В животном мире, где преобладают инстинкты, насилия не существует, но есть агрессия. В общественной среде люди регулируют своё поведение в соответствии с общепризнанными нормами, правилами, идеалами и способны корректировать поведение, опираясь на опыт.

С. Salmivalli отмечает, что другой отличительной чертой насилия является такой её критерий, как «принуждение», когда при социальном взаимодействии действия одного субъекта являются противоречащими устремлениям другого субъекта и возникает недобровольное взаимодействие [81, с. 113].

Другими словами, когда субъект при взаимодействии различными путями осознанно принуждает объект делать что-либо против его воли, установок и устремлений, и такое действие оценивается как недобровольное, то возникает феномен насилия.

Так, одним из критериев насилия является принуждение, которое оценивается отрицательно, нарушает волю человека и ведет к физическому или психологическому дискомфорту.

Таким образом, насилие является социальной формой агрессивного поведения, присущей только человеку, отрицательно и субъективно оценивается объектом этих взаимоотношений и не соответствует

нормативно-ценностным правилам в обществе, а также основывается на механизме принуждения, то есть попытке заставить объект действовать против своей воли или в соответствии с желаниями субъекта. При таком определении понятие «насилие» является более конкретным.

М.С. Прудникова пишет о том, что субъектами и объектами, как агрессии, так и насилия могут быть не только отдельные личности, но и группа людей [14, с. 38]. Когда человек приобщается к той или иной группе, он соотносит свои притязания с притязаниями членов группы, таким образом, переводит свои интересы из области индивидуальных в коллективные.

Таким образом, насилие и агрессия – это две стороны одного явления, которые существуют неразрывно, как биологическая и социальная сторона. Различие заключается в том, что агрессия имеет природное происхождение, в качестве инстинкта, но со временем приобретает осмысленный характер в соответствии с объективной и ценностной стороной такого поведения. Насилие же является социальным понятием и носит отрицательный характер по своей сути, так как ведет к страданию, разрушению и лишению.

Рассмотрев аспект агрессивного поведения – насилие, перейдем к более конкретному явлению, а именно школьная травля, которую по-другому называют термином буллинг.

Г.М. Андреева отмечает, что на развитие и становление личности влияет окружающая среда. Ребенок значительную часть времени проводит в школе, следовательно, на формирование свойств личности большое влияние оказывают взаимоотношения со сверстниками, а особенно школьная травля [3, с. 61].

Проблема буллинга является актуальной в наше время, её следует изучать во взаимосвязи с проблемой психологического климата в образовательной среде. Несмотря на то, что факты насилия в школе отмечаются уже долгое время, на данном этапе в системе научного знания ещё нет конкретных, общепризнанных профилактических, регулирующих и

корректирующих программ. Д.А. Лэйн пишет о том, что проблема разрешения школьной травли имеет сложность, так как это комплексное явление и затрагивает многие аспекты взаимодействия детей друг с другом [30, с. 5].

Таким образом, при разрешении буллинга следует учитывать психологические особенности участников этого процесса, а также учитывать и внешние факторы такие как, понимание роли агрессии при взаимодействии с другими и социальные регуляторы агрессивного поведения.

Д.Н. Гриненко рассматривает факторы становления агрессивного поведения булли (агрессора) в зависимости от социальных условий, а именно наличия или отсутствия наказания в ответ на насилие, а также как этот фактор влияет на становление личности [17, с. 27].

К. Бютнер условно разделяет проявление агрессивных действий на три группы: запрещаемая, допустимая и условно допустимая агрессия [11, с. 38].

В первую группу, запрещаемой агрессии, относятся не объективные действия и которые ведут к наказанию и осуждению со стороны общества. Результатом такой агрессии является нанесение физического или психологического вреда.

При допустимой агрессии существует объективная угроза личности, а так же в эту группу можно отнести эмоциональную разрядку, проявляющуюся в агрессивной форме которой предшествовало накапливающееся раздражение или неудовлетворенность чем-то. Такой вид агрессии не ведёт к санкциям, хотя может вызвать порицание в обществе. Допустимая агрессия схожа с условно допустимой тем, что впоследствии на агрессивные действия не накладываются санкции. К. Rigby также отмечает, что главное отличие условно допустимой агрессии в том, что её целью является нанесение морального или физического вреда, тогда как при допустимой агрессии такой цели нет [80, с. 142].

Условно допустимая агрессия вынесена в отдельную группу, так как не имеет объективных оснований, наносит физический или моральный вред и

при этом не имеет санкционных последствий. Д.Н. Гриненко отмечает, что такой вид агрессии проявляется в явлении буллинга [17, с. 18].

В процессе школьной травли выделяется несколько ролей участников этого процесса, основными являются «жертва», «булли» и «сторонние наблюдатели», которым зачастую отводится косвенная роль, так как они боятся стать жертвами насилия, поэтому стараются не участвовать в процессе. Д.Н. Гриненко также пишет о том, что наблюдатели имеют большое значение на становление агрессивного поведения булли, так как не осуждают такое поведение, что приводит к его закреплению и увеличивают уровень агрессивности [17, с. 19]. Одноклассники в этом случае оказывают двойственное влияние, с одной стороны их молчание можно трактовать как молчаливую поддержку, а с другой булли будет стремиться оказывать всё большее впечатление, которое пугает окружающих, выбирая ещё более жестокие методы травли.

Д.А. Кутузова пишет, что немаловажную роль оказывают и взрослые, если они не дают негативную оценку действиям буллера и не предпринимают мер по устранению травли в классе, в таком случае агрессивное поведение ещё более закрепляется у ребенка [28, с. 75].

Кроме того, Е.А. Пономарева отмечает, что отсутствие наказания и осуждения со стороны других усугубляет положение жертвы, которая нуждается в поддержке при школьной травле, а молчаливое согласие наблюдателей с действиями агрессора создают впечатление, что они на его стороне [39, с. 37].

Одной из причин развития и закрепления буллинга в классе может быть страх. О.А. Гребенникова и М.И. Добролюбова говорят, что наблюдатели боятся занять положение жертвы в классе, поэтому не проявляют или не показывают своего сочувствия. Педагоги и родители чувствуют себя растерянно, так как не знают, как поступить в этом случае, чтобы ни навредить жертве [16, с. 3].

Е.П. Ильин отмечает, что ещё одной причиной является представление о норме такого поведения [22, с. 171]. Явление буллинга чаще всего возникает в подростковом возрасте, поэтому окружающие могут приписывать такое поведение к особенностям данного возраста.

Н.М. Knoff отмечает другую причину - сама жертва не против такого обращения к себе. Некоторые ученые отмечают ситуации, при которых положение жертвы выгодно для самой жертвы. Хотя такая ситуация встречается редко, она действительно существует [71, с. 167].

Следующей причиной является ошибочное предположение о развивающей функции школьной травли. Д. Лэйн писал о том, что некоторые педагоги считают буллинг хорошим способом тренировки коммуникативных навыков жертвы. В этом случае жертва учится противостоять агрессивным действиям и приобретает новый навык, либо переходит в другую школу [30, с. 6].

S. Lereya выделяет ещё одну причину: дискриминация к отдельным этническим социальным и другим группам. Тот факт, что некоторые группы людей, в стереотипном мышлении общества, достойны подобного отношения ведёт к развитию ситуации буллинга в образовательной среде [75, с. 1462].

Условно допустимая агрессия негативно влияет на всех участников буллинга, особенно на «жертву». Постоянное эмоциональное напряжение и безрезультатные способы решения проблемы ведут к формированию низкой самооценки, высокому уровню тревожности, избеганию взаимодействия со сверстниками и несформированности конструктивных способов взаимодействия с окружающими. Так же есть вероятность того, что жертва выберет радикальные способы разрешения ситуации: суицид или девиантное поведение.

Ученые отмечают негативное влияние на наблюдателей процесса. Ситуация постоянного страха и невозможности разрешения ситуации ведет к неадекватному самовосприятию и препятствию в полноценном развитии личности. Так же данная ситуация влияет на формирование у наблюдателей



агрессивной тактики достижения цели при взаимодействии, в противоположность сотрудничеству и взаимопомощи [70, с. 30].

Помимо закрепления агрессивных действий у буллера, возникают и другие негативные последствия ситуации травли в школе, влияющие на его личностное развитие. Например, несформированность навыка построения конструктивных взаимоотношений, при взаимодействии приоритетом является достижение цели силой. В отношениях другими агрессор будет занимать доминирующее положение, либо избегать контакта в другой позиции. Это приведет к невозможности конструктивного способа взаимодействия с людьми. Ограниченное количество способов достижения цели в будущем может способствовать личностной и профессиональной нереализованности [70, с. 24].

Таким образом, отсутствие наказания при условно допустимой агрессии оказывает значительное влияние на личностное развитие всех участников школьной травли и нарушает психологический климат в классе.

Насилие в школе – это такое насилие, когда применяется сила между детьми или принуждение к каким-либо действиям против воли человека. Е. Н. Волкова пишет, что проявление насилия может быть направлено не только на отдельного человека, но и на группу людей, так или иначе выделяющихся в классе [15, с. 77].

Наиболее точно ситуацию насилия в школе отражает термин «буллинг». Буллинг может быть длительным насилием или единичным случаем и чаще всего носит физический или психологический характер травли. Следует подробнее рассмотреть данный феномен.

В конце 70-х годов Д. Олвеус [79] провел первые исследования по предотвращению буллинга в школе, в дальнейшем были проведены другие исследования, которые позволили глубже понять проблему буллинга, факторы и закономерности данного явления. Однако в нашей стране этой проблеме не уделяется должного внимания.

В отличие от ссоры или случайной драки буллинг это процесс намеренного длительного насилия человека или группы над другим человеком, который не может защититься, и участники которого взаимодействуют в одной социальной группе [79, с. 23].

Исследователь заключил, что буллинг в школьной среде ведет к появлению стресса и чувства обиды, возникает во взаимодействии между одноклассниками и поддается наблюдению [76, с. 246].

О.А. Гребенникова отмечает, что термином «школьная травля» обозначается совокупность психологических, педагогических и социальных проблем. Процесс физического или психологического насилия направленный на ребенка, который не может самостоятельно защититься, со стороны одного человека или группы людей [16, с. 2].

Л.А. Регуш при определении буллинга опирается на понятие формальной или ситуативной власти обидчика и говорит о том, что это неоднократное проявление травли по отношению к более слабому лицу [46, с. 58].

Таким образом, можно заключить, что буллинг это сложный феномен, который зарождается в относительно устойчивой группе и вовлекает других в этот процесс. Травля ведет к негативным последствиям и к тому, что жертва не может защититься из-за несоответствия силы и власти.

Р.Дж. Хазлер так же отмечает, что при взаимодействии буллера и жертвы возникают деструктивные взаимоотношения, которые приводят к неопределенности и стрессу, так как менее доминирующий субъект («жертва») не может защититься [66, с. 60]. Л.М. Семенюк отмечает, что в процессе такого взаимодействия происходит обесценивание того, на кого направлено физическое или психологическое насилие, так как обидчик получает удовлетворение от своего преимущества и стремится чаще применять действия, приводящие к тому или иному ущербу [52, с. 11].

Школьная травля может привести впоследствии к антисоциальному поведению. М.С. Прудникова пишет, что буллинг выражается не только в

физической форме в виде побоев, ударов, толкания, избиения, вымогательства, но и в психологической, в виде распространения слухов, унижения, сплетен, оскорблений [41, с. 89]. В этом случае психологический буллинг с применением вербальных средств может оказать даже более негативное влияние на жертву, чем физический, пишет А.Б. Кирюхина [26, с. 50].

Исследователями было установлено, что буллингом не считается, когда два одноклассника одинаковой физической силы борются или спорят, или, когда подзадоривание происходит в шуточной форме. Буллингом является ситуация неоднократного проявления травли по отношению к более слабому против его воли.

Таким образом, выделим общие характеристики школьной травли в образовательной среде:

- буллинг проявляется в форме физического, психологического или эмоционального насилия;
- буллинг это действия одного человека или группы людей;
- буллинг направлен против слабого человека физически или психологически, или против того, кто ниже по статусу;
- буллинг является целенаправленным систематически повторяющимся действием и длительным во времени.

Все эти характеристики отражены в определении буллинга, которое дал Д. Лэйн: «Буллинг представляет собой длительное физическое или психологическое насилие со стороны группы или отдельного индивида в отношении человека, который не способен защитить себя в данной ситуации» [30, с. 10].

Следует рассмотреть структуру данного процесса и роли, которые исполняют участники школьной травли. Е. Роланд выделяет обидчиков (агрессоров, преследователей, хулиганов) их жертв и наблюдателей (свидетелей) [24, с. 20]. Рассмотрим подробнее их характеристики.

Д. Олвеус пишет о том, что обидчики обладают высокой степенью агрессивности, поэтому он ищет способ её проявить на одноклассниках, педагогах или родителях. Обидчики нуждаются в доминировании и имеют низкий уровень эмпатии к жертве, имеют потребность управлять людьми и получают удовлетворения от того, что подчиняют кого-либо своей воле [79, с. 52]. Преследователи имеют положительное самоотношение, ощущают себя успешными и самоуверенными [79, с. 53].

У жертв насилия отмечается повышенный уровень тревожности и страха, так как буллинг длительный и систематический процесс, а так же чувство одиночества, подавленности и изолированности от общества. Жертвы имеют низкую самооценку, характеризуются социальной отрешенностью, стараются не вступать в конфликты, они скромные, застенчивые, замкнутые и чувствительные, отличаются соматической ослабленностью и нередко имеют психосоматические заболевания. Е. Ушакова пишет, что жертвы также обладают повышенным чувством тревожности и депрессивности или другими отрицательными эмоциональными проявлениями [62, с. 84]. В дальнейшем они могут иметь социальные проблемы, например, хвастливость или игнорирование других.

На основе вышеизложенных характеристик можно выделить два типа «жертв»: покорные и агрессивные. Рассмотрим их подробнее.

Покорные «жертвы», по мнению Д. Олвеуса, стараются избегать обидчиков, а не противостоять им. Они склонны к уходу в себя и отличаются повышенным уровнем тревожности, стараются быть более осторожными. Они не проявляют агрессивных действий, склонны отдаляться от группы, часто находятся в одиночестве и имеют отрицательное отношение к себе [79, с. 74]. Такой тип «жертв» страдают низким чувством собственного достоинства, склонны обвинять себя и имеют низкую самооценку.

Е.А. Смирнова и Г.Р. Хузеева отмечают, что агрессивные «жертвы» характеризуются сверхагрессивностью и эмоциональной нестабильностью. Они тревожны и легко поддаются на провокации, отвечая быстрой реакцией

раздражения и гнева. В порыве негативных эмоций они неспособны правильно интерпретировать ситуацию, что приводит к агрессии. В этом случае они похожи на «обидчиков» и часто имеют свою более слабую «жертву», но не используют систематические насильственные действия, а проявляет агрессию в процессе потери самообладания. Воспринимают одноклассников, как угрозу и используют агрессию в качестве мести, которая является эмоциональной реакцией [58, с. 2].

В. Бондарь пишет, что агрессивные «жертвы» имеют низкую самооценку и низкую степень социальной поддержки [10, с. 43]. Позитивные отношения со сверстниками минимизируют эмоциональную напряженность. Однако чаще всего поддержку получают «обидчики», так как внимание к «жертве» может привлечь к тому, что ребенок тоже станет «жертвой». Агрессивные «жертвы» наиболее отвержены сверстниками и менее популярны среди детей.

Выделение характерных черт «свидетелей» осложнено их многообразием и разносторонностью, так как в ситуации буллинга «свидетелями» становится большинство сверстников в группе. Наблюдатели часто испытывают чувство вины и собственное бессилие, которое приводит к заметному снижению самооценки. А. Б. Кирюхина отмечает, что в ситуации школьной травли страдают не только «жертвы», но также «обидчики» и «наблюдатели» [25, с. 24].

В.Р. Петросянц [38] в своем исследовании систематизировал характеристики участников буллинга и выделил следующие показатели:

- самоотношение;
- коммуникативные навыки;
- враждебность – агрессивность;
- социометрический статус;
- аффективные переживания;
- социальная поддержка;
- поведение в конфликтной ситуации.

Таким образом, агрессия имеет природное происхождение, в качестве инстинкта, но со временем приобретает осмысленный характер в соответствии с объективной и ценностной стороной такого поведения. Насилие является социальным понятием и носит отрицательный характер по своей сути, так как ведет к страданию, разрушению и лишению.

Буллинг, как феномен агрессивного (девиантного) поведения в подростковом возрасте имеет негативные последствия для всех участников процесса. В данном параграфе были рассмотрены психологические характеристики участников буллинга в образовательной среде. Систематическое насилие в образовательном учреждении является важной проблемой и влияет на становление личности подростка.

### **1.3 Факторы возникновения буллинга в подростковой среде**

Буллинг – это не поведение как таковое, а форма взаимодействия, в которой проявляются различные типы поведения, и хотя он имеет структуру характерную для конфликта, но обладает специфическими чертами.

В подростковом возрасте любое нарушение процесса общения переживается очень тяжело и сказывается на развитии личности, так как в этом возрасте ведущей деятельностью является интимно-личностное общение со сверстниками в процессе выполнения коллективной деятельности. Д.Н. Соловьев отмечает, что при выполнении коллективной деятельности у подростков возникает желание стать общественно значимым и участвовать в общественно необходимой работе [59, с. 95]. Ребенок учится выстраивать общение в разных коллективах с учетом принятых норм взаимоотношений этого коллектива, учится рефлексии собственного поведения и умению оценивать возможности своего «Я» [14, с. 27]. Восприимчивость к усвоению норм, ценностей и способов поведения является специфической особенностью социальной активности подростка. И.А. Ильин отмечает, что подросткам присущи стремление найти лучшего

друга; потребность занять достойное положение в группе сверстников и семье; стремление избежать изолированности в группе [23, с. 105]. Буллинг может быть способом, который используют подростки для того, чтобы занять желаемую социальную позицию. Период подросткового возраста характеризуется индивидуализацией подростка. Подросток ищет средства и способы для обозначения своей индивидуальности. Кроме того, Е.И. Файштейн отмечал, что для современных подростков характерно проявление агрессивности, грубости, жесткости и цинизма. Тогда как, за этим скрываются глубинные переживания ребенка – одиночество, страх, неуверенность, а также – эгоизм, инфантилизм и духовная опустошенность [63, с. 73].

Таким образом, подростковый возраст является наиболее вероятным для возникновения буллинга, а также именно в этот период последствия буллинга являются наиболее негативными. Д.Н. Соловьев выделяет следующие основные факторы возникновения буллинга [59, с. 95]:

1. Индивидуальные – агрессия (девиантное поведение), виктимность, конформность;
2. Групповые – несформированное ценностно-ориентационное единство группы, низкая сплоченность и отсутствие самоопределения личности в группе, неблагоприятный социально-психологический климат.

Виды девиантного поведения, проявляющиеся в буллинге (агрессивное, виктимное, конформное), создают предпосылки для возникновения его в группе. Подросток в ситуации буллинга может занять позицию жертвы, обидчика или наблюдателя в зависимости от вида девиантного поведения. Буллер (агрессор, обидчик) проявляет агрессивное поведение и имеет своей целью – достижение высокого статуса в группе, получение материальных ценностей и услуг от жертвы. Жертва проявляет виктимное поведение и является объектом насилия со стороны булли, имеет своей целью – сохранение социального статуса, который является удовлетворительным для жертвы и избегание насилия. Свидетель проявляет конформное поведение,

подкрепляет и стимулирует проявление насильственных действий. I. Zych пишет о том, что свидетели представлены в классе в большинстве, они наблюдают за инцидентами, знают о существовании буллинга в группе, но не осуществляют никаких действий, кроме наблюдения, несмотря на то, что они могут считать действия булли правильными или неправильными [84, с. 190].

На индивидуальные факторы возникновения издевательств в школе влияют взаимоотношения ребенка в семье. Выделяются такие семейные факторы, как отсутствие доверительных отношений у ребенка с родителями, отсутствие взаимной поддержки, низкий уровень сплоченности, социально-психологическое неблагополучие, наблюдение ребенка за насильственными действиями внутри семьи, низкий уровень контроля над жизнью и здоровьем ребенка. Все эти факторы положительно влияют на становление агрессивных тенденций у ребенка и девиантного поведения. Семейные отношения сказываются на том, какую модель поведения и межличностных взаимоотношений принимает ребенок. Так, ребенок, который позволяет себе издеваться над детьми в школе, мог наблюдать насилие между родителями и насилие родителей по отношению к себе или братьям и сестрам. Т. В. Сенько отмечает, что нередко родители учат детей отстаивать свои права в агрессивной форме, подавляя и доминируя над другими любой ценой [54, с. 11].

Также Т.В. Сенько пишет, что одним из факторов насилия в школе являются жесткие границы семьи, закрытость от внешнего мира. В ситуации насилия дети из семей, не имеющих широкой сети естественной социальной поддержки, часто не могут рассчитывать на помощь родственников [54, с. 12].

Не менее важное влияние на формы и виды издевательств в школе оказывают социальные факторы. Т.С. Сулимова пишет, что насилие в школе часто отражает ситуацию, связанную с насилием в обществе, а насилие в социальной сфере связано с политическими и социально-экономическими



условиями, культурными нормами, традициями и ценностями общества, законами и их соблюдением [61, с. 20].

В.И. Слободчиков выделяет такие социальные факторы, влияющие на формирование буллинга в классе, как гендерные стереотипы, социально-экономическое неравенство и влияние средств массовой информации [57, с. 6].

Гендерные стереотипы чаще влияют на сексуальный вид насильственных действий, который более развит среди старшеклассников. Представление о превосходстве и доминировании мужчин над женщинами приводит к косвенным угрозам – психологическому давлению, а в некоторых случаях и принуждению к сексуальным действиям [57, с. 6].

В основе большинства случаев буллинга в классе основанных на сексуальных издевательствах лежит действительная или предполагаемая сексуальная ориентация ученика и/или гендерная идентичность. Р. Хаарп отмечает, что часто мальчики и девочки, которые слабее своих сверстников, подвергаются издевательствам, если их поведение или внешний вид не соответствует «традиционному» представлению о мужественности по отношению к мальчикам или женственности по отношению к девочкам [65, с. 26].

Т.В. Сенько пишет о другом виде издевательствах детей из более обеспеченных семей или с более высоким социальным статусом над детьми из малоимущих семей и менее обеспеченных, в основе которого лежит социально-экономическое неравенство [54, с. 13]. В этом случае может также возникнуть противоположное насилие, то есть маргинализованные дети используют физическую агрессию над другими детьми с целью самоутверждения и восстановления социальной справедливости.

Часто акты насилия совершаются в школах, расположенных в социально неблагоприятных районах или районах с более криминогенной обстановкой.

Учеными давно отмечено влияние средств массовой информации на развитие агрессивного поведения детей и подростков. Л.С. Славина пишет о том, что увеличение демонстраций насильственных действий в СМИ, кино и рекламе, а также использование сюжетов насильственных действий в компьютерных играх влияет не только на детей, но и на взрослых [56, с. 107].

Т.Г. Румянцева считает предпосылкой к групповым факторам развития буллинга являются средовые факторы, которые способствуют проявлению единичных случаев насилия в классе, а в дальнейшем к их систематическому характеру. Такими факторами являются: стресс, вызванный учебой и взаимоотношениями с одноклассниками и учителями; равнодушие и низкий уровень контроля со стороны учителей и родителей за ситуацией в классе; неблагоприятны социально-психологический климат [50, с. 82].

Преподаватели школы могут провоцировать проявление агрессии в школе. И.А. Баева считает, что выделение учителем кого-то из учеников и формирование конкурентной среды, а также применение насилия или психологического давления по отношению к ученикам способствует развитию агрессивного поведения среди детей [6, с. 28].

Сложная и тяжелая ситуация возникает тогда, когда руководство и педагогический состав стараются не замечать и не решают проблему насилия в школе, возлагая вину на жертву. И.А. Баева пишет, что в этом случае обидчик, чувствуя свою безнаказанность, продолжает совершать агрессивные действия, а пострадавший чувствует себя в ещё большем отчаянии и ощущает беспомощность и безнадежность, что часто приводит к трагическому исходу [6, с. 29].

Буллинг оказывает влияние на особенности взаимодействия людей в группе и на её структуру. К. Лоренц отмечал связь между структурой группы и насилием. К. Лоренц говорил о том, что каждый индивид знает кто сильнее, а кто слабее него самого, поэтому он склонен отступать перед сильным, и ожидает, что слабый отступит перед ним [29, с. 124].

И.Г. Малкина-Пых отмечает что, если в группе нет здорового ядра, которым не занимаются в воспитательном отношении и ученики представлены сами себе, то в группе царит антипатия, травля слабого и жестокость, так как каждый хочет добиться своей цели за счет других членов группы [32, с. 263].

Т.Ю. Райфшнайдер отметил, что основой неформальной структуры в классе может стать буллинг-структура, а также и основой всех взаимоотношений в группе, если отсутствует формальная структура или она минимально влияет на взаимоотношения учащихся [70, с. 47].

Возле агрессора, который пытается самоутвердиться с помощью физической силы, собираются сторонники, таким образом, формируется группа, состоящая из обидчика и его последователей. Ж. Семлен писал, что если не пресекать первичные проявления насилия строго и решительно, то инициатор убеждается в своей безнаказанности, что сказывается на его авторитете среди сторонников, группа обидчиков укрепляется [53, с. 79].

Невмешательство и равнодушие наблюдателей и учителей в процесс издевательств над ребенком способствует частому повторению агрессивного поведения обидчика, и пострадавший теряет способность сопротивляться. Издеательства и притеснения становятся нормой в данной группе.

Пострадавший приобретает закрепленный статус жертвы. Наблюдатели привыкают к издеательствам над учеником и начинают обвинять его в сложившейся ситуации. М. Решетников отмечает, что жертва начинает верить и винить себя в издеательствах над собой, он уже не может справиться с ситуацией самостоятельно и чувствует себя напуганным и подавленным [48, с. 67].

Пострадавший ученик начинает пропускать уроки, чтобы избежать встречи с обидчиками и травматизации, он доведен до крайней степени отчаяния и чувствует себя одиноким [48, с. 68].

Таким образом, причинами возникновения буллинга могут быть как индивидуальные, так и групповые факторы, а их совокупность приводит к

образованию буллинг-структуры, которая может стать основой взаимоотношений в классе. Ни один из факторов в отдельности не способен объяснить, почему один ученик проявляет жестокость, а другой не проявляет или почему в одной школе больше случаев буллинга, а в другой меньше. Буллинг – это результат сложного взаимодействия всех факторов, влияющих на его становление в образовательном учреждении. Важный шаг на пути к предотвращению буллинга – это осмысление того, как все факторы в совокупности проявляются в конкретной школе.

#### **1.4 Способы профилактики и психокоррекции буллинга в подростковом возрасте**

Буллинг в школьной среде является социальным психолого-педагогическим явлением. Комплексная профилактика буллинга способствует наилучшему разрешению проблемы. На Западе используются различные способы предотвращения издевательств в школе. Такими способами могут быть, как создание команд специалистов, работающих со всем классом, так и индивидуальная работа с каждым участником отдельно. Таким образом, в профилактике должны быть задействованы следующие уровни: личностный, групповой, общешкольный, социальный. Основное место в профилактике буллинга отводится работе, как с отдельными учащимися, так и с целым классом. Такая профилактическая работа реализуется за счет коррекции социальных девиаций, которые имеются у учеников, а также за счет содействия видения здорового и безопасного образа жизни школьниками. Профилактическая работа должна быть направлена на выстраивание отношений на основе взаимопомощи в группе, объединения подростков в ходе совместной коллективно и лично значимой деятельности, устранение противоречий между индивидуальным и групповым факторами.

К. Аудмайер пишет о том, что ребенок, оказавшийся пострадавшим в ситуации буллинга, нуждается в эмоциональной поддержке и защищенности, которую могут дать ему родители, психолог и учителя школы. Они должны понимать трудности, с которыми ребенок сталкивается в школе. Она пишет: «Нередко дети и подростки, столкнувшиеся с травлей, оказываются не в состоянии оставить то, что с ними произошло, позади и идти дальше, поскольку им не удалось в достаточной степени переработать этот опыт» [5, с. 5]. Важно принять меры, чтобы защитить ребенка и обозначить свою позицию по отношению к ситуации: не винить ребенка в происходящем. Т. Мерцалова отмечает, что часто родители в подобных ситуациях склонны думать о том, что они не так воспитывают ребенка и стараются изменить его поведение, но в этом случае ребенок может чувствовать себя непринятым и ненужным [34, с. 26]. Важно оказать ребенку поддержку, в этом могут помочь группы по интересам, дополнительные кружки и секции. При этом нужно учитывать, что ребенок чувствует себя подавленным, у него возникают депрессивные тенденции и могут сформироваться различные страхи. При обнаружении случая травли, родителям следует обратиться к специалистам, руководству школы, а также в некоторых случаях к правоохранительным органам, пишет К. Аудмайер [5, с. 7].

И. Кон писал о педагогической поддержке, как деятельности профессионалов, которая направлена на оказание оперативной помощи детям в решении их проблем, связанных с психическим и физическим здоровьем, эффективной межличностной и деловой коммуникацией, успешным продвижением в обучении, жизненным самоопределением. Предметом педагогической поддержки является процесс совместного с учеником определения его целей, возможностей, интересов путем преодоления проблем, которые мешают сохранить ему свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать результатов. Основываясь на идеях и принципах педагогической поддержки, может быть осуществлена эффективная профилактическая работа в ситуации буллинга [27, с. 16].

В подростковой среде процесс возникновения буллинга индивидуален и уникален. О. Маланцева говорит о том, что психолог должен уделять внимание каждому случаю отдельно, так как проблемы в ходе общения, с которыми сталкиваются дети в подростковом возрасте – индивидуальны [31, с. 90].

И.О. Зиновьева отмечает, что работа по профилактике буллинга должна быть направлена не только на индивидуальные предпосылки, но и на групповые [21, с. 223]. В этом случае необходимо предупредить возникновение, либо преодолеть влияние существующих групповых факторов, способствующих возникновению и существованию буллинга в классе. Предупредить формирование буллинг-структуры можно способом замещения её структурой коллективных взаимоотношений.

Формирование просоциальной коллективной деятельности класса, как замещающей формы буллинг-структуры, будет создавать такие характеристики взаимодействия в нем, как взаимная ответственность, взаимопомощь, доброжелательность и др.

Таким образом, эффективной профилактике буллинга способствует модель педагогической поддержки потенциальных участников буллинга, основанная на идеях коллективообразования. Такая модель охватывает всех участников буллинг структуры и характеризуется индивидуализацией воспитательной деятельности, ориентированной на неповторимость каждого ученика и класса, и на ситуацию «здесь и сейчас». Эта модель является комплексной и задействует не только психолога и учеников, но и классного руководителя, что способствует предупреждению буллинга и созданию новых условий для самореализации подростков.

В других странах существуют примеры успешных практик в предотвращении буллинга в образовательных учреждениях. Например, в Норвегии и Швеции были приняты законы, запрещающие издевательства в 1990-х годах. Норвежское правительство приняло манифест о борьбе с издевательствами, в котором призывает заинтересованные стороны

объединить усилия. А. Гутгенбюль отмечал, что родители и опекуны должны научить детей навыкам предотвращения издевательств и подавать личный пример [18, с. 185].

В Финляндии была разработана программа по предотвращению издевательств «KiVa», которая охватывает три направления: предупреждение, рассмотрение конкретных случаев и контроль изменений. Данная программа поощряет стремление руководства школы обучить преподавателей эффективным навыкам и способам предотвращения издевательств, а также улучшению социально-психологического климата в школе. О.А. Селиванова и Т.С. Шевцова подчеркивают необходимость давать право детям высказаться и учитывать их мнение [51, с. 147].

Основными рекомендациями программы являются:

- незамедлительный разбор ситуации, вместо поучительных монологов спустя время;
- обучение педагогов при поступлении на работу;
- обучение всех сотрудников образовательного учреждения методам эффективного разрешения ситуаций издевательств.

Правительство США сформировало базу ресурсов, основываясь на исследованиях I. Zych, R. Ortega и R. Del Rey [84]. Одним из ресурсов является сайт, который содержит информацию для родителей, детей и педагогов по предотвращению издевательств в школе, а также кибербуллинга.

Кампания «Convivencia sin violencia» была запущена E. Menesini и C. Salmivalli [76, с. 242], целью которой является привлечение внимания к проблеме издевательств и содействию дружественного социального взаимодействия, что способствует мирному разрешению конфликтов, развитию способностей преодолевать трудности и воспитанию самоконтроля.

В рамках программы «Национальная система безопасности в школе» исследователь С. Salmivalli [81, с.116] использовал руководящие указания по

интернет-безопасности и обучающие пособия, консультанты оказывают психологическую помощь, а школьный патруль обеспечивает безопасность в образовательном учреждении и возле него, а также принимает меры для выявления издевательств на ранней стадии, предотвращает их и оказывает помощь пострадавшим.

Таким образом, нами были рассмотрены основные способы профилактики и психокоррекции буллинга в подростковой среде, основываясь на отечественных и зарубежных исследованиях.

### **Выводы по первой главе**

Одной из особенностей буллинга как девиантного поведения является его деструктивность. Агрессия является одним из факторов деструктивного поведения и сопровождается различными формами девиаций. Исходя из этого, мы рассмотрели агрессию, как феномен, лежащий в основе буллинга, в первом параграфе. В данном параграфе мы рассмотрели понятия «агрессия», «агрессивность» и «агрессивное поведение» в отечественной и зарубежной психологической науке и разграничили их.

В психологической науке понятие «агрессия» рассматривают, как стремление причинить вред другим или себе (аутоагрессия). Однако авторы научных работ выделяют различные причины проявления агрессии. Данный феномен чаще всего отождествляют с негативными эмоциями, негативными мотивами, установками и разрушительными действиями. Термин «агрессия» используется в различных смыслах авторами научной литературы.

Понятия «агрессивность» и «агрессивное поведение» авторы определяют с наименьшим расхождением во взглядах. Так агрессивностью называют устойчивую характеристику личности, определяющую предрасположенность к агрессивному поведению. Агрессивное поведение – это действия побуждаемые агрессивностью и агрессией.



Агрессия может быть конструктивной, она служит жизненным интересам и выживанию. Рассматривая такой феномен как буллинг, причиной которого является агрессия, характерной особенностью является его деструктивный характер.

Д. Ольвеус ввел понятие «буллинг» и помимо критерия деструктивности выделил такие критерии, как систематичность, сознательность травли, неравенство между обидчиком и жертвой. Авторы также отмечают, что буллинг может быть со стороны одного человека или группы, а также может быть, как физическим, так и психологическим. Последние исследования в этой области заключают, что буллинг является только проявлением психического и психологического давления.

Основные факторы возникновения буллинга можно разделить на две группы: индивидуальные (агрессия, виктимность, конформность) и групповые (несформированное ценностно-ориентационное единство группы, низкая сплоченность и отсутствие самоопределения личности в группе, неблагоприятный социально-психологический климат).

Насилие в подростковом возрасте в виде буллинга приводит к негативным последствиям, отражающимся на всех участниках процесса. Наиболее неблагоприятным является влияние на жертв буллинга, в результате которого такие воздействия могут привести ребенка к суициду.

Комплексная профилактика и предотвращение буллинга способствует наилучшему разрешению проблемы насилия в школьной среде. В третьем параграфе мы рассмотрели два вида антибуллинговых программ: профилактические, направленные на обучение навыкам социального взаимодействия, и комплексные психокоррекционные программы, направленные на предотвращение буллинга.

## **Глава 2. Эмпирическое исследование факторов возникновения буллинга и способов его психологической коррекции в подростковой среде**

### **2.1 Описание и процедура проведения исследования**

Исследование проводилось на базе двух общеобразовательных школ города Тольятти среди sixth и seventh классов в 2017 году. Выборку исследования составили учащиеся школы (57 человек), их родители (48 человек) и учителя (13 человек) всего в исследовании приняли участие 118 человек. В составе шестого класса 20 человек (11 девочек и 9 мальчиков) в возрасте 12 лет, в составе seventh класса этой же школы 18 человек (10 девочек и 8 мальчиков) в возрасте 13 лет, в составе seventh класса второй школы 19 человек (10 девочек и 9 мальчиков) в возрасте 13 лет.

Формирующий эксперимент проводился в III этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе проводилась психодиагностика учащихся с целью выявления уровня буллинга и его характерных особенностей в каждом классе. На основании полученных данных была адаптирована психокоррекционная программа, которая применялась с целью предотвращения буллинга в классе (формирующий этап). Также на этом этапе проводилась работа с педагогами и родителями учащихся – психологическое просвещение по вопросам школьной травли с целью комплексного осуществления помощи подросткам в ситуации буллинга. На третьем этапе, контрольном, проводилась повторная психодиагностика, сравнение и интерпретация полученных данных с целью выявления изменений в классе.

В исследовании, в качестве психодиагностического инструментария, использовались: Адаптированная анкета «Исследование школьного климата» для школьников 4-6 (Перевод - Шмакова Анна) и 7-11 классов (Перевод –

Чефранова Анастасия). Белорусская Ассоциация клубов ЮНЕСКО. Данная анкета направлена на выявление феномена буллинга в классе. Она позволяет увидеть личное отношение ребенка к буллингу и отражает его представление о безопасности в классе и школе. Вопросы сформулированы таким образом, что позволяют исследователю диагностировать не только факт буллинга в классе, но и его периодичность, место, в котором он реализуется, а также реакцию учеников, педагогов и родителей. Подростки, отвечающие на вопросы, опираются на свой личный опыт, что является преимуществом данной анкеты.

Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (текст опросника в адаптации А.К. Осницкого). Данная методика позволяет выявить степень адаптированности личности в группе. В данной методике используются следующие шкалы: адаптация, самопринятие, принятие других, эмоциональный дискомфорт, экстернальность, стремление к доминированию. Такие критерии позволяют выявить личностные переживания ученика по отношению к сверстникам в классе и его поведенческие особенности в условиях взаимодействия с одноклассниками.

Опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна. Данная методика позволяет выявить насколько подростки осознанно сопереживают текущему эмоциональному состоянию другого человека.

Опросник уровня агрессивности А. Басса – А. Дарки. Данная методика позволяет выявить предрасположенность личности к агрессивному и враждебному поведению, а также то, в какой форме проявляется такое поведение.

## 2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования

Исследование изучения факторов буллинга и способов его психологической коррекции в подростковой среде проводилось в III этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На I этапе, констатирующем, мы собрали данные, чтобы в дальнейшем разработать психокоррекционную программу по предотвращению издевательств в классе. С помощью метода экспертного оценивания, наблюдения и психодиагностических методик были выявлены конкретные проявления буллинга и его причины. Для начала следует описать ситуации, в которых проявляется данный феномен. Для удобства обозначения класса, мы разделили учащихся на класс А – 6 класс, в составе которого 20 человек (11 девочек и 9 мальчиков); класс В – 7 класс этой же школы, в составе которого 18 человек (10 девочек и 8 мальчиков); класс С – 7 класс другой школы в составе 19 человек (10 девочек и 9 мальчиков).

Описание ситуации в классе А: После родительского собрания в 5 классе в апреле, на котором обсуждалось поведение детей в классе (мальчики задирали юбки девочкам). Родители стали обсуждать во время собрания, что это нормальное явление и отец Юли сказал: «У нас в классе было также, в этом нет ничего особенного. Что они там нового увидят?», тогда отец Ани возразил ему и ответил: «Значит, я тоже могу задирать юбку Вашей жене, что я там такого увижу».

Через некоторое время над Аней стали издеваться (ставили подножки, на уроках физкультуры завязывали одежду узлом или пачкали, щипали, специально толкали, когда проходили мимо). Одноклассницы стали говорить в её адрес: «Ты, что особенная? Где твой папа, что же он тебя не защищает?». В этой травле принимают участие 5-6 девочек, более активная – одна. Лидером этой группы является Юля, чей папа сказал, что ничего особенного в задирании юбок нет.

Отец Ани обратился к директору, но сам его приход в школу оказал ещё большее влияние на проявление буллинга. На данный момент дети перешли в 6 класс, а ситуация не изменилась, Аню продолжают травить одноклассницы.

Мы предполагаем, что основной причиной возникновения ситуации буллинга в классе стал групповой фактор – несформированное ценностно-ориентационного единства группы.

Описание ситуации в классе В: Девочка Оля переехала с родителями в другой город и пришла в этот класс в начале учебного года. В прежней школе Оля училась хорошо, активно участвовала в школьных мероприятиях и была старостой класса. Отец Оли рассказал классному руководителю об Олиной общественной деятельности и учебе.

В новом классе Олю сначала приняли хорошо, к ней не было никаких негативных проявлений, как со стороны мальчиков, так и девочек.

В начале года классный руководитель решила назначить старосту класса, которой хотела стать Лена, она была одним из неформальных лидеров класса. Однако классный руководитель назначила старостой Олю. После этого Лена и её подруги стали оскорблять Олю, портить ей вещи, и настраивать остальных одноклассников против неё. К девочкам стали присоединяться другие ученики и тоже начали оскорблять Олю. Классный руководитель не знает, как исправить ситуацию.

Предположительно причиной возникновения буллинга в классе является агрессивное поведение Лены, как индивидуальный фактор возникновения буллинга.

Описание ситуации в классе С: Мальчик Артём учится в 7 классе, ему 13 лет. Артём воспитывается в неполной семье матерью (родители разведены), отец не принимает участия в воспитании сына. Традиционные мужские качества характера (смелость, ответственность, целеустремленность, воля) проявляются в нём слабо.

По физическим данным Артём превосходит своих одноклассников. На этой почве одноклассники нередко насмеваются над ним, но противостоять насмешкам Артём не может или не умеет и это ещё больше стимулирует обидчиков. Мальчика ежедневно оскорбляют, иногда применяют физическую силу (бьют, толкают). Классный руководитель, когда замечает подобное отношение к нему, не может понять, травля ли это.

На данный момент Артём стал всё чаще по болезни пропускать занятия. Классный руководитель поговорила с мамой о причинах пропуска занятий и возможном конфликте с одноклассниками. Выяснилось, что мама Артёма не видит проблему и говорит, что сын очень мнительный и способен приукрашивать ситуацию, чем есть на самом деле.

Мы предполагаем, что основным фактором возникновения буллинга стала виктимность Артёма.

После того, как были обозначены ситуации и их причины, были проведены психодиагностические методики с целью получения количественных показателей, которые помогут более наглядно отобразить ситуацию в данных классах.

В первую очередь использовалась анкета «Исследование школьного/психологического климата», которая была адаптирована под наши требования. Данная анкета разделена на две части. В первой части анкеты говорится о справедливости и инклюзивности обучения, а во второй о буллинге, притеснениях и агрессии.

Инклюзивное обучение является важной составляющей всех школ – это такие школы, в которых: все участники образовательного процесса (ученики, преподаватели, родители, персонал школы) являются почитаемыми и уважаемыми; каждого ученика вдохновляют и поддерживают в учебе.

По данным анкетирования (Рисунок 1) можно отметить следующие отличительные особенности: большинство учеников чувствует себя некомфортно и неуютно по таким типам различий, как пол (мужской/женский) – 17 человек (29,8%); успеваемость в школе – 16 человек

(28%); внешность – 9 человек (15,7%); этническая принадлежность (раса, культура) – 8 человек (14%); уровень дохода семье – 7 человек (12,2%).

Исходя из полученных данных видно, что большинство учеников чувствуют себя неуютно в школе по причине гендерной дискриминации и своей успеваемости, своих оценок. Значительный, но уже меньший процент учеников отметили дискомфортное нахождение в школе по причине своей внешности, этнической принадлежности (раса, культура) и уровня дохода семьи. В данной анкете не отмечается уровень того или иного типа различий, а только констатируется факт, поэтому мы не можем рассмотреть в отношении проявляется та или иная дискриминация.

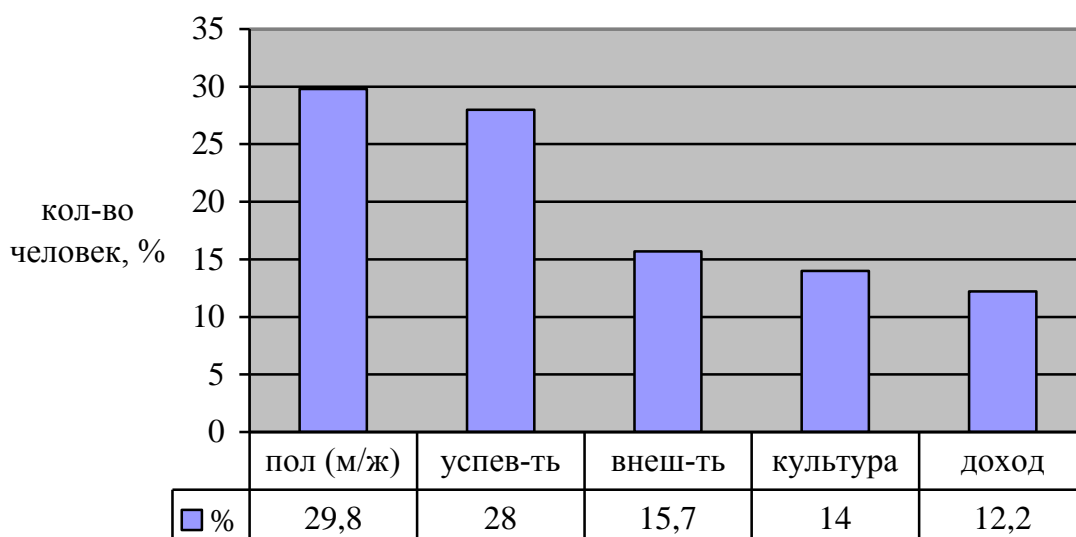


Рисунок 1 – Подростки, чувствующие себя некомфортно в школе, в зависимости от типа различий

Вторая часть анкеты была направлена на выяснение существования буллинга и его форм проявления в образовательном пространстве. В данной анкете выделяются такие формы притеснений, как физическая, вербальная, социальная, электронная и такие типы, как интимная, этнокультурная, гендерная, религиозная, основанная на ограниченности здоровья и основанная на уровне дохода.

По результатам второй части анкеты были получены следующие данные. На вопрос о том чувствуют ли себя в безопасности ученики в школе 3 ученика (5,2%) ответили «никогда»; 5 учеников (8,7%) ответили «иногда»;

32 ученика (56,1%) ответили «часто»; 17 учеников (29,8%) ответили «всегда».

Таким образом, можно отметить, что большинство учащихся часто чувствуют себя в безопасности и лишь 29,8% чувствуют себя в безопасности в школе всегда. Такие показатели являются довольно положительными, однако значимый процент подростков не чувствуют себя в безопасности в школе или лишь иногда. Вероятно, что именно эти дети являются жертвами издевательств и притеснений в классе. Такие показатели говорят о том, что следует предпринять меры по увеличению уровня безопасности в школе, чтобы каждый ученик мог чувствовать себя комфортно в образовательной системе.

Так же учащиеся отвечали на вопросы анкеты, касающиеся форм проявления буллинга за последний месяц, которые подростки наблюдали, испытывали на себе или сами проявляли. Результаты получились следующие: 58% учеников испытывали на себе притеснения, выраженные в вербальной форме каждую неделю за последний месяц, так же каждую неделю испытывали на себе притеснения, выраженные в физической форме 6,5% учеников. Один или два раза в месяц в форме социальной изоляции испытывали 6,3% учеников и в электронной форме 12,5% учащихся. Мы видим, что наиболее используемая форма буллинга – это вербальная форма, которая выражается в словесных оскорблениях, унижениях. Стоит отметить, что 17,5% подростков сами используют такую форму издевательств «много раз в неделю», тогда как свидетелями случаев вербальных притеснений каждую неделю становятся 59,6% учеников.

92,9% учащихся ни разу за последний месяц не пытались помочь пострадавшему, а 84,2% подростков считают, что преподаватели лишь иногда пытаются предотвратить случаи насилия.

Что касается места, времени и периодичности случаев буллинга, то почти всегда случаи издевательств совершаются во время перерывов между занятиями (94,7%) местами таких случаев часто являются: учебные



кабинеты, коридоры и раздевалки. Такие показатели говорят о том, что эти места требуют повышенного контроля со стороны руководства школы и педагогического состава, а также персонала учебного заведения.

В вопросах о том, как дети, ставшие свидетелями или сами подвергшиеся случаям насилия, наиболее частый вариант ответа «Я никак не отреагировал(а)» (85,9%) или «Я стоял(а) и наблюдал(а)» (84,2%); «Рассказал(а) об увиденном преподавателю» ответили 35 человек (61,4%) и «Рассказал(а) об увиденном родителям» ответили 27 человек (45,6%). Часто дети не знают к кому обратиться за помощью или не считают, что им могут помочь, поэтому выбирают не вмешиваться в ситуацию, а также такое поведение невмешательства может говорить о страхе оказаться на месте жертвы буллинга.

Таким образом, анкета «Исследование школьного/психологического климата» показала, что в основе наиболее частых случаев притеснений лежит гендерная дискриминация и успеваемость учеников. Большая часть учеников чувствует себя в безопасности в школе, но некоторые подростки отмечают случаи притеснений, выраженные в вербальной форме, реже в физической. Свидетели случаев издевательств не вмешиваются и наблюдают со стороны, редко сообщают педагогам или родителям. Случаи буллинга происходят во время перерывов в учебных классах, коридорах и раздевалках. Дети считают, что преподаватели редко реагируют на проявления насилия и не воспринимают такие ситуации серьезно.

Показатели данной анкеты помогут в дальнейшем разработать качественную психокоррекционную программу с учетом ответов респондентов. В данную программу будут включены блоки работы с преподавателями, родителями и персоналом школы, которые позволят комплексно и систематизировано предотвратить случаи насилия и издевательств в школе. Такой подход будет способствовать более комфортному и безопасному нахождению детей в учебном учреждении.

С целью выявления уровня социально-психологической адаптации подростков в классе использовалась методика диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (текст опросника в адаптации А.К. Осницкого). Сводные результаты данной методики представлены в таблице (Приложение А).

По результатам данной методики показатели по шести интегральным шкалам распределились следующим образом: «Адаптация» - в зоне неопределенности большинство учеников 47 человек (82,4%), показатели ниже нормы у 8 человек (14%) и выше нормы у 2 человек (3,5%).

По второму интегральному показателю «Приятие других» получились следующие результаты: в зоне неопределенности – 32 человека, что составляет 56,1% от общего числа респондентов, показатели ниже нормы – 21 человек (36,8%) и показатели выше нормы – 4 человека, что составляет 7% от общего числа респондентов.

По шкале «Интернальность» отмечены следующие результаты: зона неопределенности – 24 человека, что составляет 42,1% от общего числа респондентов, ниже нормы – 18 человек (31,5%), выше нормы – 15 человек, что составляет 26,3% от общего числа респондентов.

Результаты по показателю «Самовосприятие» следующие: зона неопределенности – 18 человек (31,5%), ниже нормы – 28 человек (49,1%) и выше нормы – 11 человек (19,2%).

Шкала «Эмоциональная комфортность»: зона неопределенности – 19 человек (33,3%), ниже нормы – 27 человек (47,3%), выше нормы – 11 человек, что составляет 19,2% от общего числа респондентов.

Последний показатель «стремление к доминированию»: зона неопределенности – 34 человека (59,6%), ниже нормы – 6 человек (10,5%), выше нормы – 17 (29,8%).

Для более наглядного изображения шести интегральных показателей результаты были отображены на диаграмме (Рисунок 2).

На данной диаграмме изображено у скольких человек, в процентном соотношении высокие, средние или низкие показатели по каждой интегральной шкале методики.

Наиболее высокие значение отмечены по низким показателям таких шкал, как «Самовосприятие» (49,1%) и «Эмоциональный комфорт» (47,3%).

Такие данные могут говорить о том, что большинство учеников не принимают себя такими, какие они есть, у них может отмечаться заниженная самооценка, неуверенность в себе, неудовлетворенность собой, возможно, своим внешним видом или уровнем развития. Данные по показателю «Эмоциональный комфорт» могут свидетельствовать о том, что большинство детей чувствуют себя некомфортно в условиях образовательного процесса. Это может быть вызвано причинами группового взаимодействия в классе и свидетельствовать о социально-психологическом дискомфорте учеников в группе.

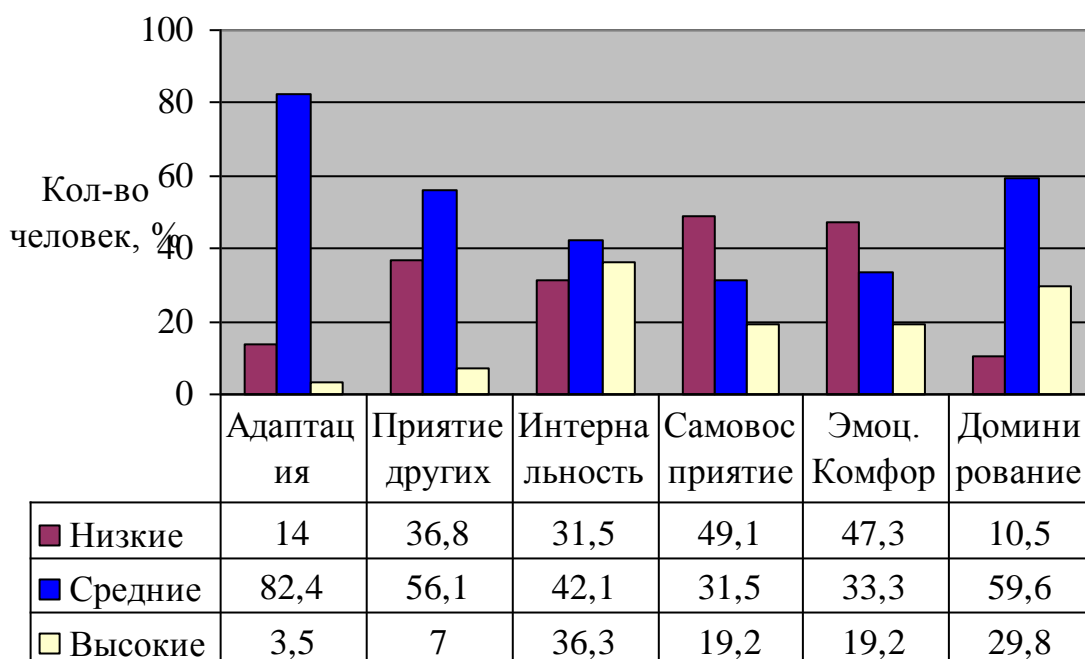


Рисунок 2 – Выраженность показателей социально-психологической адаптации у подростков

По интегральному показателю «Приятие других» самое высокое значение среднего уровня – 56,1%. Однако, стоит отметить, что 36,8% подростков имеют низкий уровень по данной шкале, что свидетельствует о

неприятии других. Для таких людей характерно не считаться с мнением других людей, низкий уровень эмпатии, они не способны понимать чувства других, не проявляют уважения к другим людям. В соотношении с высокими показателями по шкале «Доминирование»: среднее значение - 59,6% и высокое значение - 29,8%, может привести к ещё более жесткому закреплению ролей в ситуации издевательств в классе.

Высокие показатели по шкале «Интернальность» - высокий уровень (36,3%), средний уровень (42,1%), а также по шкале «Адаптация» - средний уровень у 82,4% подростков могут благоприятно повлиять при психокоррекции межличностных отношений в классе. По данным показателям можно заключить, что дети адаптированы в своей социальной среде и склонны брать ответственность на себя при решении проблем и в ситуации выбора. Исходя из этого, будет целесообразным в первую очередь провести работу с подростками-свидетелями в ситуации буллинга, чтобы перевести их из роли «сторонних наблюдателей» в позицию «защитников жертвы». Такое распределение ролей поможет снизить уровень дискомфорта и тревожности жертвы, а также будет способствовать предотвращению издевательств в классе.

Таким образом, были отмечены показатели, которые свидетельствуют о том, что большинство детей испытывают эмоциональный дискомфорт в группе и не принимают себя. Некоторые подростки не принимают других и склонны к доминированию. Такое соотношение показателей приводит к ещё более жесткому закреплению ролей в классе и усложняет работу по предотвращению буллинга. Однако, сделав упор на высокие показатели адаптации и интернальности, можно рассчитывать на положительные результаты психокоррекционной работы.

С целью определения у подростков уровня эмпатии использовался опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и Э. Эпштейна. Сводные результаты представлены в таблице (Приложение Б).

Результаты распределились следующим образом (Рисунок 3): высокий уровень эмпатических тенденций отмечен у 9 человек, что составляет 15,7% от общего числа респондентов; средний уровень эмпатических тенденций характерен для 16 человек, что составляет 28%; низкий уровень эмпатических тенденций свойственен 26 подросткам, что составляет 45,6% от общего числа учащихся и является самым высоким показателем и очень низкий уровень отмечается у 6 человек (10,5%).

Таким образом, большинство учащихся имеет низкий уровень эмпатических тенденций, а если смотреть в совокупности низкий и очень низкий уровень, то это составит 56,1% от общего числа респондентов. Такие показатели говорят о том, что дети с низким и очень низким уровнем эмпатических тенденций имеет трудности при выражении сопереживания и сочувствия другим людям. Они не склонны выражать эмоциональные и непосредственные реакции на поведения других, сочувствовать им, отождествлять себя с человеком, который находится в трудной ситуации и, следовательно, не стремятся помочь.

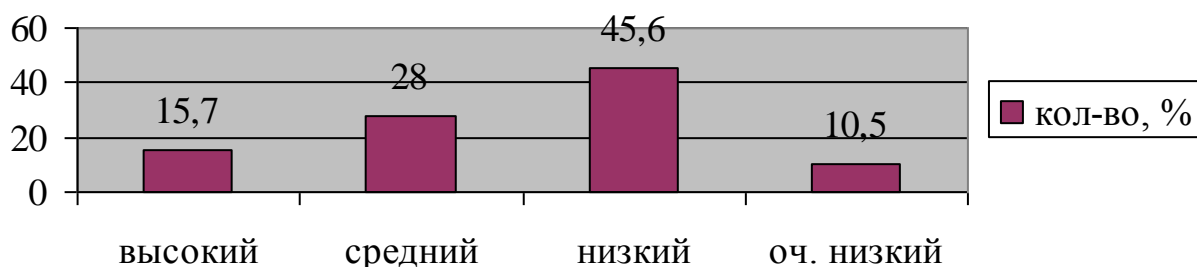


Рисунок 3 – Результаты выраженности эмоциональной эмпатии у подростков

Далее проводилась диагностика агрессивных реакций подростков с помощью опросника уровня агрессивности А. Баса -А. Дарки. Сводные результаты представлены в таблице (Приложение В).

По результатам методики диагностики уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки (Рисунок 4) наиболее выраженными агрессивными реакциями являются: физическая и вербальная агрессия, раздражение и подозрительность, а также чувство вины.

Наиболее высокие показатели по всем шкалам распределились следующим образом: физическая агрессия, повышенный уровень – 31 (54,3%); раздражение повышенный уровень – 26 (45,6%); негативизм средний уровень – 26 (45,6%); обида средний уровень – 49 (85,9%); подозрительность повышенный уровень – 32 (56,1%); вербальная агрессия высокий уровень – 28 (49,1%); чувство вины повышенный уровень – 29 учеников (50,8%).

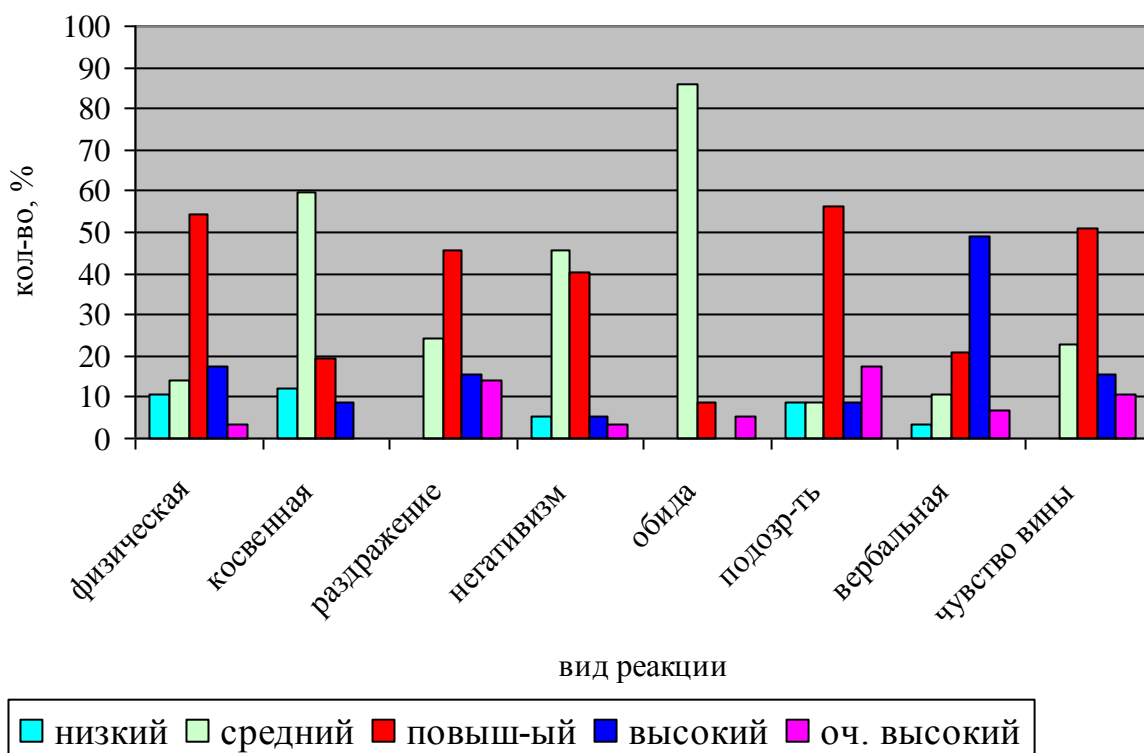


Рисунок 4 – Результаты проявления уровня агрессивности у подростков

Таким образом, наиболее выраженным видом агрессивной реакции среди респондентов является вербальная агрессия. Выражение негативных чувств и эмоций в словесной форме, а также оскорбления, сплетни, негативные высказывания и т.д.

Высокие показатели повышенного уровня отмечаются при физической агрессии, раздражении, подозрительности и чувстве вины.

Физическая агрессия характеризуется использование физической силы против другого человека – это могут быть толкания, пинки, удары, порча имущества.

Повышенный уровень раздражимости говорит о вспыльчивости и грубости при малейшей возбудимости. Такие люди способны проявлять негативную реакцию, если их что-то раздражает или не устраивает.

Высокие показатели по шкале подозрительность (повышенный уровень) говорит о склонности людей не доверять другим, подозревать их в чем-то. Такие дети не доверяют другим и могут быть убеждены, что другие относятся к ним негативно или пытаются им навредить.

Большинство респондентов испытывают чувство вины, это приводит к угрызению совести, подростки считают себя плохими, теряют уверенность в себе и у них может отмечаться заниженная самооценка. Этот показатель соотносится с результатами методики социально-психологической адаптации, где у некоторых подростков был отмечен низкий уровень самовосприятия.

Таким образом, по завершении констатирующего этапа исследования были получены результаты, которые свидетельствуют о том, что в классах преобладает отрицательный психологический климат, повышенный уровень вербальной агрессии, сниженный уровень эмпатии и самовосприятия учащихся.

### **2.3 Адаптация и реализация программы психологической коррекции межличностных отношений подростков в условиях буллинга**

Вторым этапом исследовательской работы стал психокоррекционный этап, в рамках которого была адаптирована и реализована программа психокоррекции межличностных отношений подростков в ситуации буллинга. Данная программа была составлена на основе «Руководства по реализации программы «Профилактика и реагирование на насилие в школах в восточно-казахстанской области» Робина Хаарра [65]. Пособие было подготовлено с целью реализации проекта по профилактике и реагированию на насилие в отношении детей в школах Казахстана в 2014 году, при

поддержке Министерства иностранных дел Норвегии. Имеет понятный алгоритм действий и доказало свою эффективность.

Рассмотрим основные идеи, на которых строится программа психокоррекции буллинга. Насилие в школе влияет на ощущение безопасности детей и отрицательно сказывается на их способности к обучению. Наиболее эффективным способом решения проблемы в этой ситуации является профилактика и должное вмешательство при проявлении буллинга.

В международной практике для лучшей профилактики и предотвращения школьного насилия используются общешкольные системы профилактики и вмешательства. Они включают в себя совокупность нескольких факторов. Во-первых, стратегии по определению, обучению, усилению и поддержанию желательных видов поведения (этические правила) для учеников и работников школы. Во-вторых, системы вмешательства в группы риска и группы повышенного риска (дети с проблемным, агрессивным поведением), а также системы реагирования на поведение сотрудников школы плохо обращающихся с детьми и вмешательства с целью предотвращения такого поведения. В-третьих, дополнительным фактором является наличие системы сообщения, регистрации и расследования случаев насилия в школе.

Общим положением является создание и поддержание трёх уровней системы вмешательств.

Программа первичного уровня вмешательств (общешкольного) является образовательным ресурсом, созданным для образовательных учреждений с целью продвижения и закрепления позитивных перемен в поведении детей, закрепление навыков межличностного общения и разрешения конфликтов для профилактики насилия. Целью данного этапа является снизить частоту случаев насилия среди учеников.

На втором уровне (адресном) рекомендуется раннее вмешательство для работы с детьми из группы риска. Основной целью этого этапа является



обеспечение целевого вмешательства, способствующее изменению поведения детей с проблемным поведением для прекращения агрессивного поведения и профилактики его перехода в более тяжелые формы. На этом уровне вмешательства школе необходимо сотрудничать с необразовательным сектором для лучшей эффективности.

На третьем уровне вмешательства используется индивидуализированная система. Используются интенсивные индивидуализированные вмешательства для детей из группы повышенного риска, характеризующихся крайне деструктивным поведением, не реагирующих на вторичное вмешательство. Целью является снизить интенсивность и тяжесть агрессивного поведения, способствовать его изменению. На данном этапе к работе привлекаются межведомственные подразделения.

Данная трехуровневая модель должна быть предложена всем учащимся и работникам школы, она способствует созданию позитивной школьной среды и микроклимата для всех учащихся.

Настоящая программа была разработана на основе анализа документов, литературы, исследований и других источников, связанных с предотвращением насилия в школе, реагирование на него и разработкой положительных поведенческих вмешательств. Стоит отметить, что данная система профилактики и предотвращения насилия в школе основана на научных источниках. В нашем исследовании эта модель была взята за основу, но также нами были дополнительно разработаны и адаптированы различные компоненты настоящей программы в соответствии с нуждами и доступными ресурсами образовательного учреждения на базе, которого проходило исследование.

Участников образовательного процесса можно условно разделить на несколько групп людей: административный персонал, педагогические работники, вспомогательный персонал (медицинские работники, работники столовой, психолог, социальные работники, школьный инспектор полиции),

учащиеся и их родители. Каждый участник из группы имеет свою ключевую роль в предотвращении школьной травли, поэтому общешкольная программа профилактики и предотвращения случаев буллинга требует участия каждой из этих групп людей.

Программа психокоррекции (таблица 1) была составлена с учетом разделения участников образовательного процесса на две группы: учащиеся – первая группа, их родители и педагоги – вторая группа. Каждая группа приняла участие в трёх модулях программы.

Таблица 1 – Описание программы психокоррекции буллинга в подростковой среде

Модуль	Группа	Направление работы
Модуль I. Вводный	Учащиеся	Первая встреча – Знакомство. Цель – познакомиться с учениками, установить доверительный контакт. В рамках данной встречи психолог знакомится с учениками, устанавливает доверительный контакт. Рассказывает о предстоящей работе. Отвечает на вопросы.
		Вторая встреча. Сплочение. Цель – формирование сплоченности коллектива. В рамках данной встречи участники лучше узнают друг друга, учатся взаимодействовать в группе. В форме ролевой игры для участников создается ситуация, в которой каждому отведена своя роль. Задачей команды является достижение конкретного результата. В такой ситуации подростки учатся лучше понимать чувства и поведение другого, формируется сплоченность.
	Родители и педагоги	Третья встреча – Эмпатия. Цель – развитие у подростков чувства эмпатии. В начале занятия учениками раскрывается понятие «эмпатия». Далее участники выполняют упражнения направленные на развитие чувства эмпатии (учатся понимать друг друга без слов, вербально и невербально выражать свою поддержку другому, на примерах разбирают ситуации, в которых человек может чувствовать себя некомфортно, незащищено и предлагают варианты помощи таким людям).
		Первая встреча – организационная. На первой встречи психолог рассказывает о том, какая программа будет проведена в классе, её основные этапы и методы. Раскрывается вопрос актуальности предотвращения насилия в классе, а также роль родителей и педагогов в данном

Модуль	Группа	Направление работы
Модуль II. Основной	Учащиеся	процессе.
		Четвертая встреча – Буллинг. Цель – информирование учеников о проблеме буллинга в классе и его последствий. В рамках данной встречи, раскрывается понятие «буллинг», его последствия для каждого. Подростки обсуждают способы предотвращения данного феномена в группах и представляют свои результаты. Потом обсуждают их всем классом.
		Пятая встреча – Этические правила. Цель – Создание свода этических правил. На этой встрече ученики совместно с психологом создают свод этических правил поведения. Далее группа оформляет плакат с данными правилами. После этого каждый ученик расписывается на этом плакате, тем самым подтверждая своё согласие и намерение следовать этим правилам. Плакат размещается в классе.
		Шестая встреча – Способы выхода из конфликта. Цель – научить подростков конструктивным способам выхода из конфликта. На этом тренинге разбирается понятие «конфликт» и способы его разрешения. С помощью метода конкретных ситуаций подростки осваивают конструктивные способы разрешения конфликта. Основной акцент на этой встрече сделан именно на ситуациях буллинга в классе, а также рассматриваются возможности учеников, которые оказались в роли наблюдателей, предотвратить буллинг.
	Седьмая встреча – Игра «Давайте жить дружно». Цель – формирование у подростков конструктивных форм взаимодействия со сверстниками. В рамках этой встречи дети учатся разрешать конфликтные ситуации, помогать друг другу, просить о помощи, реагировать на ситуации в которых другому нужна помощь.	
	Родители и педагоги	Вторая встреча – Буллинг в школе. На этой лекции психолог более подробно раскрывает тему буллинга, факторы его возникновения, а также последствия. Психолог разбирает с педагогами правила, созданные учениками, и рекомендует обращаться к ним в случае наблюдения ситуации буллинга в классе.
Третья встреча – Как помочь детям? На этой встрече рассматривались вопросы распознавания и помощи детям, оказавшимся в ситуации буллинга. Рассматривалась роль родителей и учителей в данном процессе. В		

Модуль	Группа	Направление работы
		завершении встречи родители задавали интересующие их вопросы.
Модуль III. Завершающий	Учащиеся	Восьмая встреча – Подведение итогов. На данной встрече ученики делятся впечатлениями о проделанной работе, также делятся своими наблюдениями об изменениях, произошедших в классе. В завершении встречи ребята благодарят друг друга за проделанную работу, Высказывают свои пожелания.
	Родители и педагоги	Четвертая встреча – Подведение итогов. На заключительной лекции родители и педагоги делились своими впечатлениями о программе, а также своими наблюдениями за детьми в процессе реализации программы. Также были обозначены дальнейшие шаги для мониторинга ситуации в классе.

Традиционно, в большинстве школ реагирование на деструктивное поведение учащихся осуществляется по средствам стратегии наказания (устные замечания, отстранение от занятий, исключение из школы), но не используются методы изменения поведения самого учащегося. Дисциплинарные методы являются не эффективными в отсутствии позитивных стратегий, влияющих на изменение поведения. Факторами развития буллинга являются безразличие педагогов, позиция невмешательства очевидцев и отсутствие контроля над поведением учащихся во время перемен. Родители также могут не воспринимать серьезно ситуацию и не предпринимают никаких мер по её урегулированию.

В составленной нами программе психокоррекции межличностных отношений подростков в ситуации буллинга (Приложение Г) принимали участие учителя, родители и учащиеся. В зависимости от ситуации была составлена определенная последовательность действий, направленная на улучшение взаимоотношений в классе. Основные типы реагирования включают в себя: индивидуальные беседы с жертвами и обидчиками буллинга; тренинг, направленный на улучшение социально-психологического климата в классе; психологическое просвещение родителей и учителей по вопросам профилактики и предотвращения буллинга в классе.

Программа психокоррекции межличностных отношений подростков в ситуации буллинга проводилась в январе – марте 2018 года. Участниками программы стали подростки, учащиеся sixth и seventh классов, их родители и педагоги школ города Тольятти. Целью программы является предотвращение буллинга и формирование положительного социально-психологического климата в классе.

Важным в обеспечении предотвращения буллинга является активное участие большего количества людей – участников образовательного процесса. Для получения поддержки с их стороны, необходимо обучить их программе и информировать об особенностях ситуации буллинга в школе. Все сотрудники школы могут иметь большое значение в предотвращении травли и защите детей от случаев насилия. Наиболее влиятельными фигурами являются педагоги, которые должны поддерживать исполнение этических правил школы; одобрять доброжелательное поведение учеников; однозначно реагировать на случаи агрессивного поведения; информировать родителей и относиться к ним как к партнерам. Показывая свою приверженность конструктивному взаимодействию с учениками и коллегами согласно этическим правилам школы, педагоги подают положительный пример ученикам и показывают модели правильного поведения.

Педагоги школы должны также привести свое поведение и общение с учениками в соответствие с этическими правилами и нормами. Они не должны грубо выражаться, запугивать и угрожать детям, не должны использовать физического и психологического давления как метод пресечения неподобающего поведения. Так как сам учитель может стать человеком действия, которые привели к буллингу, он должен понимать, что не дозволено предвзятое или предпочтительное отношение к ученикам на основе их особенностей (пол, социально-экономическое положение, национальность, особенности здоровья и др.).

В ходе реализации программы предотвращения буллинга в классе учителям и другим сотрудникам школы требовалась дополнительная

информация, разъясняющая их роль в этом процессе. С этой целью были проведены лекции, в которых были освещены данные вопросы.

Для достижения наилучшего результата к участию в программе были привлечены родители учащихся. Их пригласили на классный час, на котором были раскрыты вопросы буллинга в классе, его влияния на учеников и последствиях, а также был раскрыт вопрос участия родителей в эффективном предотвращении насилия. Благодаря информированию родители могут поддержать этические правила школы и применять тактику ненасилия в семье.

Известно, что одним из факторов, влияющих на проблемное поведение ребенка, является семейное воспитание и положение семьи в социуме. Так, дети, в семье которых присутствуют условия бедности, плохое обращение со стороны родителей, отсутствие поддержки, злоупотребление родителями алкоголя или наркотических веществ, их антисоциальное поведение, жестокие методы воспитания склонные к агрессивному поведению в школе. Дети с высоким уровнем агрессии и проявляющие антисоциальное поведение имеют высокий риск неуспеваемости и преступного поведения в будущем. Поэтому важной задачей является обеспечение родителей и педагогов знаниями и практическими навыками, необходимыми для вмешательства и поддержки детей, которые являются участниками буллинга. Предполагается, что после информирования родителей, они начнут поддерживать этические правила школы и не применять насилие как средство воспитания у себя дома. Обладая информацией о буллинге, родители лучше понимают своих детей, распознают поведение детей и выявляют признаки того, что их ребенок подвергся насилию и сам проявляет насильственное поведение по отношению к своим одноклассникам. Родители могут внести свой вклад в предотвращение насильственного поведения путем информирования классного руководителя и психолога школы об изменившемся поведении своего ребенка, что поможет качественней проводить программу по предотвращению буллинга в классе.

Информирование должно быть двусторонним так, классные руководители и другие учителя должны рассказывать родителям о поведении их детей в школе и том, что они замечают за ними. Родителей подростков из групп риска стоит проинформировать о планах вмешательства в коррекцию поведения учащегося и привлечения специалистов из правоохранительных органов.

Для более успешной реализации программы были созданы условия открытого взаимодействия учителей, родителей и психолога. С этой целью проводились встречи, на которых рассматривались вопросы текущего положения дел, а именно руководитель программы информировал участников о том, что уже сделано и какие результаты достигнуты. Родители и педагоги делились впечатлениями и своими наблюдениями за детьми в ходе реализации программы. На таких встречах также рассматривались конфликтные ситуации в классе и то, как они были урегулированы, после этого обсуждались рекомендации психолога и конкретные способы дальнейшего взаимодействия с учениками.

Неотъемлемой частью программы предотвращения буллинга является работа с учащимися. В этом случае важно понимать роль каждого ученика в данном процессе. Каждый ребенок может внести значительный вклад в процесс профилактики насилия. Обычно выделяются прямые роли – это роль жертвы, тот, кого травят в классе, и роль обидчика, тот, кто совершает акт насилия по отношению к жертве. Даже если ребенок принимает опосредованное участие в буллинге, его влияние на ситуацию может оказаться значительным. Выделяются такие опосредованные роли, как последователи агрессора, поддерживающие очевидцы, наблюдатели и защитники жертвы. Последователи агрессора активно участвуют в процессе и также проявляют насилие по отношению к жертве, но не начинают первыми, а действуют вслед за обидчиком. Поддерживающие очевидцы наблюдают за ситуацией и относятся к ней одобрительно, могут смеяться. Такое поведение поощряет поведение агрессора и способствует ещё более

частому его проявлению и усиливает негативную ситуацию. Наблюдатели обычно стоят в стороне и относятся к ситуации нейтрально. Защитники поддерживают жертву и пытаются предотвратить травлю. Они могут утешать ребенка оказавшегося в конфликтной ситуации, что способствует поддержке жертвы в трудной ситуации.

Отметим основные закономерности в ситуации школьной травли подростков. Одной из причин продолжительного насилия над ребенком является публика. Чем больше людей наблюдают за происходящим эпизодом насилия, тем дольше он длится. Аудитория из одноклассников даёт агрессору уверенность в своем поведении, ситуация невмешательства позволяет ему думать, что он поступает правильно и что его одобряет и поддерживает группа. Такая ситуация складывается неблагоприятным образом для жертвы и любое вмешательство сверстников в конфликт, используя любую стратегию поведения, позволит остановить эпизод насилия за короткий промежуток времени.

Таким образом, одним из пунктов программы было научить учащихся защищаться от насилия в школе, использовать такие стратегии поведения, которые способствовали бы предотвращению травли здесь и сейчас, и не позволяли бы оставаться равнодушными. Способствовало этому также усиление сплоченности коллектива и улучшение социально-психологического климата в классе благодаря групповым тренингам в рамках программы.

Существует множество благоприятных и неблагоприятных стратегий поведения в ситуации буллинга. Выше мы уже обозначили, что простое наблюдение за ситуацией травли способствует более агрессивному и протяженному во времени поведению обидчика. Существует несколько стратегий, которые могут исправить эту ситуацию. На внеклассных встречах с детьми были отработаны четыре стратегии поведения, которые являются наиболее приемлемыми во время акта насилия над одноклассником.



Первая стратегия – не быть в числе наблюдателей и пройти мимо. Если большинство учеников наблюдают за происходящим, то травля продолжается и когда один человек проходит мимо, то это может не помочь решению ситуации. Ключевым является то, что если большинство учеников проходит мимо и не являются частью публики, то ситуация может в скором времени прекратиться.

Следующие стратегии поведения являются наиболее эффективными. Например, задачей второй стратегии является поддержка жертвы. Одноклассники могут помочь ребенку, оказавшемуся жертвой травли, встать на его сторону и если таких участников будет большинство, то обидчик со временем перестанет проявлять агрессию по отношению к жертве.

Третья стратегия требует от ученика, который стал очевидцем ситуации буллинга, уверенности в себе и своём поведении и заключается она в том, чтобы сказать агрессору, чтобы он прекратил издевательства. Такое поведение может оказаться рискованным для этого человека, так как, если у обидчика большая группа его последователей, то в скором времени агрессивное поведение может проявляться и по отношению к этому очевидцу. Именно поэтому многие не используют эту стратегию поведения, но в некоторых случаях она может оказаться очень эффективной. Внимание преподавателей к проблеме и серьезное отношение к ней может нивелировать неблагоприятные последствия выполнения данной стратегии.

Ответственное отношение всех преподавателей к ситуации буллинга позволит также детям эффективно реализовать следующую стратегию поведения, заключающуюся в том, что подросток сообщает об эпизодах травли взрослому. В свою очередь преподавателям или родителям следует должным образом отреагировать на заявление учащегося. С этой целью в нашей программе было предусмотрено информирование родителей и учителей по вопросам реагирования на ситуацию, когда ребенок сообщает им об агрессивном поведении своих сверстников.

Каждый ученик в зависимости от своих личностных особенностей может в дальнейшем использовать ту или иную стратегию поведения. Каждая из стратегий имеет свои положительные и отрицательные стороны, но все они ведут к наиболее эффективному противодействию буллингу со стороны учащихся. Поддержка сверстников очень важна для жертвы буллинга и для устранения ситуации травли и насилия. Чтобы поощрить стремление детей сообщать о насилии в классе, следует разграничить и выделить разницу между доносительством и сообщением. Доносительство причиняет вред другому человеку, а сообщение помогает вызволить человека из беды, в данном случае из ситуации буллинга.

Создание свода этических правил является ещё одной особенностью в рамках деятельности по предотвращению насилия в классе. Этические правила – это такие правила, которые применяются ко всем учащимся и работникам школы и регулируют их поведение. Правила формулируются в позитивной форме с целью того, чтобы учащиеся знали, что им следует делать вместо того, чтобы постоянно делать акцент на том чего делать не следует. Такие правила составляются педагогами совместно с учениками, чтобы они чувствовали своё участие и были замотивированы на принятие этих правил. После этого все ученики класса и преподаватели знакомятся с этическими правилами и дают своё согласие на их принятие. Этические правила являются важной составляющей культуры в классе. Они должны быть лёгкими для запоминания и в количестве до 10 позиций, также после их составления, правила должны находиться на видном месте, чтобы в любой момент можно было обратиться на них внимание того, кто их нарушает.

Каждый учащийся должен знать о последствиях нарушения этических правил в классе, которые также должны располагаться на видном для всех месте. Последствия за несоблюдением правил должны быть реализованы школьным учителем или классным руководителем.

Основываясь на этих принципах, в рамках нашей программы было отведено несколько занятий с учениками с целью разработки этических правил

класса и последствий за их несоблюдением. Также были проведены лекции для педагогов с разъяснением идеи школьных правил и их роли в этом процессе. После введения правил в культуру класса, наблюдалось улучшение сплоченности учеников и позитивного климата в классе, ученики начинали сами регулировать процесс снижения уровня агрессивного поведения в классе и чаще сообщали классному руководителю о случаях насилия. Классный руководитель не замалчивал проблему, а следовал согласно списку последствий и таким образом сокращались случаи насилия в классе.

Таким образом, программа психокоррекции межличностных отношений подростков в ситуации буллинга была реализована в течение двух месяцев в каждом отдельном классе. Занятия с учениками, в форме тренингов, проводились один раз в неделю, и всего было проведено восемь занятий для каждого класса. С родителями и педагогами были проведены встречи в форме лекций, на которых обсуждались промежуточные результаты. Родители и педагоги были проинформированы о явлении буллинга в классе, его структуре, участниках, причинах и последствиях, а также о том, какой вклад могут внести родители и педагоги в предотвращение этого процесса в их классе. Всего было проведено четыре встречи с родителями и педагогами. По запросу родителей проводились консультации, где они могли задать индивидуальные вопросы психологу программы. Также было проведено не менее четырех бесед с учениками, которые сами проявили желание поговорить с психологом в процессе прохождения программы.

В результате прохождения программы педагогами и психологом было отмечено улучшение социально-психологического климата в классе, снижение уровня агрессивных реакций и случаев насилия над учениками, а также улучшение взаимоотношений учащихся друг с другом и выстраивание конструктивного взаимодействия со сверстниками. Родители отметили, что их дети стали больше делиться положительными впечатлениями о прошедшем дне в школе. Дети рассказывали о своих друзьях в классе и о

том, что они делали в школе, в какие играли игры, о чем разговаривали с одноклассниками. Родители учеников, которые являлись «жертвами» школьной травли, отметили улучшение успеваемости. Родители «обидчиков» отметили улучшение поведения своих детей, а также они говорили о том, что дети стали более послушными и покладистыми.

#### **2.4 Результаты программы психологической коррекции межличностных отношений подростков в условиях буллинга**

После завершения программы психокоррекции был реализован следующий этап исследования – контрольный. В рамках этого этапа была проведена психодиагностика и подведены итоги. Сравнение полученных данных с результатами первого этапа позволило нам сделать выводы и оценить эффективность программы предотвращения буллинга в классе.

В первую очередь была проведена методика диагностика социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонда (текст опросника в адаптации А.К. Осницкого). Сводные результаты данной методики представлены в таблице (Приложение Д).

По результатам данной методики (Рисунок 5) были отмечены изменения, показатели по шести интегральным шкалам распределились следующим образом: «Адаптация» - в зоне неопределенности 28 человек (49,1%), показатели ниже нормы у 7 человек (12,2%) и выше нормы у 22 человек (38,5%). Мы видим, что произошли значительные изменения, и большое количество учеников имеют показатели адаптации выше нормы.

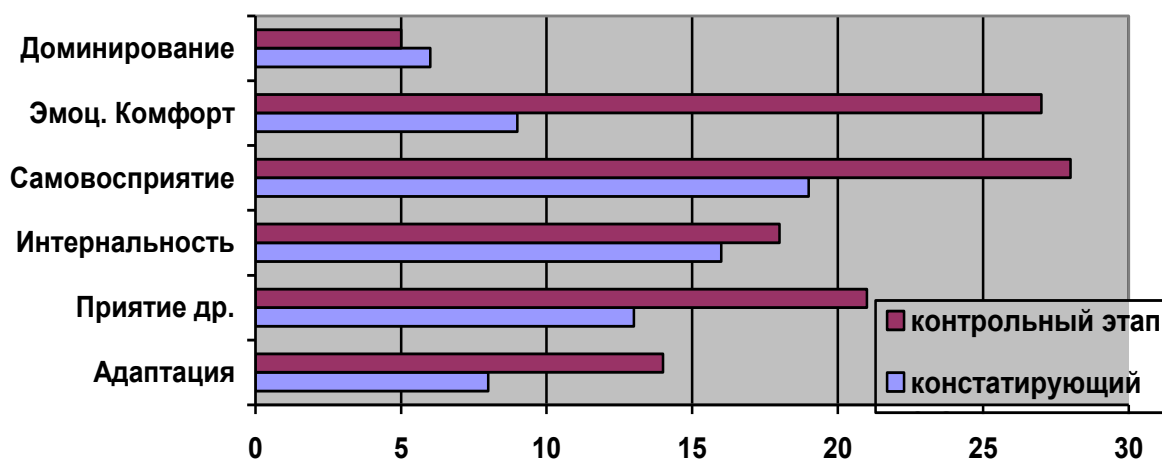


Рисунок 5 – Результаты проявления социально-психологической адаптации у подростков

По второму интегральному показателю «Приятие других» получились следующие результаты: в зоне неопределенности – 25 человека, что составляет 43,8% от общего числа респондентов, показатели ниже нормы – 13 человек (22,8%) и показатели выше нормы – 19 человека, что составляет 33% от общего числа респондентов.

По шкале «Интернальность» отмечены следующие результаты: зона неопределенности – 16 человека, что составляет 28% от общего числа респондентов, ниже нормы – 9 человек (15,7%), выше нормы – 32 человека, что составляет 56,1% от общего числа респондентов.

Результаты по показателю «Самовосприятие» следующие: зона неопределенности – 18 человек (31,5%), ниже нормы – 13 человек (22,8%) и выше нормы – 26 человек (45,6%).

Шкала «Эмоциональная комфортность»: зона неопределенности – 19 человек (33,3%), ниже нормы – 15 человек (26,3%), выше нормы – 23 человека, что составляет 40,3% от общего числа респондентов.

Последний показатель «Стремление к доминированию»: зона неопределенности – 12 человека (21%), ниже нормы – 39 человек (68,4%), выше нормы – 6 (10,5%).

Изменились значения по низким показателям таких шкал, как «Самовосприятие» и «Эмоциональный комфорт». Такие данные могут говорить о том, что большинство учеников стали принимать себя такими,

какие они есть, у них, возможно, повысилась самооценка, стали более уверенными в себе, появилась удовлетворенность собой. Данные по показателю «Эмоциональный комфорт» могут свидетельствовать о том, что большинство детей стали чувствовать себя комфортно в условиях образовательного процесса. Это может быть вызвано причинами усиления групповой сплоченности в классе.

По интегральному показателю «Приятие других» изменились значения среднего уровня – 43,8%. Стоит отметить, что 13 учеников стало иметь низкий уровень по данной шкале, что значительно меньше, чем до проведения программы. Это свидетельствует о снижении уровня неприятия других. Для таких людей характерно не считаться с мнением других людей, низкий уровень эмпатии, они не способны понимать чувства других, не проявляют уважения к другим людям. В соотношении со снижением высоких показателей по шкале «Доминирование» роли в классе стали более гибкими.

Изменения высоких показателей по шкале «Интернальность», а также по шкале «Адаптация» благоприятно повлияли на изменения при психокоррекционном вмешательстве. По данным результатам можно заключить, что дети стали более адаптированы в своей социальной среде и склонны брать ответственность на себя при решении проблем и в ситуации выбора. Проведенная работа со свидетелями способствовала переводу их из роли «сторонних наблюдателей» в роль «защитников жертвы». Такое распределение ролей снизило уровень дискомфорта и тревожности жертвы, а также поспособствовало наиболее эффективному предотвращению издевательств в классе.

Таким образом, были отмечены показатели, которые свидетельствуют о том, что большинство детей стали чувствовать себя наиболее комфортно в группе и принимать себя. Однако уровень некоторых показателей остался неизменным, что свидетельствует о том, что некоторые подростки не принимают других и склонны к доминированию. Сделанный упор на

высокие показатели адаптации и интернальности способствовал закреплению положительных результатов психокоррекционной работы.

Далее мы рассмотрим результаты опросника эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и Э. Эпштейна. Сводные результаты представлены в таблице (Приложение Е).

Результаты распределились следующим образом (Рисунок 6): высокий уровень эмпатических тенденций отмечен у 26 человек, что составляет 45,6% от общего числа респондентов; средний уровень эмпатических тенденций характерен для 16 человек, что составляет 28%; низкий уровень эмпатических тенденций свойственен 9 подросткам, что составляет 15,7% от общего числа учащихся и является существенным изменением показателей и очень низкий уровень отмечается у 6 человек (10,5%).

Показатели по очень низкому уровню остались неизменными, но характерным изменением являются высокий и низкий уровень. Респондентов с низким уровнем эмпатических тенденций стало значительно меньше, а с высоким уровнем больше. Такие результаты свидетельствуют о развитии у детей уровня эмпатии, способности переживать другим, вставить на их место и сочувствовать людям в трудных ситуациях. Можно заключить, что большое количество учеников после прохождения программы стали более участливыми, стали помогать детям в трудных ситуациях и заступаться за того, кого обижают. Такие результаты являются благоприятными для дальнейшего мониторинга ситуации буллинга в классе. Ученики будут стремиться сами, поддерживать благоприятный климат в классе и вмешательство педагогов и психологов в таком случае будет минимальным.

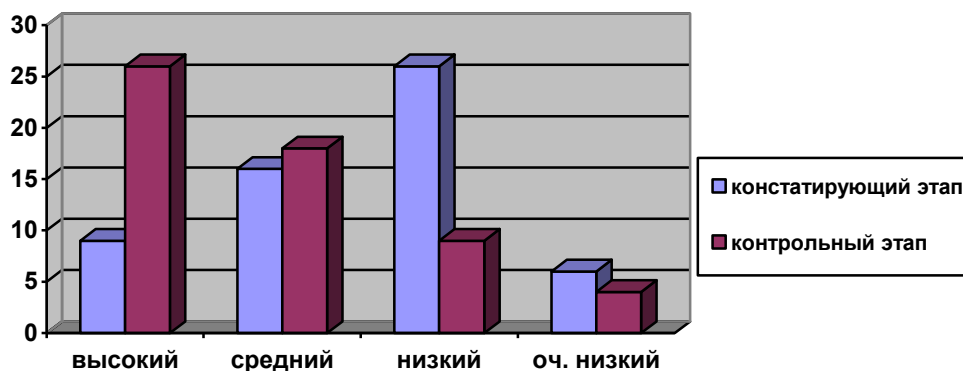


Рисунок 6 – Выраженность эмоциональной эмпатии у подростков

Далее проводилась диагностика агрессивных реакций подростков с помощью опросника уровня агрессивности А. Басса-А. Дарки. Сводные результаты представлены в таблице (Приложение Ж).

По результатам методики диагностики уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки на первом этапе исследования наиболее выраженными агрессивными реакциями являлись: физическая и вербальная агрессия, раздражение и подозрительность, а также чувство вины.

Показатели, полученные на данном этапе исследования по всем шкалам, распределились следующим образом (Рисунок 7): физическая агрессия повышенный уровень – 11 (19,2%); раздражение повышенный уровень – 9 (15,7%); негативизм средний уровень – 15 (26,3%); обида средний уровень – 13 (22,8%); подозрительность повышенный уровень – 20 (35%); вербальная агрессия высокий уровень – 26 (45,6%); чувство вины повышенный уровень – 9 учеников (15,7%).

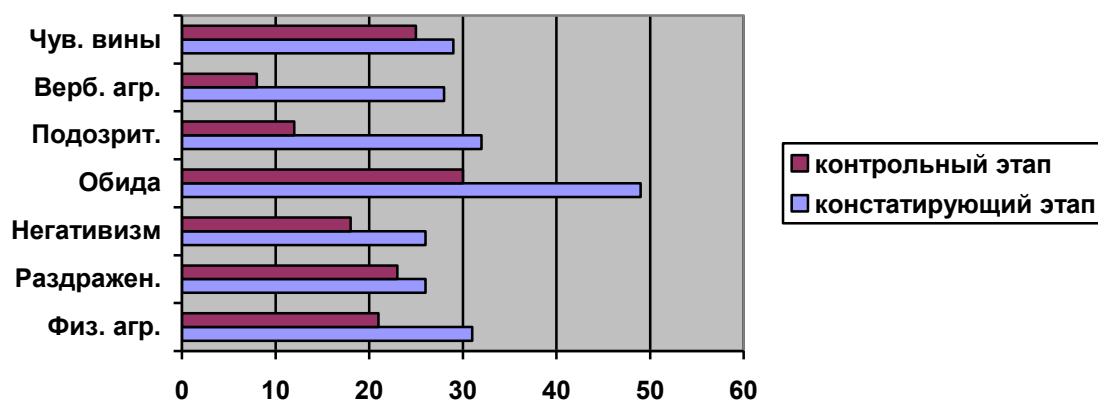


Рисунок 7 – Показатели уровня агрессивности у подростков



Показатели по наиболее выраженному типу агрессивной реакции, вербальной агрессии, изменились не значительно. В старшем подростковом возрасте вербальная агрессия является наиболее характерной и чаще проявляется у детей. Стоит отметить, что снизились показатели уровня физической агрессии. Наблюдение также подтвердило, что стало меньше проявляться издевательства в классе и физического насилия. Можно предположить, что сохранилась агрессивная тенденция, которая способствовала напряженной атмосфере и дети выражали свои негативные реакции именно по средствам вербальной агрессии. Следовательно, можно отметить дальнейшие перспективы работы с детьми и обозначить проблему обучения детей техникам саморегуляции и конструктивному выражению агрессии.

Снизилась высокие показатели уровня физической агрессии, раздражения, подозрительности и чувства вины. Физическая агрессия характеризуется использование физической силы против другого человека – это могут быть толкания, пинки, удары, порча имущества. В дальнейшем беседа с преподавателями показала снижение уровня проявления таких показателей.

Снизился уровень раздражения, что говорит о снижении вспыльчивости и грубости при малейшей возбудимости. Ученики стали более сдержанными и стали меньше проявлять негативные реакции, если их что-то раздражает или не устраивает.

Изменение показателей по шкале подозрительность говорит о том, что дети стали больше доверять другим, перестали подозревать их в чем-то.

Изменились показатели по шкале чувство вины. Большинство респондентов перестали испытывать чувство вины, это способствует повышению уровня уверенности в себе и повышению уровня самооценки.

В завершении была проведена анкета «Исследование школьного/психологического климата».

По результатам данной анкеты были получены следующие данные. На вопрос о том чувствуют ли себя в безопасности ученики в школе 3 ученика (5,2%) ответили «никогда»; 3 учеников (5,2%) ответили «иногда»; 23 ученика (40,3%) ответили «часто»; 28 учеников (49,1%) ответили «всегда».

Таким образом, можно отметить, что большинство учащихся стали чувствовать себя в безопасности чаще, чем было до программы психокоррекции. Такие показатели являются положительными и свидетельствуют об увеличении чувства безопасности в классе. Вероятно, что дети, которые ответили, что никогда не чувствуют себя в безопасности, являются жертвами и после прохождения программы ещё не доверяют своим одноклассникам в полной мере. Такие показатели свидетельствуют о том, что большинство учеников стали чувствовать себя наиболее комфортно в образовательном пространстве.

Так же учащиеся отвечали на вопросы анкеты, касающиеся форм проявления буллинга за последний месяц, которые подростки наблюдали, испытывали на себе или сами проявляли. Результаты получились следующие: 15,1% учеников испытывали на себе притеснения, выраженные в вербальной форме каждую неделю за последний месяц, так же каждую неделю испытывали на себе притеснения, выраженные в физической форме 3,2% учеников. Один или два раза в месяц в форме социальной изоляции испытывали 6,3% учеников и в электронной форме 2,5% учащихся. Мы видим, что наиболее часто используемой формой буллинга осталась вербальная агрессия, но значительно изменился процент случаев проявления такой формы. Стоит отметить, что 9,5% подростков сами используют такую форму издевательств «несколько раз в неделю», тогда как свидетелями случаев вербальных притеснений каждую неделю становятся 10,3% учеников. Такие показатели свидетельствуют о положительной тенденции снижения уровня проявления агрессивных реакций в классе.

Характерно изменился процент учащихся, которые не пытались помочь своим сверстникам в ситуации буллинга с 92,9% до 26,2%, а 13,4%

подростков стали, что преподаватели лишь иногда пытаются предотвратить случаи насилия. Таким образом, характерное изменение показателей говорит о том, что большинство учеников стало помогать жертве насилия и вмешиваться в ситуацию травли. Следовательно, уроки в рамках программы, которые были направлены на обучение детей помощи своим сверстникам в ситуации буллинга, поспособствовали изменению поведения на более активные формы и выходу из роли сторонних наблюдателей.

В рамках просвещенческой работы с преподавателями рассматривался вопрос усиления контроля над местами наиболее характерными для издевательств. В результате изменились показатели методики по данному вопросу. Снизился процент случаев издевательств, совершающихся во время перерывов между занятиями (25,7%).

Изменились показатели в вопросах о том, как дети, ставшие свидетелями или сами подвергшиеся случаям насилия, реагируют на ситуацию. Наиболее частый вариант ответа стал «Рассказал(а) об увиденном преподавателю» ответили 46 человек (80,7%); «Я никак не отреагировал(а)» (12,2%) или «Я стоял(а) и наблюдал(а)» (14%). До прохождения программы дети не знали к кому обратиться за помощью или не считали, что им могут помочь, поэтому выбирали не вмешиваться в ситуацию. Данные методики на контрольном этапе исследования свидетельствуют о том, что дети стали обращаться за помощью к преподавателям и реже стали не реагировать и не вмешиваться в ситуацию. Такая тенденция является положительной и свидетельствует о том, что дети стали меньше бояться обращаться за помощью к старшим и стали более ответственными и активными при обнаружении травли над учеником.

Таким образом, анкета «Исследование школьного/психологического климата» показала, что большая часть учеников стала чувствовать себя в безопасности в школе, но некоторые подростки отмечают случаи притеснений, выраженные в вербальной форме. Свидетели случаев издевательств, стали чаще вмешиваться и меньше просто наблюдать за

ситуацией со стороны, чаще сообщать педагогам о случаях насилия. Усиление контроля со стороны преподавателей за местами наиболее частых проявлений издевательств снизило показатели случаев буллинга. Дети стали больше доверять преподавателям, так как они стали чаще реагировать на проявление насилия и воспринимать такие ситуации серьезно.

По результатам диагностики были получены результаты, которые свидетельствуют о том, что в классах стал преобладать наиболее благоприятный психологический климат, проявление вербальной агрессии изменилось незначительно, снизился уровень физической агрессии и социальной изоляции, увеличился уровень эмпатии и самовосприятия учащихся. У многих подростков увеличился уровень показателей уверенности в себе и самооценки.

Таким образом, психокоррекционная программа поспособствовала изменению психологического климата в каждом классе. Согласно описанным ситуациям, опишем данные изменения.

Описание изменений в классе А: Дети стали доброжелательнее относиться к Анне, перестали её дразнить и пугать. Одноклассницы перестали упоминать в разговоре ситуацию с Аниным отцом. Родители Ани рассказали, что у Ани появились в классе подруги, с которыми она гуляет после школы. Класс стал её принимать. Классный руководитель отметила, что родители девочек так же поговорили и пришли к общему соглашению и взаимопониманию.

Описание изменений в классе В: Классный руководитель совместно с психологом нашли способ распределить роли в классе, что привело к дружелюбной атмосфере в классе. Отношения между сверстниками наладились. Классный руководитель стала чаще давать командные задания с распределением ролей, где каждый мог проявить себя. После конкурса «Мисс зима», в котором принимала участие Лена, весь класс ей помогал и поддерживал, в том числе и Оля, одноклассники стали более общительными друг с другом.

Описание изменений в классе С: Мама Артема отказалась принимать активное участие в программе психокоррекции, поэтому мы не могли узнать её обратную связь и не могли рассчитывать на её поддержку. Однако классный руководитель отметила, что Артём стал чаще посещать уроки. Результаты в данном классе были не столь благоприятными, как в двух предыдущих. Артём часто не оставался на тренингах и не хотел раскрываться в беседе с психологом. В данном классе агрессия в виде насмешек перешла в социальную изоляцию. Однако стоит отметить, что дети стали вести себя более лояльно по отношению к Артёму, перестали его оскорблять и периодически предлагали свою помощь, если он пропустил урок. В дальнейшем требуется психологическая работа с Артёмом отдельно для формирования уверенного поведения и навыков общения со сверстниками.

Таким образом, на третьем, контрольном этапе, была проведена диагностика и проанализированы качественные показатели. В каждом классе произошли изменения, но где-то они были более выраженные, где-то менее. Стоит заметить, что общими для каждого класса были изменения в уровне вербальной и физической агрессии, уровне эмпатических тенденций, уровня самопринятия и эмоционального комфорта.

Так же наиболее значимым является то, что работа по предотвращению буллинга в классе не должна полностью прекратиться. Для профилактики дальнейших случаев насилия следуют проводить систематический мониторинг ситуации. Дополнительным способом закрепления положительного психологического климата в классе является индивидуальная работа с учащимися. Если в случае с обидчиком, дети и педагоги научились противостоять агрессии и регулировать конфликтные ситуации в классе, то в случае с жертвами буллинга следует проводить более длительную работу, направленную на формирование уверенного поведения со сверстниками, а также способа выхода из конфликтных ситуаций наиболее приемлемых для каждого конкретного подростка.

В дальнейшем такие индивидуальные занятия помогут ребенку научиться справляться со стрессовыми ситуациями и выработать свои способы поведения в конфликте.

### **Выводы по второй главе**

При изучении факторов возникновения буллинга и способов его коррекции в подростковой среде были отмечены некоторые особенности. Исследование проводилось в трёх классах, общее число респондентов составило 118 человек. Эффективно предотвратить буллинг в классе позволяют комплексные психокоррекционные программы, которые включают в себя работу не только с подростками, но и с педагогами школы и родителями учащихся.

Эксперимент был проведен в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На первом этапе были проведены психодиагностические методики, которые показали следующие результаты: большинство подростков не чувствуют себя в безопасности в классе, отмечают случаи насилия и не знают как вести себя в подобных ситуациях. Наиболее часто присутствующий вид агрессии является вербальная агрессия, эмпатические тенденции у большинства респондентов на низком уровне. Учащиеся чаще не доверяют свои сверстникам, имеют низкую самооценку.

На втором этапе исследования была разработана комплексная психокоррекционная программа, в которой приняли участие учащиеся их родители и педагоги образовательной организации. С подростками были проведены тренинговые занятия, на которых проходило обучение навыкам конструктивного выхода из конфликта, формирование благоприятного социально-психологического климата в группе через психогимнастические игры на доверие и сплочение коллектива. Наибольший акцент был сделан на обучение способам реагирования при насилии в классе.

В рамках психокоррекционной программы проводились просветительские лекции для родителей и педагогов, на которых раскрывались вопросы феномена буллинга в подростковой среде, способов его предотвращения и помощи психологам со стороны взрослых. Отдельно были проведены индивидуальные беседы с родителями, у которых возникали вопросы по данному вопросу. Индивидуальные беседы были проведены также с жертвами и обидчиками ситуации буллинга по запросу.

На третьем этапе были проведены психодиагностические методики, что и на первом этапе и проведён качественный и количественный анализ результатов. Отмечено, что произошли изменения: уменьшилось количество респондентов с вербальным типом агрессивных тенденций, увеличился уровень положительных эмфатических тенденций, дети стали больше доверять друг другу. Педагоги отмечали улучшение социально-психологического климата в классе и улучшение успеваемости учеников. Дети стали чаще обращаться за помощью к классному руководителю в ситуациях буллинга. Родители бывших жертв насилия отметили улучшения в эмоциональной сфере своих детей.

Буллинг, как фактор насилия, имеет стихийный характер и может возобновиться в дальнейшем, поэтому не педагогам были даны рекомендации по проведению мониторинга в классе. Также следует проводить дальнейшую индивидуальную более углубленную работу с жертвами насилия и агрессорами.

Таким образом, было проведено исследование, включающее в себя три этапа. Полученные результаты были проанализированы и сделаны качественные и количественные выводы.

## Заключение

В рамках магистерской диссертации была проведена научно-исследовательская работа на тему: «Изучение факторов (причин) возникновения буллинга в подростковой среде». Исследование по проблеме насилия в образовательных организациях является актуальным, потому что в современной психологической науке нет единых комплексных программ профилактики и предотвращения буллинга. В подростковом возрасте, когда ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение со сверстниками, дети усваивают нормы, ценности и правила поведения через общение и взаимодействия в группе. Буллинг имеет систематический характер и является таким феноменом, в последствии которого закрепляются роли: «жертвы», «обидчика» или «наблюдателя» и каждая роль имеет отрицательное влияние на личность участника данного процесса. Предпринятые профилактические и психокоррекционные меры помогают предотвратить насилие и улучшить социально-психологический климат в классе.

В рамках исследования, мы предположили, что основными факторами возникновения буллинга в подростковой среде являются индивидуальные и групповые факторы. Следовательно, система мероприятий в условиях совместной деятельности педагога, психолога, родителей и подростков, направленная на коррекцию агрессивного поведения подростков, а также на улучшение социально-психологического климата группы, формирование ценностно-ориентационного единства и сплоченности группы будет способствовать снижению проявления буллинга в подростковой среде.

Изучение отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования показало то, что существует множество подходов к определению понятия «агрессия», каждый из которых обозначает различные причины агрессивного поведения. Также было раскрыто понятие «буллинг»,



факторы его возникновения и способы профилактики и психокоррекции в подростковой среде.

Эмпирическое исследование было проведено на базе двух общеобразовательных школ города Тольятти и проходило в период с апреля 2017 года по март 2018 года. В исследовании приняло участие 118 человек из них 57 учащихся, 48 родители подростков и 13 человек педагоги образовательных организаций.

Исследование было проведено в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе проводилась беседа с преподавателями и психодиагностика учащихся с целью выявления уровня буллинга и его характерных особенностей в каждом классе. На основании полученных данных была адаптирована психокоррекционная программа, которая применялась с целью предотвращения буллинга в классе (формирующий этап). Основной идеей психокоррекционной программы был подход комплексного предотвращения буллинга в классе, поэтому проводилась работа с педагогами и родителями учащихся – психологическое просвещение по вопросам школьной травли. На третьем этапе, контрольном, проводилась повторная психодиагностика, сравнение и интерпретация полученных данных с целью выявления изменений в классе.

В качестве психодиагностического инструментария использовались методы беседы, наблюдения и экспертного оценивания, а также анкета «Исследование школьного/психологического климата» для школьников 4-6/7-11 классов (Белорусская Ассоциация клубов ЮНЕСКО), методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонда (текст опросника в адаптации А.К. Осницкого), опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна, опросник уровня агрессивности Басса-Дарки.

Перед реализацией психокоррекционной программы в рамках психодиагностического этапа были получены следующие результаты: большинство учащихся не чувствуют себя в безопасности и не знают к кому

обратиться за помощью, если наблюдают случаи издевательств. Большинство наблюдателей остаются в стороне и совсем не обращаются за помощью к педагогам или классному руководителю, а также не вмешиваются в ситуацию. Данный паттерн поведения мы попытались исправить на формирующем этапе и научили детей новым способам поведения в ситуации буллинга, если они окажутся свидетелями. После этого дети стали чаще поддерживать жертву насилия и обращаться к преподавателям за помощью. После проведения лекций с преподавателями и родителями, они стали больше внимания уделять жалобам детей и незамедлительно реагировать на них.

Результаты психодиагностики показали, что у большинства детей преобладает повышенный уровень вербальной агрессии, после реализации психокоррекционной программы данные были значительно снижены. Также произошло снижение уровня недоверия к другим, у подростков увеличился уровень самопринятия и эмпатии. Педагоги отметили улучшение успеваемости детей и социально-психологического климата в классе, родители отметили, что дети стали чаще рассказывать о деятельности в школе и своих друзьях. Стоит отметить, что работа по предотвращению буллинга в классе не должна прекращаться. Для закрепления результата следует проводить мониторинг ситуации и систематическое улучшение сплоченности коллектива, а также следует проводить индивидуальную работу с жертвами насилия для повышения уровня самопринятия, а также работу с агрессорами для профилактики деструктивного поведения и включения в группу риска.

## Список используемой литературы

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст] / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург, 1999. – 86 с.
2. Алексеева, Л.С. Насилие и психическое здоровье детей [Текст] / Л.С. Алексеева // Семья в России. – 2006. - № 2. – 73-80 с.
3. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Абрамова. – М., 1997. – 375 с.
4. Арпентьева, М.Р. Проблема социального порядка и насилие в школах [Текст] / М.Р. Арпентьева // Проблемы современного образования. – 2016. - № 5. – 39-49 с.
5. Аудмайер, К. Все на одного: Как защитить ребенка от травли в школе [Текст] / К. Аудмайер. – Издание на русском языке, перевод, оформление ООО «Альпина Паблишер», 2016. – 28 с.
6. Баева, И.А. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды [Текст] / И.А. Баев // Известия российского государственного университета им. А.И. Герцена. – 2010. - № 128. – 27-39 с.
7. Бандура, А., Уолтерс, Р. Подростковая агрессия [Текст] / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М., 1999. – 226 с.
8. Баранова, Е.В. Проявление девиаций в подростковой субкультуре [Текст] / Е.В. Баранова // Вопросы психологии. - № 3. – 2003. – 41 с.
9. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль [Текст] / Л. Берковиц. – М., 2014. – 243 с.
10. Бондарь, В. Насилие над ребенком ведет к деформации личности [Текст] / В. Бондарь // Социальная педагогика в России. – 2008. - № 4. – 42-44 с.
11. Бэрн, Р., Ричардсон, Д. Агрессия [Текст] / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб., 2014. – 112 с.

12. Бютнер, К. Жить с агрессивными детьми [Текст] / К. Бютнер. – М., 1991. – 68 с.
13. Вишневская, В.И., Бутовская, М. Л. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе [Текст] / В.И. Вишневская, М.Л. Бутовская // Этнографическое обозрение. – 2010. - № 2. – 55-68 с.
14. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – 124 с.
15. Волкова, Е.Н. Система защиты детей и подростков от насилия и жестокого обращения [Текст] / Е.Н. Волкова // Социальная педагогика. – 2007. - № 4. – 77-79 с.
16. Гребенникова, О.А., Добролюбова, М.И. Буллинг в образовательной среде как угроза здоровью школьников [Текст] / О.А. Гребенникова, М.И. Добролюбова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. - № 59. – 1-6 с.
17. Гриненко, Д.Н. Взаимосвязь условно допустимой агрессии и развитие личности участников буллинга [Текст] / Д.Н. Гриненко // Психология и педагогика: Методика и проблемы практического применения. – 2014. - № 41. – 70 с.
18. Гуггенбюль, А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними [Текст] / А. Гуггенбюль. – СПб.: Академический проспект, 2000. – 220 с.
19. Денисов, В.В. Философия насилия [Текст] / В.В. Денисов // Философия и общество. – 2008. – № 1. – 39-56 с.
20. Еникополов, С.Н. Понятие агрессии в современной психологии [Текст] / С.Н. Еникополов. – М., 2013. – 60 с.
21. Зиновьева, И.О., Михайлова, Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации [Текст] / И.О. Зиновьева, Н.Ф. Михайлова. – СПб.: Речь, 2005. – 248 с.
22. Ильин, Е.П. Психология агрессивного поведения [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2014. – 368 с.

23. Ильин, И.А. О сопротивлении злу силой [Текст] / И.А. Ильин. – М.: ДАРЪ, 2005. – 464 с.
24. Карпенко, К. Игры в которые играют в школе. Игры между детьми [Текст] / К. Карпенко // Школьный психолог. – 2011. - № 15. – 20-22 с.
25. Киреев, Г.Н. Сущность насилия [Текст] / Г.Н. Киреев. – М.: Прометей, 1990. – 110 с.
26. Кирюхина, А.Б. Психологическая сущность насилия [Текст] / А.Б. Кирюхина // Закон и право. – 2009. - № 2. – 50-52 с.
27. Кон, И. Что такое буллинг и как с ним бороться [Текст] / И. Кон // Семья и школа. – 2006. - № 11. – 15-18 с.
28. Кутузова, Д.А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать [Текст] / Д.А. Кутузова // Журнал практического психолога. – Вып. 1. – 2007. – 72-90 с.
29. Лоренц, К. Агрессия (так называемое «зло») [Текст] / К. Лоренц. – М.: Прогресс. Универс, 1994. – 272 с.
30. Лэйн, Д.А. Школьная травля (буллинг) [Электронный ресурс] / Д.А. Лэйн. – Режим доступа: <https://www.psyoffice.ru/3548-ljejjn-djevid-a-shkolnaja-travlja-bulling..html> (дата обращения: 24.11.2017).
31. Маланцева, О. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? [Текст] / О. Маланцева // Социальная педагогика. – 2007. - № 4. – 90-92 с.
32. Малкина-Пых, И.Г. Психология поведения жертвы [Текст] / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2006. – 1008 с.
33. Мартыненко, Б. Социальная сущность насилия [Текст] / Б. Мартыненко // Закон и право. – 2008. - № 12. – 60-61 с.
34. Мерцалова, Т. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии? [Текст] / Т. Мерцалова // Директор школы. – 2008. - № 3. – 25-32 с.
35. Михайлова, О.Ю., Романко, О.А. Жестокость как предиктор молодежного экстремизма [Текст] / О.Ю. Михайлова, О.А. Романко // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4. - № 5. – 1-10 с.

36. Мэй, Р. Сила и ненависть: в поисках истоков насилия [Текст] / Р. Мэй. – М.: Смысл. – 2001. – 319 с.
37. Налчаджян, А.А. Агрессивность человека [Текст] / А.А. Налчаджян. – СПб.: Питер. – 2007. – 736 с.
38. Петросянц, В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде [Текст] / В.Р. Петросянц // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. - № 6. – 151-154 с.
39. Пономарева, Е.А. Буллинг как социально-педагогическая проблема взаимоотношений в подростковой среде: профилактика, преодоление и предотвращение [Текст] / Е.А. Пономарева // Социальная безопасность семьи и детства. – 2014. – 254 с.
40. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях. Методическое пособие для педагогических работников [Текст] / Л.А. Глазырина, М.А. Костенко; под ред. Т.А. Епомяна. – М., 2015. – 145 с.
41. Прудникова, М.С. Психолого-педагогические детерминанты безопасного поведения детей в образовательной среде [Текст] / М.С. Прудникова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2010. - № 1. – 87-92 с.
42. Психология Личности в трудах зарубежных психологов [Текст] / Под ред. О.С. Осипова. – СПб., 2000. – 54 с.
43. Психология словарь [Текст] / Под ред. А.В. Петровский, М.Я. Ярошевский. – М., 1990. – 416 с.
44. Раттер, М. Помощь трудным детям [Текст] / М. Раттер. – М., 1999. – 239 с.
45. Реан, А.А. Агрессия и агрессивность личности [Текст] / А.А. Реан // Психологический журнал. – 1996. - № 5. – 3-18 с.
46. Регуш, Л.А. Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни [Текст] / Л.А. Регуш // Известия российского государственного университета им. А.И. Герцена. – 2009. - № 100. – 57-65 с.

47. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности [Текст] / Х. Ремшмидт. – М.: Изд-во «Мир». – 1994. – 76 с.
48. Решетников, М. Психическая травма [Текст] / М. Решетников. – СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа. – 2006. – 322 с.
49. Румянцева, Т.Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке [Текст] / Т.Г. Румянцева. – М.: Университетское. – 1991. – 150 с.
50. Румянцева, Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии [Текст] / Т.Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. - № 1. – 81-87 с.
51. Селиванова, О.А., Шевцова, Т.С. Профилактика агрессивности и жестокости в образовательном учреждении: монография [Текст] / О.А. Селиванова, Т.С. Шевцова. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета. – 2011. – 232 с.
52. Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции [Текст] / Л.М. Семенюк. – Москва-Воронеж., 1996. – 17 с.
53. Семлен, Ж. Выход из насилия [Текст] / Ж. Семлен // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс. – 1990. – 76-85 с.
54. Сенько, Т.В. Психология взаимодействия. Часть третья. Личность в семейном социуме. Учебное пособие [Текст] / Т.В. Сенько. – Минск., 2000. – 53 с.
55. Ситаров, В.А. Насилие и ненасилие [Текст] / В.А. Ситаров // Энциклопедия гуманитарных наук. – 2005. - № 1. – 135 с.
56. Славина, Л.С. Трудные дети: Избранные психологические труды [Текст] / Л.С. Славина. – М., 1998. – 156 с.
57. Слободчиков, В.И. Структура и состав образовательной сферы. Категориальный анализ [Текст] / В.И. Слободчиков // Психология обучения. – 2010. - № 1. – 4-24 с.

58. Смирнова, Е.А., Хузеева, Г.Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности [Текст] / Е.А. Смирнова, Г.Р. Хузеева // Вопросы психологии. – 2002. - № 1. – 1-7 с.
59. Соловьев, Д.Н. Способы командообразования в предупреждении буллинга в подростковом возрасте [Текст] / Д.Н. Соловьев // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2014. - № 1(2). – 94-97 с.
60. Соловьева, С.Л. Агрессивность как свойство личности в норме и патологии [Текст] / С.Л. Соловьева – СПб.: С.-Петербург. гос. мед. ун-т им. И.П. Павлова, 1997. – 42 с.
61. Сулимова, Т.С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов [Текст] / Т.С. Сулимова. – М., 1996. – 99 с.
62. Ушакова, Е. Буллинг новый термин для старого явления [Текст] / Е. Ушакова // Директор школы. – 2009. - № 6. – 84-87 с.
63. Файнштейн, Е.И. Моббинг, буллинг и способы борьбы с ним [Текст] / Е.И. Файнштейн // Директор школы. – 2010. - № 7. – 72-76 с.
64. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности [Текст] / Э. Фромм. – М., 1994. – 78 с.
65. Хаарр, Р. Руководство по реализации программы «Профилактика и реагирование на насилие в школах в Восточно-Казахстанской области» [Текст] / Р. Хаарр. – Астана, 2014. – 100 с.
66. Хекхаузен, Х. Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения [Текст] / Х. Хекхаузен // Психология социальных ситуаций. Хрестоматия / Сост. и общая редакция Н. В. Гришиной. – СПб.: Питер. - 2001. - 58-91 с.
67. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности: основные положения, исследования и применение [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб., 2003. – 112 с.



68. Чижова, С.Ю., Калинина, О.В. Детская агрессивность [Текст] / С.Ю. Чижова, О.В. Калинина. – Ярославль: Академия развития. - 2003. – 160 с.
69. Шагако, Д.С. Агрессия и насилие в контексте социальных взаимодействий [Текст] / Д.С. Шагако // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2010. – № 1. – 21-28 с.
70. Школа без насилия. Методическое пособие [Текст] / Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: АНО «ЦНПРО». - 2015. – 150 с.
71. Batsche, G.M., Knoff, H.M. Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools/ G.M. Batsche, H.M. Knoff// School Psychology Review. - 1994. - № 23 (2). - P. 165-174.
72. Gumpel T.P., Zioni-Koren V., Bekerma Z. An ethnographic study of participant roles in school bullying // Aggressive Behavior, 2014. V. 40. P. 214-228.
73. Hymel S., Swearer S.M. Four decades of research on school bullying: An introduction // American Psychologist, 2015. V. 70. P. 293-299.
74. Juvonen J., Graham S. Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims // Annual Review of Psychology, 2014. V. 65. P. 159-185.
75. Lereya S., Copeland W.E., Zammit S., Wolke D. Bully/victims: A longitudinal, population-based cohort study of their mental health // European Child & Adolescent Psychiatry, 2015. V. 24. P. 1461-1471.
76. Menesini E., Salmivalli C. Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions // Journal Psychology, Health and Medicine. 2017. V. 22. P. 240-253.
77. Miki Y. Naikan Therapy A Way of Self-Discovery and Self-Renewal. Weissman Press, 2015. 54 p.
78. Monks C., Smith P.K. Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience // British Journal of Developmental Psychology. 2006. V. 24. P. 801-821.

79. Olweus D. *Bullying at school: What We Know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. 152 p.
80. Rigby K. *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne: The Australian Council for Educational Research, 1996. 346 p.
81. Salmivalli C. *Bullying and peer group: A review* // *Aggression and Violent Behavior*, 2010. V. 15. P. 112-120.
82. Selah-Shayovits R. *School for Aggression: Types of Adolescent Aggression in School Students and School Dropouts* // *International Journal of Adolescence and Youth*, 2004. V. 11. P. 303-316.
83. Smith P.K., Robinson S., Marchi B. *Cross-national data on victims of bullying: What is really being measured?* // *International Journal of Developmental Science*, 2016. V. 10. P. 9-19.
84. Zych I., Ortega R., Del Rey R. *Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going* // *Aggression and Violent Behavior*, 2015. V. 24. P. 188-198.

## Приложение А

Сводная таблица результатов методики диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонд (текст опросника в адаптации А. К. Осницкого).

(n = 57)

№	Показатели	Низкие показатели	Зона неопределенности	Высокие показатели	
1	a	Адаптивность	7 (12,2%)	50 (87,7%)	-
	b	Дезадаптивность	2 (3,5%)	52 (91,2%)	3 (5,2%)
2	a	Лживость -	9 (15,7%)	43 (75,4%)	5 (8,7%)
	b	Лживость +	5 (8,7%)	49 (85,9%)	3 (5,2%)
3	a	Приятие себя	23 (40,3%)	22 (38,5%)	12 (21%)
	b	Неприятие себя	9 (15,7%)	14 (24,5%)	34 (59,6%)
4	a	Приятие других	8 (14%)	40 (70,1%)	9 (15,7%)
	b	Неприятие других	12 (21%)	32 (56,1%)	13 (22,8%)
5	a	Эмоциональный комфорт	34 (59,6%)	21 (36,8%)	2 (3,5%)
	b	Эмоциональный дискомфорт	-	19 (33,3%)	38 (66,6%)
6	a	Внутренний контроль	24 (42,1%)	27 (47,3%)	6 (10,5)
	b	Внешний контроль	4 (7%)	16 (28%)	37 (64,9%)
7	a	Доминирование	14 (24,5%)	32 (56,1%)	11 (19,2%)
	b	Ведомость	2 (3,5%)	37 (64,9%)	18 (31,5%)
8		Эскапизм (уход от проблем)	3 (5,2%)	20 (35%)	34 (59,6%)

В таблице указано количество человек и их процентное соотношение, распределившееся по каждому показателю социально-психологической адаптации.

## Приложение Б

Сводная таблица результатов опросника эмоциональной эмпатии

А. Мехрабиана и М. Эпштейна.

(n = 57)

Уровень эмпатических тенденций			
Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий
6 (10,5%)	26 (45,6%)	16 (28%)	9 (15,7%)

В таблице указано количество человек и их процентное соотношение, распределившееся по каждому уровню эмпатических тенденций.

## Приложение В

Сводная таблица результатов опросника уровня агрессивности

А. Басса и А. Дарки.

(n = 57)

Виды реакций	Уровни				
	Низкий	Средний	Повышенный	Высокий	Очень высокий
Физическая агрессия	6 (10,5%)	8 (14%)	31 (54,3%)	10 (17,5%)	2 (3,5%)
Косвенная агрессия	7 (12,2%)	34 (59,6%)	11 (19,2%)	5 (8,7%)	-
Раздражение	-	14 (24,5%)	26 (45,6%)	9 (15,7%)	8 (14%)
Негативизм	3 (5,2%)	26 (45,6%)	23 (40,3%)	3 (5,2%)	2 (3,5%)
Обида	-	49 (85,9%)	5 (8,7%)	-	3 (5,2%)
Подозрительность	5 (8,7%)	5 (8,7%)	32 (56,1%)	5 (8,7%)	10 (17,5%)
Вербальная агрессия	2 (3,5%)	6 (10,5%)	12 (21%)	28 (49,1%)	4 (7%)
Чувство вины	-	13 (22,8%)	29 (50,8%)	9 (15,7%)	6 (10,5%)

В таблице указано количество человек и их процентное соотношение, распределяющееся по каждому виду агрессивных реакций в зависимости от уровня.

## Приложение Г

Краткое описание программы психокоррекции межличностных отношений подростков в ситуации буллинга.

Название программы: «Дружные МЫ!»

Цель программы: Психокоррекция межличностных отношений подростков в ситуации буллинга.

Задачи программы:

1. Улучшение социально-психологического климата в классе;
2. Развитие у подростков навыков конструктивного межличностного взаимодействия;
3. Психологическое просвещение родителей и педагогов по вопросам содействия в предотвращении насилия в классе.

Время и место реализации программы: октябрь-декабрь 2017 года на базе двух общеобразовательных организаций города Тольятти.

Периодичность занятий с учениками: один раз в неделю на протяжении двух месяцев в форме тренингов. Всего 8 встреч.

Периодичность встреч с родителями и преподавателями: один раз в две недели на протяжении двух месяцев в форме лекций и бесед. Всего 4 встречи.

Индивидуальные беседы с подростками: один раз в две недели (по запросу ученика).

Индивидуальные консультации с родителями: один раз в две недели (по запросу самих родителей).

## Приложение Д

Сводная таблица результатов методики диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонд (текст опросника в адаптации А. К. Осницкого).

(n = 57)

№	Показатели	Низкие показатели	Зона неопределенности	Высокие показатели	
1	a	Адаптивность	7 (12,2%)	50 (87,7%)	-
	b	Дезадаптивность	2 (3,5%)	47 (91,2%)	3 (5,2%)
2	a	Лживость -	8 (15,7%)	43 (75,4%)	5 (8,7%)
	b	Лживость +	5 (8,7%)	45 (85,9%)	3 (5,2%)
3	a	Приятие себя	32 (40,3%)	22 (38,5%)	12 (21%)
	b	Неприятие себя	9 (15,7%)	14 (24,5%)	27 (59,6%)
4	a	Приятие других	15 (14%)	40 (70,1%)	9 (15,7%)
	b	Неприятие других	12 (21%)	24 (56,1%)	13 (22,8%)
5	a	Эмоциональный комфорт	34 (59,6%)	21 (36,8%)	2 (3,5%)
	b	Эмоциональный дискомфорт	-	19 (33,3%)	22 (37,6%)
6	a	Внутренний контроль	24 (42,1%)	42 (63,3%)	6 (10,5)
	b	Внешний контроль	4 (7%)	15 (27%)	37 (64,9%)
7	a	Доминирование	11 (18,5%)	31 (49,1%)	11 (19,2%)
	b	Ведомость	2 (3,5%)	32 (56,9%)	18 (31,5%)
8		Эскапизм (уход от проблем)	3 (5,2%)	20 (35%)	34 (59,6%)

## Приложение Е

Сводная таблица результатов опросника эмоциональной эмпатии

А. Мехрабиана и М. Эпштейна.

(n = 57)

Уровень эмпатических тенденций			
Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий
4 (7%)	9 (15,7%)	18 (31,5%)	26 (45,6%)

В таблице указано количество человек и их процентное соотношение, распределившееся по каждому уровню эмпатических тенденций.



## Приложение Ж

Сводная таблица результатов опросника уровня агрессивности

А. Басса и А. Дарки.

(n = 57)

Виды реакций	Уровни				
	Низкий	Средний	Повышенный	Высокий	Очень высокий
Физическая агрессия	20 (32,7%)	15 (14%)	23 (29%)	7 (15,3%)	2 (3,5%)
Косвенная агрессия	7 (12,2%)	34 (59,6%)	11 (19,2%)	5 (8,7%)	2 (3,5%)
Раздражение	-	14 (24,5%)	21 (43,6%)	9 (15,7%)	7 (13,7%)
Негативизм	3 (5,2%)	26 (45,6%)	23 (40,3%)	3 (5,2%)	2 (3,5%)
Обида	26 (45,6%)	38 (85,9%)	5 (8,7%)	-	3 (5,2%)
Подозрительность	5 (8,7%)	5 (8,7%)	32 (56,1%)	5 (8,7%)	10 (17,5%)
Вербальная агрессия	2 (3,5%)	28 (47,5%)	12 (15,7%)	12 (21%)	4 (7%)
Чувство вины	13 (22,8%)	13 (22,8%)	15 (18,6%)	9 (15,7%)	6 (10,5%)

В таблице указано количество человек и их процентное соотношение, распределяющееся по каждому виду агрессивных реакций в зависимости от уровня.