

ISBN 978-83-66216-37-2

К.С. Шалагинова, Е.В. Декина,  
Т.И. Куликова, С.А. Залыгаева

**ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ  
ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ  
ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА  
С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА**

**ТОМ 1.  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**



**Монография**

 **iScience**

Варшава, Польша - 2020

К.С. Шалагинова, Е.В. Декина,  
Т.И. Куликова, С.А. Залыгаева

**ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ  
ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ  
ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА  
С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА**

**МОНОГРАФИЯ**

ИЗДАНИЕ ВТОРОЕ: ДОПОЛНЕННОЕ И ПЕРЕРАБОТАННОЕ

*ТОМ 1.  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ*

**Варшава-2020**

**Рецензенты:**

**Самсонова Галина Олеговна**, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник ГАУЗ «Московский научно-практический центр медицинской реабилитации, восстановительной и спортивной медицины Департамента здравоохранения г. Москвы».

**Басин Максим Александрович**, кандидат психологических наук, директор АНО НИИДНО» (Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Национальный исследовательский институт дополнительного образования и профессионального обучения»).

**Авторы:**

*Шалагинова Ксения Сергеевна*

*Декина Елена Викторовна*

*Куликова Татьяна Ивановна*

*Залыгаева Светлана Александровна*

Опыт разработки и реализации технологии деятельности педагога-психолога по предотвращению проявления школьного буллинга с учетом гендерно-возрастного аспекта. Монография / К.С. Шалагинова, Е.В. Декина, Т.И. Куликова, С.А. Залыгаева. – Варшава: iScience Sp. z o.o. – 2020. – 161 с.

**ISBN 978-83-66216-37-2**

© К.С. Шалагинова, Е.В. Декина,  
Т.И. Куликова, С.А. Залыгаева, 2020  
© iScience Sp. z o. o.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	5
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА С РАЗЛИЧНЫМИ ВОЗРАСТНЫМИ И ГЕНДЕРНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА</b> .....	9
1.1 Понятие буллинг, причины, последствия, психологические особенности участников .....	9
1.2 Возрастные особенности проявления буллинга.....	25
1.2.1. Буллинг в детском саду как индикатор неблагополучия в детском коллективе .....	25
1.2.2 Особенности проявления буллинга в начальной школе ..	32
1.2.3 Обучение подростков навыкам конструктивного разрешения конфликтов как одно из направлений предупреждения школьного насилия .....	37
1.2.4 Специфика буллинга в старшей школе.....	43
1.2.5 Теоретические основы работы с семьей как направление профилактики школьного насилия .....	47
1.2.6 Обоснование и наполнение содержанием модели формирования социально-психологического климата в студен- ческой группе как направление профилактики буллинга	61
1.2.7. Формирования у современной молодежи готовности к преодолению трудной жизненной ситуации как превенция совершения насильственных действий .....	71
1.2.8 Негативные эмоциональные состояния педагога как одна причин школьного насилия .....	78
1.3 Гендерный аспект проблемы школьного буллинга.....	91
<b>ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ШКОЛЬНОГО НАСИЛИЯ</b> ....	99
2.1 Учет возрастных особенностей субъектов образовательного процесса при построении модели деятельно- сти педагога-психолога по профилактике буллинга.....	99
2.1.1 Особенности организация работы с дошкольниками в условиях ДОО.....	99
2.1.2. Работа с младшими школьниками .....	102
2.1.3 Методические основы работы с подростками.....	107
2.1.4 Специфика деятельности педагога- психолога со старшеклассниками .....	111

2.1.5 Построение работы с семьей.....	118
2.1.6 Методическое обоснование модели формирования социально-психологического климата в студенческой группе как направление профилактики буллинга .....	123
2.1.7 Специфика организации работы педагога-психолога по формированию у современной молодежи готовности к преодолению трудной жизненной ситуации .....	129
2.1.8. Особенности работы с педагогами по сохранению эмоционального благополучия .....	137
2.2. Учет гендерных особенностей при построении модели деятельности педагога - психолога по предотвращению школьного насилия.....	141
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	147
<b>ЛИТЕРАТУРА</b> .....	149

## ВВЕДЕНИЕ

Предлагаемое издание (том 1) представляет собой более чем десятилетний коллективный труд авторов по проблеме предупреждения, нивелирования буллинга в школьной среде. Работа над монографией была начата в рамках исследовательского проекта 14-16-71011а/Ц «Технология деятельности педагога- психолога по предотвращению проявления школьного буллинга с учетом гендерно - возрастного аспекта», поддержанного Российским гуманитарным научным фондом и получила свое дальнейшее продолжение.

В монографии представлены результаты эмпирического исследования половозрастных и гендерных особенностей потенциальных участников буллинга и определены основные мишени, требующие учета при планировании работы психолога по профилактике школьной травли.

Феномен буллинга в современной школе является широко распространенным. Жестокость во взаимоотношениях учащихся, агрессивное отношение к учителям и персоналу, воровство, унижительное отбирание денег у младших школьников, оскорбления и порча имущества – школьный буллинг представляет собой одну из наиболее видимых форм насилия в отношении детей. Жертвами постоянной или эпизодической школьной травли становятся порядка 20-25 % школьников, а по результатам некоторых исследований - до 50%.

Представления о том, что насилие имеет место только в социально-неблагополучной среде (неполной семье, «непрестижной школе» и т. д.) современные исследователи считают несостоятельным мифом общественного сознания. Насилие имеет место в любых слоях и категориях населения, независимо от классовых, расовых, культурных, религиозных, социально-экономических аспектов.

До недавнего времени проблема буллинга считалась преимущественно «мужской» и «детской», проходящей с возрастом. Однако исследования последних лет показывают, что девочки стали все чаще демонстрировать агрессивные формы поведения, распространяя сплетни, вербальные оскорбления и бойкоты, наносящие вред физическому и эмоциональному развитию ребенка, против которого это направлено. С возрастом же меняется лишь отношение детей к буллингу, причины и формы его проявления.

На Западе проблема буллинга – проблема номер один. 27 января обозначено в календаре как Международный день борьбы с буллингом (школьной травлей).

В отечественной психологии до недавнего времени травля вообще не рассматривалась как специфическая ситуация социального взаимодействия. Отдельные ее элементы описывались как «проявления агрессивности», «виктимизация», «низкий социальный статус в группе». Повышенный интерес исследователей в связи с проблемой школьного насилия вызывает феномен жизнестойкости (И.А. Александрова, Т. О. Арчакова, И. А. Баева, С. А. Богомаз, Е. В. Бородкина, И. В. Дробинина, И. А. Кузьмин, О. А. Кузнецова, Д.А. Леонтьев, С. Р. Мадди, Т. В. Наливайко, Е. И. Рассказова, И. А. Регуш, Р. И. Стецишин и др.). Однако на современном этапе следует отметить разрозненность представлений об этом явлении. Различные авторы отождествляют данное понятие с личностным адаптационным потенциалом (А. Г. Маклаков), личностным потенциалом (Д.А. Леонтьев) и др.

В условиях современной реальности созрела острая необходимость разработки технологии деятельности педагога-психолога по предупреждению буллинга или удержанию его на социально терпимом уровне. При этом подобная деятельность должна вестись уже в начальной школе и строиться с учетом гендерных и возрастных особенностей детей, определяющих специфику буллинга.

Деятельность педагога - психолога по предотвращению проявления школьного буллинга с учетом гендерно - возрастного аспекта должна охватывать всех субъектов образовательного процесса – все возрастные категории школьников, учителей, родителей, администрацию и строиться на основе системного подхода.

Основные мероприятия по предотвращению проявления школьного буллинга в разных возрастных группах могут быть сведены к следующим: снижение враждебности, агрессивности, уменьшение эмоциональных реакций, сопровождающих агрессивное поведение; оптимизация межличностных отношений, психологического климата в отдельном классе и образовательном учреждении в целом; профилактика отклонений в эмоциональной сфере субъектов образовательного процесса, формирование навыков совладения собственными эмоциональными состояниями, в частности адекватного и безопасного выражения гнева; повышение психолого-педагогической компетентности взрослых (родителей, педагогов); повышение уровня коммуникативной культуры, конфликтологической компетентности учащихся; развитие стрессоустойчивых качеств личности всех субъектов образовательного процесса; развитие способности понимать свои чувства; переживания, состояния и интересы других детей, позиции позитивного принятия Другого.

Анализ современной практики показывает, что порядка 90% случаев проявления насилия в современном обществе обусловлены

нахождением инициатора (субъекта) насилия в трудной жизненной ситуации. Не имея опыта конструктивного выхода из сложившейся ситуации, молодежь прибегает к насилию как самому простому и примитивному способу реагирования, эмоциональной разрядки.

Современная молодежь - будущее России, именно это время принято рассматривать как сенситивный период для развития основных социогенных потенциалов человека, именно в этот возрастной период открыты все жизненные перспективы и дороги.

Между тем, данные статистики весьма неутешительны. Помимо насильственных действий, неумение преодолевать трудные жизненные ситуации («несчастливая любовь», непонимание, проблемы с учебой, финансовые сложности, конфликты с друзьями, родителями, болезнь близких) привело к тому, что именно молодые люди и девушки занимают второе место среди всех возрастных категорий людей, заканчивающих жизнь самоубийством. Еще более устрашающие факты - за последнее десятилетие число самоубийств среди молодежи выросло в 3 раза.

В силу вышесказанного необходимо научить молодых людей конструктивному преодолению, совладающему поведению в трудных жизненных ситуациях - не стать жертвой насилия, насмешек и издевательств со стороны ближайшего окружения, а также не стать инициатором насилия над другими людьми.

Необходимо и оправдано ведение первичной и вторичной превентивной деятельности:

1) первичная профилактика заключается в комплексном воздействии не только на непосредственно вовлеченных в школьный буллинг стороны (зачинщика и жертвы), но и их ближайшее окружение (одноклассников, родителей, педагогов). На этапе первичной профилактики целесообразна просветительская деятельность, призванная познакомить участников со стратегиями поведения в угрожающих жизни ситуациях, проведение диагностического блока, цикла тренинговых занятий.

2) вторичная профилактика заключается в оказании медико-психолого-педагогической помощи пострадавшим от насилия для нивелирования возникших психических расстройств, предупреждения суицидальных попыток и вторичной виктимизации; работа с зачинщиками по выявлению причины и возможности их нивелирования.

Особое внимание уделяется проведению цикла отдельных занятий для мальчиков и девочек, построенных с учетом гендерных особенностей проявления буллинга в каждой возрастной категории (младшие школьники, подростки, старшеклассники) с последующим объединением детей на совместные занятия.



Структурно монография состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы.

В первом томе рассмотрен теоретический аспект, учет которого необходим при построении модели деятельности педагога- психолога с каждой возрастной и гендерной категорией, а также методические основы исследования- описание диагностической программы и программы профилактики буллинга для всех субъектов образовательного процесса (ученики – младшие школьники, подростки, старшеклассники, учителя, родители).

Настоящее издание дополнено параграфами, отражающими специфику работу с дошкольниками по нивелированию насилия. Данное обстоятельство обусловлено созданием единых образовательных центров, что еще в большей степени способствует обеспечению преемственности. Кроме того, современные исследования позволяет утверждать, о том, что проблема насилия «молодеет» и является весьма актуальной для коллективов дошкольников. Следует отметить, что в детском саду при проявлении насилия нет предварительной стадии обдумывания. дошкольники не осознают до конца своих действий, отсутствует понимание последствий и зачастую чувства вины. Однако, несмотря на это поступают многочисленные жалобы от самих детей, подвергшихся насилию, родителей, бьют тревогу воспитатели, педагоги-психологи.

Отдельный параграф посвящен обоснованию, наполнению содержанием и оценке эффективности модели формирования социально-психологического климата в студенческой группе как направление профилактики буллинга и формированию у современной молодежи готовности к преодолению трудной жизненной ситуации как превенция совершения насильственных действий

Практическая значимость монографии заключается в возможности использования представленной в ней технологии деятельности педагога - психолога по предотвращению буллинга с учетом гендерно - возрастного аспекта в работе педагогов – психологов образовательных учреждений, учителей, социальных педагогов, администрации. Издание также может быть полезно аспирантам, студентам педагогических и психологических специальностей, родителям школьников.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА С РАЗЛИЧНЫМИ ВОЗРАСТНЫМИ И ГЕНДЕРНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

### ***1.1 Понятие буллинг, причины, последствия, психологические особенности участников***

Проблематика насилия вообще - обширная область, разрабатываемая в мировой психологии, педагогике, философии, социологии, культурологии, медицине и других отраслях научного знания. О насилии в школе и даже в детских садах известно достаточно давно. Начиная с 1905 года, в печати стали появляться первые работы, посвященные этой проблеме.

Первые систематические исследования проблемы буллинга принадлежат скандинавским ученым - Д. Олвеус, П. Хайнеманн, А. Пикас, Е. Роланд. Затем интерес возник в Великобритании (В. Ортоа, Д. Лэйа, Д. Таттуа, Е. Мунте). В США особое внимание проблеме буллинга стали проявлять в начале 90-х гг.

Школьный буллинг рассматривается в современном мире как серьезная социально-педагогическая проблема. На Западе проблема буллинга – проблема номер один. Во многих странах Европы, США она ассоциируется с государственными интересами. В странах Евросоюза не раз проводились совещания на уровне министров образования и выработывались законодательные меры по его профилактике.

Самая эффективная антибуллинговая программа, инициированная Д. Олвеусом, успешно применяется в Норвегии, где ей с 2001 года придан статус приоритетной общенациональной программы. Западными исследователями представлены статистические данные, описаны варианты проявления буллинга, психологические особенности жертв и зачинщиков, оказание помощи, разработаны многочисленные антибуллинговые компании.

Но, несмотря на все, это проблема насилия, жестокости в образовательных учреждениях сохраняет свою актуальность. 27 января обозначено в календаре как Международный день борьбы с буллингом (школьной травлей).

В отечественной психологии до недавнего времени травля вообще не рассматривалась как специфическая ситуация социального взаимодействия. Отдельные ее элементы описывались как «проявления агрессивности», «виктимизация», «низкий социальный статус в группе». Проблема насилия в школе в отечественной науке долгое время относилась к категории проблем, которые принято было замалчивать, делать вид, что ничего не происходит.

Повышенный интерес отечественных исследователей в настоящее время в связи с проблемой буллинга вызывает феномен жизнестойкости (И.А. Александрова, Т. О. Арчакова, И. А. Баева, С. А. Богомаз, Е. В. Бородкина, И. В. Дробинина, И.А. Кузьмин, О. А. Кузнецова, Д. А. Леонтьев, С. Р. Мадди, Т. В. Наливайко, Е. И. Рассказова, И. А. Регуш, Р. И. Стецишин и др.).

Однако на современном этапе следует отметить разрозненность представлений об этом явлении. Различные авторы отождествляют данное понятие с личностным адаптационным потенциалом (А. Г. Маклаков), личностным потенциалом (Д. А. Леонтьев) и др. Понятие «буллинг» в настоящее время трактуется достаточно широко - от видеосъемки драки<sup>1</sup> до масштабного – насилия вообще<sup>2</sup>.

Термин «буллинг» появился в научной литературе лишь в начале 90-х годов прошлого столетия.

Изначально для обозначения систематической травли одного человека группой людей использовался термин «моббинг», который впервые был применен шведским врачом П.-П. Хайнеманном, проводившим исследования группового поведения детей в ученической среде, проявляющегося в грубых и жестоких формах, результаты которого нашли свое отражение в опубликованной в 1972 году книге «Моббинг. Групповое насилие среди детей и взрослых». Содержание книги Хайнеманна вызвало живую реакцию и дискуссию среди читателей, что и подвигло исследователя к дальнейшему, более глубокому изучению проблемы.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Мухаркина А. В качканарских школах эпидемия буллинга: жертв травли снимают на видео [Электронный ресурс] / Алёна Мухаркина // Качканарский четверг. – 2008. – 12 мая. – Режим доступа: <http://www.kchetverg.ru/?p=589>. – Загл. с экрана

<sup>2</sup> Roland E. Bullying: the Scandinavian research tradition. In D. Tattum (Ed.), *Bullying in School*. 1989.

<sup>3</sup> Кривцова С.В., Шапкина А.Н., Белевич А.А. Буллинг в школах мира: Австрия, Германия, Россия. Образовательная политика, 2016. № 3 (73). С.97- 119.

Обратимся к этимологии понятия «буллинг». Термин «буллинг» (bullying) происходит от английского слова bully – и буквально означает хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник. Впервые данный термин был введен английским журналистом Эндрю Адамсом в начале девяностых годов XX века.

В скандинавских и англоязычных странах для определения этого явления используются следующие термины: притеснение, дискриминация, моббинг (преимущественно групповые формы притеснения ребенка), буллинг. Т. Фалд, создатель ресурса в Интернете с названием Bully OnLine ([www.bullyonline.org](http://www.bullyonline.org)), рассматривает буллинг как «регулярное негативное поведение одного работника по отношению к другому работнику или к целой группе работников, включает различные придирки по мелочам, часто совершенно необоснованные, негативную оценку работы или отказ от какой-либо оценки, стремление изолировать работника или группы работников от остальных, распускание грязных слухов и сплетен»<sup>4</sup>.

Д. Лейн и Э. Миллер определяют буллинг как длительный процесс сознательного жестокого отношения, физического и (или) психического, со стороны одного или группы детей к другому ребенку (другим детям) более слабому<sup>5</sup>.

Психотерапевт И. С. Бердышев дает следующее определение «буллинг - сознательное, продолжительное насилие, не носящее характера самозащиты и исходящее от одного или нескольких человек».

По мнению известного социолога И.С. Кона, буллинг – это «запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе»<sup>6</sup>.

Анализ вышесказанного позволяет трактовать школьную травлю (буллинг) как различные действия агрессора по отношению к жертве. При это, как справедливо отмечает И. Г. Малкина-Пых, все дей-

---

<sup>4</sup> Olweus D. Sweden. In R. Catalano, J. Jungertas, Y. Morita, D. Olweus, P. Slee, P. K. Smith (Eds.). The nature of school bullying: a crossnational perspective. 1999. pp. 141-145. London, UK: Routledge

<sup>5</sup> Лэйн Д. Школьная травля (буллинг). / Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д.Лэйна, Э.Миллера. - СПб.: Питер, 2001. - С. 240-276

<sup>6</sup> Кон И. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2006. №11. С. 15-18

ствия агрессора по отношению к жертве направлены на унижение посредством эмоционального, физического, экономического или сексуального насилия и агрессии<sup>7</sup>.

Одним из аспектов проблемы буллинга О. А. Мальцева считает жестокое обращение с детьми и пренебрежение их интересами, и как следствие, насилие в отношениях между детьми. Кроме жесткости образовательной системы, подавляющей личность, зачастую в школе дети подвергаются непосредственному насилию, как со стороны сверстников, старшеклассников, так и со стороны педагогов.

Ученая в своих исследованиях выделяет признаки психического насилия над учащимися и рассматривает в качестве таковых следующие:

- угрозы в адрес учащихся;
- преднамеренная изоляция учащихся;
- предъявление к обучающемуся чрезмерных требований, не соответствующих возрасту;
- оскорбление и унижение достоинства;
- систематическая необоснованная критика ребенка, выводящая его из душевного равновесия;
- постоянная негативная характеристика обучающегося; демонстративно негативное отношение к обучающемуся<sup>8</sup>.

Таким образом, применительно к школьной среде, следует отметить, что буллинг проявляется не только в детских взаимоотношениях, но также и в системе отношений «учитель/взрослый-ребенок».

На основе данных зарубежных исследователей, А. А. Бочавер и К. Д. Хломов констатируют, что прямой травле подвергаются в основном учащиеся младшей школы, тогда как в средней и старшей школе в большей степени наблюдается косвенная травля. Также установлено, что мальчики больше девочек склоняются участвовать в травле в разных ролях (жертва, преследователь, свидетель), и в то же время мальчики сами чаще становятся жертвами физической травли – у них отбирают деньги и портят вещи, им угрожают и заставляют их что-то делать. Девочки чаще всего становятся жертвами сплетен, непристойных высказываний и жестов со стороны буллеров<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы. М.: Эксмо, 2006. 108 с.

<sup>8</sup> Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы. М.: Эксмо, 2006. 108 с.

<sup>9</sup> Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. Т. 10. №3. С. 149-159.

Е. В. Гребенкин в своих исследованиях рассматривает школу как учреждение с жесткими нормативными требованиями ко всем членам школьного сообщества и регламентированием жизнедеятельности. В качестве примера ученый приводит учителя, оскорбляющего ученика, рассматривая его поведение как способ оправдания собственного бессилия, неумение сделать это другими способами и тем самым стремление доказать собственную значимость<sup>10</sup>.

Более детальному анализу дефиниции «буллинг» (школьная травля) способствует, на наш взгляд, рассмотрение основных видов буллинга.

Д. Лэйн выделяет физическое и психическое насилие<sup>11</sup>.

И. С. Бердышев говорит о существовании словесного, поведенческого и собственно агрессивного буллинга с физическим насилием<sup>12</sup>.

С. Т. Мерцалова выделяет насилие физическое, эмоциональное, вербальное, психическое и сексуальное<sup>13</sup>. Американские исследователи выделили восемь основных типов буллинга:

1. Перепалки (флейминг) - обмен короткими эмоциональными репликами между двумя и более людьми, разворачивается обычно в публичных местах Сети. Иногда превращается в затяжной конфликт (holuwar — священная война).

2. Нападки - постоянные изнурительные атаки (harassment), повторяющиеся оскорбительные сообщения, направленные на жертву (например, сотни sms на мобильный телефон, постоянные звонки) с перегрузкой персональных каналов коммуникации.

3. Клевета (denigration)- распространение оскорбительной и неправдивой информации. Текстовые сообщения, фото, песни, которые часто имеют сексуальный характер. Жертвами могут быть не только отдельные подростки - порой случаются рассылки списков («кто есть кто в школе» и т. п.), создаются специальные «книги для критики» (slam books) с шутками про одноклассников.

---

<sup>10</sup> Гребенкин Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе. Р-н/Д: Феникс. 2006. 157 с.

<sup>11</sup> Лэйн Д. Школьная травля (буллинг). / Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д.Лэйна, Э.Миллера. - СПб.: Питер, 2001. - С. 240-276.

<sup>12</sup> Бердышев И.С., Нечаева М.Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики. Практическое пособие для врачей и социальных работников. СПб., 2005 г

<sup>13</sup> Мерцалова Т. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии? // Директор школы. 2008. №3. С. 25- 32.

4. Самозванство - перевоплощение в определенное лицо (impersonation), преследователь позиционирует себя как жертву, используя ее пароль доступа к эккаунту в социальных сетях, в блоге, почте, системе мгновенных сообщений, либо создает свой эккаунт с аналогичным никнеймом и осуществляет от имени жертвы негативную коммуникацию.

5. Надувательство, выманивание конфиденциальной информации и ее распространение (outing & trickery) - получение персональной информации и публикация ее в интернете или передача тем, кому она не предназначалась.

6. Отчуждение (остракизм, изоляция). Любому человеку присуще желание быть включенным в группу. Исключение же из группы воспринимается как социальная смерть. Чем в большей степени человек исключается из взаимодействия, тем хуже он себя чувствует, и тем больше падает его самооценка. В виртуальной среде это может привести к полному эмоциональному разрушению ребенка. Онлайн-отчуждение возможно в любых типах сред, где используется защита паролем, формируется список нежелательной почты или список друзей. Киберостракизм проявляется также в отсутствии ответа на мгновенные сообщения или электронные письма.

7. Киберпреследование - скрытое отслеживание жертвы с целью организации нападения, избиения, изнасилования и т.д. 8. Хеппислеппинг (Happy Slapping -счастливое хлопанье, радостное избиение) — название происходит от случаев в английском метро, где подростки избивали прохожих, тогда как другие записывали это на камеру мобильного телефона. Сейчас это название закрепилось за любыми видеороликами с записями реальных сцен насилия. Эти ролики размещают в интернете, где их могут просматривать тысячи людей, без согласия жертвы.

В отечественной науке более традиционным является подход, согласно которому выделяют следующие виды насилия:

1) эмоциональное насилие - вызывает у жертвы эмоциональное напряжение, унижает его и снижает его самооценку. В этом случае главным оружием является голос. Среди многочисленных проявлений эмоционального насилия наиболее распространенными являются: – насмешки, присвоение кличек, бесконечные замечания, необъективные оценки, высмеивание, унижение в присутствии других детей и пр. Этот вид буллинга зачастую направлен на детей, имеющих заметные внешние физические отличия, акцент, особенности голоса и высокую или низкую академическую успеваемость; – отторжение, изоляция, отказ от

общения с жертвой. Инициатором использования этого метода, как правило, является хулиган. Жертва намеренно изолируется, либо ее игнорирует часть класса или весь класс. Это может сопровождаться распространением записок, нашептыванием оскорблений, которые могут быть услышаны жертвой, либо унижительными надписями на доске, в общественных местах (с ребенком отказываются играть, заниматься, не хотят с ним сидеть за одной партой, не приглашают на дни рождения и т. д.);

2) физическое насилие - применение физической силы по отношению к жертве, в результате чего возможно нанесение физической травмы. К физическому насилию относятся избиение, нанесение удара, шлепки, подзатыльники, порча имущества, в результате чего могут быть повреждены, украдены или спрятаны одежда, учебники или другие личные вещи жертвы и др. В крайних случаях может применяться оружие, например, нож. Такое поведение, как подчеркивает И. Г. Малкина-Пых, чаще встречается среди мальчиков, чем среди девочек. Как правило, физическое и эмоциональное насилие сопутствуют друг другу. Насмешки и издевательства могут продолжаться длительное время, вызывая у жертвы травмирующие переживания<sup>14</sup>.

3) сексуальное насилие или совращение – использование ребенка (мальчика или девочки) взрослым или другим ребенком для удовлетворения сексуальных потребностей или получения выгоды. К сексуальному развращению относятся также вовлечение ребенка в проституцию, порно бизнес, обнажение перед ребенком половых органов и ягодиц, подглядывание за ним.

4) экономическое насилие - использование денег для контролирования другого лица. Использование экономического буллинга предполагает требование от жертвы денег, вымогательство завтраков, талонов и т. п. Жертву также могут принуждать воровать имущество. Основной мотив зачинщика, как отмечает И. Г. Малкина-Пых, возложить вину на жертву<sup>15</sup>.

Современные исследователи проблемы, в частности О. А. Мальцева, говорит о существовании еще одной разновидности школьного буллинга – кибербуллинга, при котором жертва получает

---

<sup>14</sup> Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы. М.: Эксмо, 2006. 108 с.

<sup>15</sup> Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы. М.: Эксмо, 2006. 108 с.



оскорбления на свой электронный адрес или через другие электронные устройства<sup>16</sup>.

Изучение различных подходов к определению понятия «буллинг» в образовательной среде позволяет выделить ряд общих признаков: буллинг – это насилие (физическое, психологическое, эмоциональное), буллинг осуществляется в одиночку или группой людей, буллинг направлен против человека, который заведомо слабее психологически/физически, буллинг носит систематичный и длительный характер.

Анализ исследований последних лет позволяет утверждать, что достаточно часто буллинг – парное отношение, за которым стоит не только и не столько неравенство физических сил, сколько дисбаланс власти, позволяющий одному ребенку подчинить себе другого, причем это повторяется более или менее регулярно в течение продолжительного времени.

В результате складываются стабильные парные отношения, в которых буллинг на одном полюсе дополняется виктимизацией на другом. Как всякое сложное явление, буллинг не имеет ни однозначного объяснения, ни универсальных способов преодоления и предотвращения.

Между тем мы сочли возможным выделить как минимум три принципиальных подхода современных ученых:

- 1) акцент на изучении преимущественно индивидуальных, личностных свойства булли и их жертв,
- 2) рассмотрение социально-психологических процессов буллингования и виктимизации (как один ребенок делает своей жертвой другого),
- 3) выделение макро- и микросоциальных закономерностей соответствующих групп и сообществ (почему одни школы и коллективы больше благоприятствуют буллингу, чем другие).

В своем исследовании мы разделяем позицию О. А. Мальцевой и рассматриваем в качестве основных следующую группу факторов, провоцирующих жестокость в школьной среде:

- внутриличностная агрессивность учащихся, зависящая от индивидуальных особенностей;
- предшествующий опыт жизнедеятельности школьников,

---

<sup>16</sup> Мальцева О. А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления / О. А. Мальцева // Тюменский государственный университет – 2009. – № 7. – С. 51–54.

включающий в себя проявления собственной агрессивности и наблюдения аналогичных проявлений в ближайшем окружении - в семье, в референтной (значимой) группе сверстников, в учреждениях образования, посещаемых ранее;

- недостаточный уровень развития коммуникативных навыков, в том числе отсутствие примеров и опыта ненасильственных взаимоотношений и знаний о собственных правах;

- традиции школьной среды, провоцирующие и стимулирующие жестокость (общий психоэмоциональный фон учреждения, его «политическая» система, особенности отношения педагогов к школьникам, система взаимоотношений внутри классного коллектива как референтной группы, наличие общепризнанных социальных ролей, включающих роли «жертвы» и «хозяина», традиции в социуме, пропагандируемые средствами массовой информации<sup>17</sup>.

Для психологического анализа ситуации школьной травли считаем важным в своем исследовании рассмотреть такие психологические роли, как преследователь (или обидчик), жертва, спасатель. Эти роли в свое время были введены С. Карпманом для прояснения драматических ситуаций в общении между людьми (Треугольника Карпмана: Преследователь – Жертва – Спасатель).

Вокруг главных участников находятся дети, не включающиеся в ситуацию - наблюдатели. Д. Ольвеус в своих работах выделил следующие типичные черты детей-инициаторов буллинга. При этом исследователь отмечает, что подобные черты характера могут встретиться и у детей, не являющихся инициаторами школьной травли.

К категории зачинщиков относятся дети: уверенные в том, что «господствуют» и подчиняя себе других одноклассников, им гораздо легче будет добиваться своих целей; легко возбудимые и очень импульсивные, с агрессивным поведением; не умеющие сочувствовать своим жертвам; физически сильные мальчики. Инициаторами травли могут быть также дети, желающие быть в центре внимания; уверенные в своем превосходстве над жертвой; с высоким уровнем притязания; мечтающие быть лидерами в классе; агрессивные дети, «нуждающиеся» для своего самоутверждения в жертве; дети, не признающие компромиссы;

---

<sup>17</sup> Мальцева О. А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления / О. А. Мальцева // Тюменский государственный университет – 2009. – № 7. – С. 51–54.

со слабым самоконтролем; интуитивно чувствующие, какие одноклассники не будут оказывать им сопротивления.<sup>18,19,20,21, 22.</sup>

Как правило, «булли» или зачинщики травли – это один- два ребенка, тогда как в школьном буллинге чаще всего участвует целая группа детей. Чаще всего «союзниками» зачинщиков школьного буллинга бывают дети, «дорожащие» своим отношением с лидером насилия; боящиеся быть на месте жертвы; поддающиеся влиянию «сильных мира сего» в своем классе; не желающие выделяться из «толпы» одноклассников; не умеющие сочувствовать и сопереживать другим детям; принимающие травлю за развлечение; без собственной инициативы; из неблагополучных семей, испытывавшие страх наказания; дети жестоких родителей; озлобленные ровесники, мечтающие взять хоть какой-то реванш за свои «унижения»<sup>23,24,25,26,27,28</sup>.

Жертвой может стать любой ребенок, но обычно для этого выбирают того, кто слабее или как-то отличается от других.

Жертвы буллинга склонны испытывать стыд и неуверенность в себе и при этом предпочитают не сообщать об издевательствах. Дети, которых травят, часто отличаются социальной и эмоциональной незрелостью, уязвимостью, непониманием неписаных правил, несоблюдением норм. Поэтому у взрослых часто возникает соблазн обвинить в

---

<sup>18</sup> Olweus D. Aggressors and their victims: bullying at school // Disruptive behaviours in schools. 1984. pp. 57-76.

<sup>19</sup> Olweus D. Bullying or peer abuse in school: intervention and prevention. In G. Davies et al. (Eds.), Psychology, law and criminal justice: international developments in research and practice 1995. pp. 248-263. Berlin: Walter de Gruyter.

<sup>20</sup> Olweus D. Bully/victim problems among school children in Scandinavia. In J.P. Myklebust, R. Ommundsen (Eds.), Psykolog profesjonen mot ar 2000. Oslo: Universitetsforlaget. 1987.

<sup>21</sup> Olweus D. Bully-victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In K. Rubin, D. Pepler (Eds.), The development and treatment of childhood aggression. 1991. pp. 85-128. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

<sup>22</sup> 110. Olweus D. Sweden. In R. Catalano, J. Jungert, Y. Morita, D. Olweus, P. Slee, P. K. Smith (Eds.). The nature of school bullying: a crossnational perspective. 1999. pp. 141-145. London, UK: Routledge.

<sup>23</sup> Там же

<sup>24</sup> Там же

<sup>25</sup> Там же

<sup>26</sup> Там же

<sup>27</sup> Там же

<sup>28</sup> Там же

травле самого ребенка. Учителя, обсуждая проблему школьной травли, предпочитают называть ее проблемой изгоя. Но это всегда проблема коллектива, а не жертвы.

Наиболее часто жертвами насилия становятся дети, имеющие: – физические недостатки. Детей с физическими недостатками – носящих очки, имеющих сниженный слух или с нарушениями движений (например, при ДЦП), то есть тех, кто не может дать адекватный отпор и защитить себя – обижают гораздо чаще; – особенности поведения. Мишенью для насмешек и агрессии становятся замкнутые дети (интроверты и флегматики) или дети с импульсивным поведением.

В какой-то мере гиперактивные дети бывают слишком назойливыми, при этом более наивными и непосредственными, чем их сверстники. Они слишком глубоко проникают в личное пространство других детей и взрослых: влезают в чужие разговоры, игры, навязывают свое мнение, нетерпеливы в ожидании своей очереди в игре и т. д. По этим причинам они часто вызывают раздражение и получают «ответный удар».

Гиперактивные дети могут быть как жертвами, так и насильниками, а нередко и теми и другими одновременно; – особенности внешности. Все то, что выделяет ребенка по внешнему виду из общей массы, может стать объектом для насмешек: рыжие волосы, веснушки, оттопыренные уши, кривые ноги, особенная форма головы, вес тела (полнота или худоба) и т. д.;

– плохие социальные навыки. Есть дети, у которых не выработана психологическая защита от вербального и физического насилия по причине недостаточного опыта общения и самовыражения. По сравнению с детьми, у которых социальные навыки развиты в соответствии с их возрастом, дети с неразвитыми социальными навыками легче принимают роль жертвы. Принявший роль жертвы смиряется с ситуацией как с неизбежностью, часто даже внутренне находит оправдание насильнику: «...ну, значит, я такой, стою этого, заслужил это»;

– страх перед школой. Он чаще возникает у тех, кто идет в школу с отрицательными социальными ожиданиями в отношении нее. Иногда этот страх индуцируется от родителей, у которых самих были проблемы в школьном возрасте. Пусковым механизмом возникновения страха могут стать рассказы о злой учительнице и плохих оценках. Ребенок, проявляющий неуверенность и страх перед школой, легче станет объектом для издевок одноклассников;

– отсутствие опыта жизни в коллективе (домашние дети). Дети, не посещающие до школы детский коллектив, могут не иметь необходимых навыков, позволяющих справляться с проблемами в общении. При этом часто они могут превосходить своей эрудицией и умениями детей, ходивших в детский сад;

– болезни. Существует масса расстройств, которые вызывают насмешки и издевательства сверстников: эпилепсия, тики и гиперкинезы, заикание, энурез (недержание мочи), энкопрез (недержание кала), нарушения речи – дислалия (косноязычие), дисграфия (безграмотное письмо), дислексия (нарушение обучению чтению), дискалькулия (нарушение обучению счету) и т. д.;

– низкий интеллект и трудности в обучении. Низкие способности детерминируют и более низкую обучаемость ребенка. Плохая успеваемость формирует низкую самооценку: «Я не справлюсь. Я хуже других» и т. д. Низкая самооценка в одном случае может способствовать формированию роли жертвы, а в другом – насильственному поведению как варианту компенсации. Поэтому ребенок с низким уровнем интеллекта и трудностями в обучении может стать как жертвой школьного насилия, так и насильником<sup>29</sup>.

М.М. Кравцова в своей работе Дети-изгои: психологическая работа с проблемой выделила типы отвергаемых детей, которые чаще всего подвергаются нападениям.

1. «Любимчик». Еще Януш Корчак<sup>30</sup> писал, что дети не любят тех сверстников, которых выделяет учитель или воспитатель. Особенно если они не могут понять, чем «любимчик» лучше их.

2. «Прилипала». Американский психолог Вайолет Окленде<sup>31</sup> считает, что подобная назойливость является результатом чувства незащищенности ребенка. Такие дети буквально виснут на людях, захватывая их физически, чтобы почувствовать себя в большей безопасности. Естественно, что окружающие, особенно дети, начинают избегать их. А на новые попытки сблизиться таким образом отвечают агрессией.

3. «Шут» или «козел отпущения». Ребенок, избравший подобную тактику поведения, как бы предупреждает нападки со стороны

---

<sup>29</sup> Мальцева О. А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления / О. А. Мальцева // Тюменский государственный университет – 2009. – № 7. – С. 51–54.

<sup>30</sup> Корчак Я. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1991. С. 65.

<sup>31</sup> Оклендер В. Окна в Мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. М.: Независимая фирма "Класс", 1997. С. 269.

окружающих. Его перестают воспринимать всерьез и поэтому особо не обижают. А он, слыша смех одноклассников, не чувствует себя в изоляции.

4. Озлобленные. Некоторые дети, не сумев установить контакт с одноклассниками, начинают вести себя так, будто мстят окружающим за свои неудачи.

5. Непопулярные. Такой ребенок не умеет инициировать общение, он застенчив, не знает, как привлечь внимание одноклассников, поэтому его не замечают, с ним никто не играет. Нередко это бывает, когда ребенок пришел в уже сложившийся коллектив или часто пропускает школу. К такому ребенку никто не бросится радостно при встрече после каникул, никто не заметит, что его нет в классе. Это ранит не меньше, чем травля. Один второклассник говорил: «Они со мной даже не здороваются!»

Согласно М. М. Кравцовой существует категория детей, которые могут с одинаковой вероятностью стать как преследователями, так и жертвами. Это агрессивные дети и ябеды, или жалобщики. С одной стороны, все эти качества могут стать причиной неприязни сверстников, с другой - именно эти качества иногда позволяют ребенку получить власть над остальными и удерживать ее.

6. Агрессоры. Чаще агрессивный ребенок становится инициатором групповой травли или издевается над жертвой в одиночку при попустительстве окружающих. В противном случае агрессивный ребенок будет пассивно отвергаться сверстниками, так как может за себя постоять, но не умеет сотрудничать. Данная категория детей неоднородна и принципиальным является выделение следующих типов агрессоров: - агрессор-нападающий - ребенок почти всегда испытывает трудности в общении с семьей и другими детьми. Он изначально отличается от других детей большей вспыльчивостью, непокорностью, непредсказуемостью, дерзостью, мстительностью. Ему свойственны самоуверенность, недостаток внимания к чувствам окружающих.

Агрессивными часто бывают дети, наделенные лидерскими чертами, бунтующие против стремления взрослых всецело подчинить их своей воле. Эмоциональная неудовлетворенность (проблемы в семье, неудачи в учебе) заставляет детей искать «утешение» в причинении боли другим - они мучают животных, издеваются над детьми, оскорбляют их словесно и действием. И тем самым обретают внутреннее равновесие.

Жертвами таких детей часто становятся те из сверстников, кто явно слабее их, не умеет за себя постоять. Иногда встретив серьезный отпор со стороны намеченной жертвы, агрессор может отступить. Однако у агрессивных детей часто находятся последователи-подпевалы, которые таким образом стремятся оградить себя от их агрессии или пытаются избавиться от одиночества.

Серьезное отставание в учебе также может быть как следствием, так и причиной агрессивности ребенка. Исследователи отмечают, что большинство школьных хулиганов плохо читают, имеют низкий уровень грамотности. Сам факт неудач в школьном обучении вводит некоторых детей в состояние разочарования и обиды, которые могут перерасти в протест, агрессивное поведение, желание самоутвердиться за счет более успешных в учебе сверстников;

- отвергаемый агрессор - ребенок не умеет отстаивать интересы в споре, не способен найти адекватные аргументы, поэтому кричит, ругается, требует, хитрит, плачет, отнимает спорную вещь. Он не умеет проигрывать, злится, обижается, отказывается от игры, неудачи надолго выбивают его «из колеи». Эти дети бывают очень обидчивы, бурную реакцию протеста у них может спровоцировать любое замечание или шутливое прозвище. Ребенок, испытывающий напряженность, стресс, неуверенность в себе, тоже может быть агрессивен. Агрессия в данном случае становится средством защиты от чувства тревоги.

Ребенок ожидает от всех подвоха и бросается защищать себя, как только почувствует, что кто-то ему угрожает. Он атакует, не дожидаясь нападения, при этом бьется отчаянно, изо всех сил. Такой ребенок попадает в ловушку собственной мнительности. Интерпретируя действия других детей как враждебные, он своими агрессивными реакциями вызывает агрессию со стороны окружающих.

7. Ябеды. Жалобщиков не любят ни взрослые, ни дети. Ребенок, решивший пожаловаться, рискует вдвойне: получить от воспитателя пренебрежительный или резкий ответ и быть отвергнутым ребятами за свою жалобу.

Самая частая реакция взрослых на детские жалобы - досада или негодование. Сверстники считают ябед нытиками, слабаками, доносчиками, им не доверяют, не берут в общие игры. С жалобщиками стараются не связываться, - угрожая рассказать взрослым что-то о проделках жертвы, ябеда получает над ней власть, которой охотно пользуется. Данная группа также неоднородна и может быть представлена следующими «типажами»: - ябеда-жертва - чаще всего ябеда - это отвергаемый сверстниками ребенок. Вопрос в том, стал ли он изгоем из-за своей

«любви») жаловаться или ябедой из-за того, что его отвергли сверстники? Основные причины, побуждающие ребенка жаловаться:

1) отчаяние когда ребенок сталкивается с ситуацией непонятной, опасной - он идет к взрослому за помощью, с ним делится информацией о происходящем. Если его или кого-то еще обижают, угрожают расправой, затягивают в какое-то нехорошее дело, - ребенок идет за советом, помощью, защитой. Взрослый для ребенка - последняя инстанция, к которой он обращается, если не может справиться сам. Обычно с возрастом таких ситуаций становится все меньше, жалобы сходят на нет. Однако во многом это зависит от степени самостоятельности ребенка. Иногда возможность пожаловаться становится для отвергаемого ребенка единственной защитой от происходящего.

2) месть - Если ребенка обижают сверстники, не берут в игру, он стремится взять реванш с помощью взрослого. Наиболее часто жалуются дети, отвергаемые сверстниками, слабоуспевающие, неуверенные в себе, с низкой самооценкой. Жалобы прекращаются, если у ребенка налаживаются отношения в коллективе; - ябеда-нападающий. Ребенок с завышенной самооценкой, неадекватно высоким уровнем притязаний, амбициозный и стремящийся к лидерству (но не умеющий сотрудничать со сверстниками), к которому родители предъявляют очень жесткие требования и которого часто наказывают за неуспеваемость, будет жаловаться из желания самоутвердиться, из зависти. Также ябедничество может использоваться как шантаж, с целью заставить сверстника подчиниться: «Вот я учителю расскажу...», «Если не примете меня в игру, расскажу, что это вы...» Угрожая разоблачением другим детям, ребенок заставляет их принять свои условия. Этому очень удобному и распространенному способу манипуляции сверстниками ребенок учится у взрослых: «Вот скажу папе, - не будет тебе зоопарка в воскресенье!», «Будешь шалить, поставлю двойку, родители тебе покажут!» Нередко ябедничество для ребенка становится способом самоутверждения. Ребенок владеет некоторой информацией о других детях, которой он делится со взрослым, чтобы почувствовать свою значимость.

Кроме того, таким способом ребенок стремится привлечь к себе внимание взрослого и заставить сверстников считаться с собой. Если ребенок будет чувствовать себя комфортно в классе и у него появится



возможность проявить себя в какой-либо области (творчество, общественная деятельность, учеба), то ему не нужно будет прибегать к жалобам как средству самоутверждения<sup>32</sup>.

Что касается поведения взрослого, то, как отмечает Д. Лейн, учителя, родители могут непреднамеренно или иным образом соприкасаться с буллингом, провоцировать или способствовать школьному насилию путём: - унижения ученика, который не успевает/преуспевает в учёбе или уязвим в других отношениях, - негативных или саркастических высказываний по поводу внешности или происхождения ученика, - устрашающие и угрожающие жесты или выражения<sup>33</sup>.

В своих исследованиях мы уже отмечали, что школьному буллингу способствуют<sup>34</sup>:

1) анонимность больших школ – наличие данного факта предполагает, что в крупной школе мегаполиса по сравнению с малокомплектной сельской выше вероятность того, что акты насилия и жестокости окажутся «незамеченными» более длительный период;

2) неблагоприятный эмоционально-психологический микроклимат в педагогическом коллективе. Насильственность в поведении учителя обусловлена теми же факторами, что и у детей. Раздражительность, неудовлетворенность педагогов может выплескиваться и переходить в агрессию по отношению к детям (нередко профессиональное выгорание учителя зачастую вымещается на учениках);

3) равнодушие, низкая психологическая грамотность, безучастное отношение учителей к фактам проявления насилия. Перегруженные работой педагоги, будучи некомпетентными в вопросах школьной травмы часто не вмешиваются, предпочитая предоставлять решение ситуации самим детям.

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей позволяет говорить о школьном насилии как о насилии, при котором имеет место принуждение, применение силы между детьми/ или учителями по отношению к ученикам. Явные проявления насилия могут быть

---

<sup>32</sup> Кравцова М. М. Дети-изгои. Психологическая работа с проблемой. — Психолог в школе. - М.: Генезис, 2005. — 111 с.

<sup>33</sup> Лэйн Д. Школьная травля (буллинг). / Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д.Лэйна, Э.Миллера. - СПб.: Питер, 2001. - С. 240-276.

<sup>34</sup> Шалагинова К.С., Куликова Т.И, Черкасова С.А. Теоретико-методические основы деятельности педагога- психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно – возрастной аспект. Тула: ГРИФ и К, 2014. 237 с.

направлены не только против отдельных лиц, вызывающих к себе повышенный интерес окружающих, но и целой группы. Насилие может носить как единичный, так и длительный характер и проявляться в большинстве случаев в форме физического или психологического насилия.

Под буллингом понимается длительное физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, не способного защитить себя в данной ситуации. Это форма жестокого обращения, когда физически или психически сильный индивид или группа получает удовольствие, причиняя боль, насмехаясь, добиваясь покорности и уступок, завладевая имуществом более слабого.

В большинстве случаев причиной буллинга становится расхождение внутренней и внешней жизни - стремление привлечь к себе внимание сверстников, получить желанный результат, быть главным, защита и месть; желание ущемить достоинство другого с целью подчеркнуть свое превосходство.

## ***1.2 Возрастные особенности проявления буллинга***

### ***1.2.1 Буллинг в детском саду как индикатор неблагополучия в детском коллективе***

Проблеме жестокого обращения в детской среде уделяется самое пристальное внимание. Проявления насилия в детском саду отличается от насилия в школе. В начальной школе это группа детей, в дошкольном учреждении отдельные дети. В детском саду при проявлении насилия нет предварительной стадии обдумывания. Дошкольники не осознают до конца своих действий. Отсутствует понимание последствий и чувства вины. Оправданием насилия является незначительный проступок. Агрессивное поведение детей расходится с их словами.

Формы проявления насилия в дошкольном учреждении и в школе находятся на разных стадиях:

Инициаторами насилия являются:

В начальной и средней школе - группа детей

В детском саду - отдельные дети. Очень редко - обособленная группа детей, еще реже - когда вовлекается весь детский сад.

В детском саду насилие проявляется в отдельных акциях, спорадически.

Характеристика насилия в детском саду - непосредственность. Нет предварительной стадии предвкушения, обдумывания.

У дошкольников нет времени для накопления напряжения, которое ищет выхода и находит разрядку. Одно состояние мгновенно сменяется на противоположное – от спокойствия к ярости. Полутонов нет.

Дошкольники не осознают до конца своих действий. Отсутствует понимание последствий и чувства вины.

Оправданием насилия является незначительный проступок. Наказание несоразмерно провинности, оцениваемой крайне субъективно.

Нет понимания боли (например, от удара в живот или по голове)

Агрессивное поведение детей расходится с их словами.

У дошкольников нет времени для накопления напряжения, которое ищет выхода и находит разрядку. Одно состояние мгновенно сменяется на противоположное – от спокойствия к ярости. Полутонов нет.

Дошкольники не осознают до конца своих действий. Отсутствует понимание последствий и чувства вины.

Оправданием насилия является незначительный проступок. Наказание несоразмерно провинности, оцениваемой крайне субъективно.

Нет понимания боли (например, от удара в живот или по голове)

Агрессивное поведение детей расходится с их словами<sup>35</sup>.

При этом, у детей, как и у взрослых, существует две формы проявления агрессии: недеструктивная агрессивность и враждебная деструктивность.

Первая - механизм удовлетворения желания, достижения цели и способности к адаптации. Она побуждает ребенка к конкуренции в окружающем мире, защите своих прав и интересов и служит для развития познания и способности положиться на себя<sup>36</sup>.

Вторая - не просто злобное и враждебное поведение, но и желание причинить боль, получить удовольствие от этого. Результатом такого поведения обычно бывают конфликты, становление агрессивности как черты личности и снижение адаптивных возможностей ребенка. Деструктивность агрессии дети начинают чувствовать уже в раннем воз-

---

<sup>35</sup> Миллер А. Воспитание, насилие и покаяние. Пер. с нем. К. Кузьмина. М.: Класс, 2010. 296 с.

<sup>36</sup> Фристад М.А. Ребенок с эмоционально неустойчивым характером. СПб.: Питер, 2004. 272 с.

расте и стараются управлять ею. Однако у некоторых детей она, вероятно, запрограммирована биологически и проявляется с первых дней жизни: ее простейшим выражением являются реакции ярости и гнева. Генетическая агрессивность связана с Y-хромосомами: ученые установили, что она особенно присуща мальчикам, имеющим при некоторых генетических aberrациях такую дополнительную хромосому.

Следует подчеркнуть, что в большинстве случаев агрессивные действия детей дошкольного возраста (особенно совсем маленьких) имеют недеструктивный инструментальный или реактивный характер. Проявления агрессивного поведения чаще наблюдаются в ситуациях защиты своих интересов и отстаивания своего превосходства, когда агрессия используется как средство достижения определенной цели. Максимальное удовлетворение дети получают при получении желанного результата, после чего агрессивные действия прекращаются<sup>37</sup>.

Маленький ребенок, находясь в группе сверстников (в детском саду, во дворе и т. п.), старается стать в этой среде популярным или авторитетным. Этим он удовлетворяет свое желание быть признанным и защищенным, пользоваться вниманием. Коммуникативные навыки в этом возрасте обычно недостаточно развиты, процессы возбуждения преобладают над торможением, а моральные нормы еще не сформированы, поэтому маленький человек часто старается занять лидерские позиции с помощью агрессивных методов. Особенно легко и быстро агрессия возникает у детей, имеющих резидуально-органические поражения головного мозга, социально запущенных, отвергаемых родителями, умственно отсталых. К повышенной агрессивности располагают и некоторые родительские приемы воспитания, например, когда отец наставляет ребенка: «Хочешь, чтобы тебя уважали и боялись - бей всех подряд»<sup>38</sup>.

В дошкольном возрасте инициаторами агрессии чаще становятся отдельные дети (обычно из вышеперечисленной группы). Она проявляется в виде отдельных вспышек ярости и гнева и обычно носит инструментальный характер - дети просто не умеют добиваться авторитета и популярности конструктивно.

---

<sup>37</sup> Биттерлих Л.Р. Ваш ребенок от рождения до 6 лет: Выявление отклонений в развитии и их коррекция. Книга, необходимая каждой семье. М.: Рипол-Кл., 2009. 256 с.

<sup>38</sup> Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб.: Речь, 2007. 480 с.

Д. Н. Исаев отмечает, что младшие дети плохо осознают свое агрессивное поведение: при расспросах они бойко повторяют не раз слышанные от взрослых сентенции о том, что «кричать и драться нехорошо», но при случае не задумываясь делают и то, и другое. Маленькие дети вообще переходят от вербальной агрессии к физической гораздо легче, чем более старшие и, тем более, взрослые люди, но отличается агрессия младших от подростковой не только этим.

В отличие от старших, маленькие легко вовлекают в свои конфликты взрослых - родителей, воспитателей, учителей. Они делятся с ними своими переживаниями и тайнами, часто просят вмешаться в споры и конфликты со сверстниками, иногда настойчиво требуют поддержки, а нередко даже доносят на приятелей и сибсов. Грамотные воспитатели, учителя и родители с заступничеством обычно не торопятся, а предлагают малышам попробовать разобраться самим. И это правильно, потому что решение проблем за ребенка взрослыми помешает его развитию: он не научится грамотно выходить из конфликтных ситуаций, справляться и со своей агрессией, и с агрессией, проявляемой другими в его адрес.

Почти в каждой группе детского сада, в каждом классе встречается хотя бы один ребенок с признаками агрессивного поведения. Он нападает на остальных детей, обзывает и бьет их, отбирает и ломает игрушки, намеренно употребляет грубые выражения, одним словом, становится «грозой» всего детского коллектива, источником огорчений воспитателей и родителей. Этого ершистого, драчливого, грубого ребенка очень трудно принять таким, какой он есть, а еще труднее понять.

Однако агрессивный ребенок, как и любой другой, нуждается в ласке и помощи взрослых, потому что его агрессия — это, прежде всего, отражение внутреннего дискомфорта, неумения адекватно реагировать на происходящие вокруг него события.

Агрессивные дети очень часто подозрительны и насторожены, любят перекладывать вину за затеянную ими ссору на других. Например, играя во время прогулки в песочнице, двое детей подготовительной группы подрались. Рома ударил Сашу совком. На вопрос воспитателя, почему он это сделал, Рома искренне ответил: «У Саши в руках была лопата, и я очень боялся, что он ударит меня». По словам воспитателя, Саша не проявлял никаких намерений обидеть или ударить Рому, но Рома воспринял эту ситуацию как угрожающую.

Такие дети часто не могут сами оценить свою агрессивность. Они не замечают, что вселяют в окружающих страх и беспокойство. Им,

напротив, кажется, что весь мир хочет обидеть именно их. Таким образом, получается замкнутый круг: агрессивные дети боятся и ненавидят окружающих, а те, в свою очередь боятся их.

Эмоциональный мир агрессивных детей недостаточно богат, в палитре их чувств преобладают мрачные тона, количество реакций даже на стандартные ситуации очень ограничено. Чаще всего это защитные реакции. К тому же дети не могут посмотреть на себя со стороны и адекватно оценить свое поведение. Таким образом, дети часто перенимают агрессивные формы поведения у родителей<sup>39</sup>.

В психологии принято выделять вербальную и физическую агрессию, каждая из которых может иметь прямые и косвенные формы. Наблюдения показывают, что все эти формы агрессивности существуют уже в группе детского сада. Остановимся на краткой характеристике разных видов агрессии в дошкольном возрасте.

#### Вербальная агрессия

Косвенная вербальная агрессия направлена на обвинение или угрозы сверстнику, которые осуществляются в различных высказываниях. В дошкольном возрасте это могут быть:

- жалобы («А Вова меня стукнул» и пр.);
- демонстративный крик, направленный на устранение сверстника («Уходи, надоел», «Не мешай»);
- агрессивные фантазии («Если не будешь слушаться, к тебе придет милиционер и посадят в тюрьму»; «Я тебя догоню, покусая, посажу на самолет и отправлю на высокую гору, и будешь там сидеть один»).

Прямая вербальная агрессия представляет собой оскорбления и вербальные формы унижения другого. Традиционными детскими формами прямой вербальной агрессии являются:

- дразнилки («ябеда-корябеда», «поросенок», «жора-обжора»);
- оскорбления («жиртест», «урод», «дебил»).

#### Физическая агрессия

Косвенная физическая агрессия направлена на принесение какого-либо материального ущерба другому через непосредственные физические действия. В дошкольном возрасте это могут быть:

---

<sup>39</sup> Романов А.А. Расстройства поведения и эмоций у детей в целом. Опросники, заключение, рекомендации, перечень игровых задач. М.: Плэйт, 2013. 32 с.

- разрушение продуктов деятельности другого (например, один ребенок разломал постройку из кубиков другого, или девочка замазала красками рисунок своей подруги);

- уничтожение или порча чужих вещей (например, мальчик наносит удары по столу товарища и улыбается при виде его возмущения, или ребенок с силой бросает на пол чужую машинку и с удовлетворением наблюдает ужас и слезы ее владельца).

Прямая физическая агрессия представляет собой непосредственное нападение на другого и нанесение ему физической боли и унижения. Она может принимать символическую и реальную форму:

- символическая агрессия представляет собой угрозы и запугивание (например, один ребенок показывает кулак другому или пугает его);

- прямая агрессия — непосредственное физическое нападение (драка), которая у детей может включать укусы, царапанье, хватание за волосы, использование в качестве оружия палок, кубиков и пр. Наиболее часто у подавляющего большинства детей наблюдается прямая и косвенная вербальная агрессия — от жалоб и агрессивных фантазий («Позову бандитов, они тебя побьют и свяжут») до прямых оскорблений («толстуха», «дурак», «ябеда и нытик»). У некоторых детей встречаются случаи физической агрессии — как косвенной (разрушение продуктов деятельности другого, поломка чужих игрушек и пр.), так и прямой (дети бьют сверстников кулаком или палкой по голове, кусаются и т. п.)<sup>40</sup>

Об агрессивности нельзя судить лишь по ее внешним проявлениям, необходимо знать ее мотивы и сопутствующие ей переживания. Выявление мотивов агрессивного поведения детей, изучение его психологических условий и вариантов настоятельно необходимо как для своевременной диагностики этого явления, так и для разработки коррекционных программ. Очевидно, что каждый агрессивный акт имеет определенный повод и осуществляется в конкретной ситуации. Рассмотрение тех ситуаций, в которых наиболее часто проявляется агрессивное поведение, необходимо для понимания направленности агрессивного поведения, его причин и целей, что может пролить свет на его мотивацию.

---

<sup>40</sup> Ватова Л.Н. Как снизить агрессивность детей // Дошкольное воспитание. 2003. № 8. С. 55-58.

Среди причин, провоцирующих агрессивность детей, В. В. Лебединский, Т.Г. Макеева и И.В. Павлов выделяют следующие <sup>41</sup>:

- привлечение к себе внимания сверстников (мальчик вырывает книгу у девочки или разбрасывает игрушки и начинает громко лаять, изображая злую собаку, чем, естественно, привлекает к себе внимание);

- ущемление достоинств другого с целью подчеркнуть свое превосходство (заметив, что партнер расстроился из-за того, что у него не хватает деталей, мальчик кричит: «Ха-ха-ха, так тебе и надо, у тебя ничего не получится, ты плакса и нытик»);

- защита и месть (в ответ на нападение или насильственное изъятие игрушки дети отвечают яркими вспышками агрессии);

- стремление быть главным (например, после неудачной попытки занять первое место в строю, мальчик отталкивает опередившего его друга, хватая за волосы и пытается стукнуть головой о стену);

- стремление получить желанный предмет (чтобы обладать нужной игрушкой, некоторые дети прибегают к прямому насилию над сверстниками) <sup>42</sup>.

Как можно видеть, большинство проявлений агрессивного поведения наблюдается в ситуациях защиты своих интересов и отстаивания своего превосходства, когда агрессивные действия используются как средства достижения определенной цели. Соответственно максимальное удовлетворение дети получают при достижении желанной цели — будь то внимание сверстников или привлекательная игрушка, — после чего агрессивные действия прекращаются <sup>43</sup>.

Таким образом, в большинстве случаев агрессивные действия детей имеют инструментальный, или реактивный, характер. В то же время у отдельных детей наблюдаются агрессивные действия, не имеющие какой-либо цели и направленные исключительно на причинение вреда другому. Физическая боль или унижение сверстника вызывают у этих детей удовлетворение, а агрессия выступает при этом как самоцель. Такое поведение может свидетельствовать о склонности ребенка к враждебности и жестокости, что, естественно, вызывает особую тревогу.

---

<sup>41</sup> Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учебное пособие. М.: Академия, 2008. 144 с.

<sup>42</sup> Там же.

<sup>43</sup> Алексеева Л.С. Жестокое обращение с детьми: его последствия и предотвращение. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. 180 с.



### *1.2.2 Особенности проявления буллинга в начальной школе*

Младший школьный возраст – это возраст 6–11-летних детей, обучающихся в 1–3(4) классах начальной школы. Этот возраст характеризуется повышенной ранимостью из-за происходящих в нём кризисов 7 и 11 лет.

Л. С. Выготский и Ж. Пиаже подчеркивали, что ребенок – это не маленький взрослый, что у него иная логика и другое, нежели у взрослых, восприятие окружающего мира. Поэтому никакие инновации и новые оригинальные предметы ничего качественно изменить не могут, если только они не ориентированы (именно ориентированы, а не только учитывают) особенности современных младших школьников. Психологи связывают решение этой проблемы с кризисом семи лет. Именно кризис семи лет венчает развитие ребенка в дошкольном возрасте и открывает собой период младшего школьного возраста. Можно сказать: прошел ребенок кризис семи лет – он школьник, не прошел кризиса семи лет – он психологически является дошкольником.

В. С. Мухина в своих работах отмечает, что в младшем школьном возрасте у ребенка качественно меняется общение с окружающими. Оно становится контекстным (то есть ориентированным не на наглядность, а на некоторый смысл, который лежит за наглядной ситуацией)<sup>44</sup>.

В своих работах В. С. Мухина пишет, что в период 6-7 лет происходят серьезные изменения в эмоциональной сфере ребенка. В дошкольном детстве, столкнувшись с неудачами или получив нелестные отзывы о своей внешности, ребенок, конечно, испытывал обиду или досаду, но это не влияло так кардинально на становление его личности в целом. В период же кризиса 7-лет интеллектуальное развитие, его развившаяся способность к обобщению влекут за собой и обобщение переживаний. Таким образом, цепь неудач (в учебе, в общении) может привести к формированию устойчивого комплекса неполноценности. Это самым негативным образом влияет на развитие самооценки ребенка, уровня его притязаний. Поэтому, при общении с ребенком, необходимо замечать все малейшие достижения его, оценивать не ребенка, а его поступки, беседуя о неудачах, отмечать, что все это временно, поддерживать ребенка в преодолении различных проблем<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> Мухина В. С. Возрастная психология: Учебник / В.С. Мухина. - М.: Издательский центр Академия, 2004. - 432 с.

<sup>45</sup> Там же.

Буллинг имеет место и в начальной школе. Опрос 2 377 английских детей от 6 до 8 лет и 1 538 немецких восьмилеток показал значительные различия в степени виктимизации: в Англии жертвами травли становится втрое больше детей, чем в Германии (24 % против 8), зато число булли среди английских мальчиков вдвое или втрое меньше, чем среди маленьких немцев (у девочек такой разницы нет) <sup>46</sup>.

Типы буллинга в обеих странах одинаковы: его жертвами, как и инициаторами, чаще всего являются мальчики, происходит он обычно на игровых площадках или в классах, социально-экономические и этнические различия невелики.

Рассмотрим несколько примеров буллинга из практики Санкт-Петербургского центра социальной помощи семьям и детям:

«В моем классе учится мальчик, который подвергается травле одноклассников уже в течение нескольких лет, но я, как классный руководитель, ничего не могу с этим поделать».

«Ребенка страшно отпускать в школу. Каждый день он приходит то в порванной одежде, то в грязи с головы до ног. Учиться стал плохо, в школу ходить не хочет».

«У Дениса немало друзей вне школы, но среди одноклассников их у него нет, ждать поддержки не от кого. Часть ребят из класса сочувствовали ему, но открыто проявить солидарность не решались. Заботливая мама Дениса, тщательно отслеживающая его успеваемость, регулярно посещала школу, беседовала с учителями, но даже не подозревала о трудностях сына. Родители снисходительно относились к синякам, ссадинам, рваным штанам – парень растет. Денис же стыдился рассказать им о своих проблемах, считал невозможным признаться в собственной слабости» <sup>47</sup>.

В школе буллинг обычно происходит во внеурочное время, например, на переменах или в обеденный перерыв. Хулиганы могут свободно издеваться над своими жертвами, когда взрослые не контролируют их поведение. Другие места, в которых возможен буллинг, включают в себя: туалеты, гардеробы, хозяйственные помещения, коридоры, душевые, раздевалки и школьные автобусы. Буллинг может происходить и в классной комнате. Здесь учитель играет важную роль в обеспе-

---

<sup>46</sup> Кон И. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2006. №11. С. 15-18.

<sup>47</sup> Нечаева, М. Природа агрессии / М. Нечаева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2008. – № 1. – С. 73–80.

чении атмосферы стабильности и безопасности. Необходимо препятствовать ученикам применять физическую силу или использовать словесные оскорбления, какими бы безобидными они ни казались. Самим учителям также не следует использовать уничижительный и саркастический язык или любой вид физического оскорбления.

С. Ю. Чижова в своих работах отмечает, что в младшем школьном возрасте у мальчиков доминирует физическая агрессия, а у девочек она выражена незначительно - они отдают предпочтение вербальной форме проявления агрессии. Уже в возрасте 10-11 лет как у мальчиков, так и у девочек, наиболее выраженной оказывается такая форма проявления агрессии как негативизм. По части жестокости девочки не уступают мальчикам. В замечательном фильме Ролана Быкова «Чучело» инициаторами травли одноклассницы были именно девочки. Но раньше такое поведение не вписывалось в положительный имидж женственности, а теперь, в связи ослаблением гендерной поляризации, оно проявляется все более открыто. Жертвами женской травли на почве соперничества и ревности чаще становятся другие девочки<sup>48</sup>.

Несмотря на то, что жертвы зачастую хранят молчание, их страдания может выдать смена настроения и поведения. Жертвы буллинга чувствуют беспомощность и подавленность под влиянием, которое оказывает хулиган. Это приводит к чувству опасности, возросшему страху, потере уверенности и, следовательно, к снижению самоуважения. Таким образом, жертва становится более ранимой. Бдительность по отношению к любым изменениям в поведении является ключевым фактором вмешательства на ранней стадии.

По мнению Д. Лэйна, ученик, который подвергается буллингу, может проявлять следующие признаки и симптомы:

Имитация физических недугов, например: боль в желудке, головная боль.

Боязнь дороги в школу и из школы; просьба привести в школу и забрать из школы, попытки избежать обычного времени похода в школу.

Изменения в темпераменте и/или поведении.

Признаки страха или страдания – бессонница, отказ от еды, плач, ночное недержание мочи, кошмары, заикание, замкнутость или необщительность.

Повреждение или отсутствие личных вещей и/или одежды.

---

<sup>48</sup> Чижова С. Ю. Детская агрессивность: 100 ответов на родительские «почему?» / С. Ю. Чижова, О. В. Калинина. – Ярославль: Академия развития, 2003.– 160 с.

Учащённые просьбы о деньгах и/или кража денег.

Ухудшение успеваемости в учёбе или потеря энтузиазма и интереса к школе.

Необъяснимые синяки или порезы.

Нежелание и/или отказ говорить о том, что его/её беспокоит.

Нанесение себе вреда или попытки самоубийства<sup>49</sup>.

В отдельных случаях эти признаки и симптомы необязательно указывают на то, что ученик подвергается буллингу. Тем не менее, если эти признаки наблюдаются комплексно или повторяются, необходимо дальнейшее расследование с целью определения причин, оказывающих влияние на ученика.

Поведение жертвы обычно определяется по следующим показателям:

его школьные принадлежности (учебники, тетради, личные вещи) часто бывают разбросаны по классу, или спрятаны;

на уроках ведет себя скрытно, боязливо, когда отвечает, в классе начинают распространяться шум, помехи, комментарии;

во время перемены, в столовой, держится в стороне от других школьников, скрывается, убегает от сверстников и старших школьников, старается находиться недалеко от учителей, взрослых;

его оскорбляют, дразнят, дают обидные прозвища, на агрессивные действия со стороны;

на других детей он реагирует глупой улыбкой, старается отшутиться, убежать, плачет;

хорошо ладит с учителями и плохо со сверстниками;

опаздывает к началу занятий или поздно покидает школу;

во время групповых игр, занятий, его игнорируют или выбирают последним<sup>50</sup>.

Норвежский психолог Д. Ольвеус следующим образом определяет типичные черты учащихся, склонных становиться булли:

- Они испытывают сильную потребность господствовать и подчинять себе других учеников, добиваясь таким путем своих целей.

- Они импульсивны и легко приходят в ярость.

- Они часто вызывающе и агрессивно ведут себя по отношению

---

<sup>49</sup> Лэйн Д. Школьная травля (буллинг). / Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д. Лэйна, Э.Миллера. - СПб.: Питер, 2001. - С. 240-276.

<sup>50</sup> Лэйн Д. Школьная травля (буллинг). / Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д. Лэйна, Э.Миллера. - СПб.: Питер, 2001. - С. 240-276.

к взрослым, включая родителей и учителей.

- Они не испытывают сочувствия к своим жертвам.
- Если это мальчики, они обычно физически сильнее других мальчиков.

Типичные жертвы буллинга также имеют свои характерные черты:

- Они пугливы, чувствительны, замкнуты и застенчивы.
- Они часто тревожны, не уверены в себе, несчастны и имеют низкое самоуважение.
- Они склонны к депрессии и чаще своих ровесников думают о самоубийстве.
- Они часто не имеют ни одного близкого друга и успешнее общаются со взрослыми, нежели со сверстниками.
- Если это мальчики, они могут быть физически слабее своих ровесников<sup>51</sup>.

В целом, отмечает Е. М. Мастюкова, те или иные формы агрессивного поведения наблюдаются у большинства младших школьников. В то же время некоторые дети проявляют значительно более выраженную склонность к агрессивности, которая проявляется в следующем:

1. Высокая частота агрессивных действий – в течение часа наблюдений они демонстрируют не менее 4 актов, направленных на причинение вреда сверстникам, в то время как у других детей отмечается не более одного;

2. Преобладание прямой физической агрессии – если у большинства школьников чаще всего наблюдается вербальная агрессия, то эти дети часто используют прямое физическое насилие;

3. Наличие враждебных агрессивных действий, направленных не на достижение какой-либо цели (как у остальных школьников) а на физическую боль или страдание сверстников<sup>52</sup>.

В соответствии с этими признаками можно выделить группу младших школьников с повышенной агрессивностью. Обычно их число составляет от 15 до 30 % от общего числа членов группы

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет сделать следующие *выводы*:

---

<sup>51</sup> Olweus D. Bullying or peer abuse in school: intervention and prevention. In G. Davies et al. (Eds.), Psychology, law and criminal justice: international developments in research and practice 1995. pp. 248-263. Berlin: Walter de Gruyter.

<sup>52</sup> Мастюкова Е.М. Трудные дети. / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. // Педагогика здоровья. М., 2000.

1) основы многих психических качеств личности закладываются и культивируются в младшем школьном возрасте. В период, когда ребенок начинает ходить в школу, новая социальная ситуация, в которую он попадает, трудности в обучении, в общении с учителями и, особенно, сверстниками приводит к тому, что повышается тревожность, агрессивность, понижается самооценка и ребенок может стать жертвой или агрессором;

2) жертва рассматривается обидчиками как белая ворона. Ребенок может быть впечатлительным, экспансивным, бездеятельным, либо подвергаться принуждению в домашних условиях, либо быть иной расы, религиозных воззрений, культурных предпочтений – все это повод к тому, что он может стать жертвой буллинга. Жертва не виновата в том, что она стала жертвой, тем не менее, сам не осознавая того, ребенок своей реакцией на агрессию может еще больше спровоцировать обидчиков. Обидчик – это, как правило, бойкий и неприседающий школьник, жаждущий власти путем насилия, узколобый и хвастливый;

3) учащимся младших классов больше, чем старшим детям, свойственны ее физические методы. Травля производится путем толкания, щипков, битья и приставаний. Травля путем воровства обычно производится «открыто»: юные агрессоры зачастую берут вещи на глазах у владельцев – часто буквально выхватывая их из рук. Ложь – тоже распространенное оружие в арсенале младших школьников. Зачинщики травли часто лгут так убедительно, что им сразу же верят учителя. Вербальная травля в начальной школе используется минимально, но, расширяя свой словарный запас, задиры становятся виртуозами в нанесении оскорблений и обид<sup>53</sup>.

### ***1.2.3 Обучение подростков навыкам конструктивного разрешения конфликтов как одно из направлений предупреждения школьного насилия***

Сложные, неразрешимые конфликтные ситуации, которые возникают в жизни человека, сопровождаются как пассивностью, бездействием, так и агрессивностью, насильственными действиями. Проблема сильного и слабого, жертвы и агрессора стала актуальной при разреше-

---

<sup>53</sup> Фалд Т. Буллинг. Офисные хулиганы / Т. Фалд, В. Кичкаев // [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/bullying.htm>. - Дата доступа: 25.01.2011.

нии конфликтной ситуации, происходящих в деструктивной форме. Однако социальное осуждение агрессии и насилия отнюдь не означает полный отказ от применения насилия в конфликте. Современные исследователи отмечают, что причиной буллинга является неразрешенный или неконструктивно решенный конфликт. Сложные, неразрешимые конфликтные ситуации, которые возникают в жизни человека, сопровождаются как пассивностью, бездействием, так и агрессивностью, насильственными действиями. Проблема сильного и слабого, жертвы и агрессора стала актуальной при разрешении конфликтной ситуации, происходящих в деструктивной форме. Однако социальное осуждение агрессии и насилия отнюдь не означает полный отказ от применения насилия в конфликте<sup>54</sup>.

Рассмотрение буллинга как одной из форм деструктивного конфликтного взаимодействия требует от современных ученых поиска способов конструктивного разрешения возникающих противоречий.

Современные технологии разрешения и профилактики конфликтов, базируются на определении конфликта как противостоянии сторон, осознающих различие своих интересов. При разрешении конфликта он прекращается в результате прямого взаимодействия сторон или с участием третьей стороны, на основе анализа причин и содержания разногласий, направленного на максимальное сближение позиций и достижение соглашения относительно наилучших способов удовлетворения противоположных интересов<sup>55</sup>.

Конструктивное разрешение конфликта достигается лишь в том случае, если будут удовлетворены интересы всех сторон-участниц и достигнут результат, отвечающий подходу «выигрыш — выигрыш»; решение задачи конструктивного разрешения конфликта и достижения результата «выигрыш — выигрыш» возможно лишь в случае отказа сторон от позиционного торга в пользу ведения переговоров на основе интересов<sup>56</sup>.

---

<sup>54</sup> Социальная конфликтология: Учеб, пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.П. Дедов, А.В. Морозов, Е.Г. Сорокина, Т. Ф. Сулова / Под ред. А. В. Морозова. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 336 с.

<sup>55</sup> Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. - М.: Эксмо, 2009. - 512 с.

<sup>56</sup> Социальная конфликтология: Учеб, пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.П. Дедов, А.В. Морозов, Е.Г. Сорокина, Т. Ф. Сулова / Под ред. А. В. Морозова. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 336 с.

Программа конструктивного воздействия на конфликт включает: принятие процедур переговоров; обмен информацией; выработку вариантов возможного решения проблемы; достижение соглашения

Для предупреждения конфликтов важно знать, не только что необходимо делать, но и как добиться развития проблемной ситуации в конструктивном направлении. Предупреждение конфликтов в узком смысле слова заключается в работе с конкретными конфликтами. Это деятельность участников конфликта, а также третьих лиц по устранению объективных и субъективных причин назревающего столкновения, разрешению противоречия неконфликтными способами. Технология предупреждения конфликтов есть совокупность знаний о способах, средствах, приемах воздействия на предконфликтную ситуацию, а также последовательность действий оппонентов и третьих лиц, в результате которых разрешается возникшее противоречие.

Люди в конфликтной ситуации обычно ведут себя далеко не оптимально. Практика психокоррекционной и психотерапевтической работы показывает, что возможно изменение поведения человека в конфликте<sup>57</sup>.

В психологии проведено много исследований по изучению возможностей индивидуальной и групповой психокоррекции конфликтного поведения. Ряд специалистов, таких как А. Егидес, Р. Макушенко, Р. Нудсон, Д. Прюитт, Эриксон, на основе результатов индивидуальной психокоррекции общения в конфликтных семьях предлагают рекомендации по снижению конфликтности в повседневной жизни.

Среди методов психокоррекции конфликтного поведения выделяют следующие: социально-психологический тренинг; индивидуально-психологическое консультирование; аутогенную тренировку; посредническую деятельность психолога; самоанализ конфликтного поведения<sup>58</sup>.

Социально-психологический тренинг (СПТ). Исследования, проведенные в последнее время отечественными социальными психологами (Е. Барановым, А. Гончаровым, В. Девятко, Ю. Емельяновым, А. Лесовиком, И. Ламановым, Л. Петровской, В. Федотовым), показывают, что СПТ может быть использован для коррекции поведения личности в конфликте. Применение СПТ предполагает учет ряда

---

<sup>57</sup> Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. - М.: Эксмо, 2009. - 512 с.

<sup>58</sup> Там же.



принципов:

«доверительного общения», заключающегося в создании обстановки доверия, чувства общности во время СПТ;

«здесь и теперь», который состоит в анализе ситуаций общения, возникающих в процессе совместной работы участников;

«персонализации высказываний», требующего от участников открытого высказывания своего мнения, снятия защитных реакций, готовности принять ответственность за свою позицию;

«активности», реализующегося в вовлеченности всех участников в работу, дискуссию, упражнения, игры и т.д.;

«акцентирования языка чувств», предлагающего свободное выражение своих чувств, возникающих в общении, и открытую передачу их тому, кто эти чувства вызвал;

«конфиденциальности», который требует сохранения участниками в тайне информации, полученной от других участников. Базовые методы СПТ составляют групповая дискуссия и игровые методы<sup>59</sup>.

Групповая дискуссия как метод СПТ представляет собой коллективное обсуждение какой-либо проблемы с целью прийти к общему мнению по ней. В ходе дискуссии происходит сопоставление мнения по обсуждаемой проблеме. Ее ценность состоит в том, что благодаря принципу обратной связи и мастерству руководителя дискуссии каждый участник тренинга получает возможность увидеть, сколь велики индивидуальные различия людей в восприятии и объяснении одних и тех же конфликтных ситуаций.

Среди игровых методов СПТ наибольшее распространение получили метод деловой игры и метод ролевой игры.

В деловой игре больше внимание уделяется отработке взаимодействия участников игры в ситуациях конфликта. И гораздо меньше внимания — анализу межличностных отношений, причин и мотивов поступков участников конфликтной ситуации. По мнению психологов, основной акцент здесь делается на инструментальный аспект обучения.

В ролевой игре предмет изучения составляют закономерности межличностного общения, понимаемого в единстве трех его сторон: коммуникативной, перцептивной и интерактивной. Ролевая игра — это групповая дискуссия, но «в лицах», где каждому из участвующих предлагается исполнить роль в соответствии с его представлениями о харак-

---

<sup>59</sup> Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. - М.: Эксмо, 2009. - 512 с.

тере поведения участника конфликта, а также ситуации, которую предлагается разыграть по ролям. Остальные участники тренинга выступают в качестве зрителей-экспертов, которым предстоит обсудить, чья линия поведения была более верной.

С помощью СПТ возможно формирующее влияние на выбор оптимальных способов поведения в конфликте — снижение стратегий открытого соперничества и ориентация на компромисс и избегание, а также выбор сотрудничества.

Индивидуальное психоконсультирование. Психологическое консультирование рассматривается как способ оказания психологической помощи, направленной на изменение мировосприятия и поведения личности. Психолог в ходе консультирования создает условия для изменения консультируемого. Ключом к этому изменению являются терапевтические отношения между консультантом и обратившимся к нему человеком. С помощью психологического консультирования зачастую обеспечиваются позитивные изменения в конфликтном поведении людей, обратившихся за помощью.

Аутогенная тренировка (АТ). Предполагает освоение человеком приемов мышечной релаксации, самовнушения, развития концентрации внимания и силы представлений, умений контролировать свое поведение. С помощью АТ возможно управление своим психическим состоянием, снижение ситуативной тревожности и агрессивности.

Посредническая деятельность психолога по оказанию помощи в разрешении реальных конфликтов способствует выбору оптимальных способов взаимодействия с оппонентом. Индивидуальные беседы с психологом, подготовка к совместной встрече с оппонентом, совместная работа в триаде («Я» — «он» — «психолог») помогают человеку осознать иррациональность своего поведения, способствуют конструктивному разрешению межличностных противоречий.

Самоанализ своего поведения в конфликтной ситуации применяется, когда мы попадаем в конфликт, или после его завершения. При самоанализе конфликта важно соблюдение определенных принципов: объективности, нейтральности, беспристрастности, равности критериев, отсутствия «двойного стандарта». Самоанализ, подкрепленный самонаблюдением, самоконтролем и самообладанием, позволяет совершенствовать стиль взаимодействия с людьми.

Предупреждать конкретные конфликты можно, изменяя свое отношение к проблемной ситуации и поведение в ней, а также воздей-

ствуя на психику и поведение оппонента. К основным способам и приемам изменения своего поведения в предконфликтной ситуации можно отнести: умение определить, что общение стало предконфликтным; стремление глубоко и разносторонне понять позицию оппонента; терпимость к инакомыслию; снижение своей общей тревожности и агрессивности; умение оценивать свое актуальное психическое состояние; постоянная готовность к неконфликтному решению проблем; умение улыбнуться; не ждать от окружающих слишком многого; искренняя заинтересованность в партнере по общению; конфликтоустойчивость; чувство юмора<sup>60</sup>.

К основным способам и приемам воздействия на партнера можно отнести следующее: не требовать от него невозможного; не стремиться быстро и значительно перевоспитать человека; оценивать психическое состояние партнера; понимать его мимику, жесты, позы; информировать об ущемлении своих интересов; быть твердым по отношению к проблеме, но мягким к людям; заблаговременно информировать окружающих о своих решениях, затрагивающих их интересы; давать оппоненту высказаться; не расширять сферу противодействия; оставлять оппоненту возможность «сохранить лицо»; установить личный контакт; избегать категоричных оценок.

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет сделать следующие *выводы*:

1) конфликт служит источником развития личности, межличностных отношений. При условии конструктивного разрешения конфликт позволяет человеку подняться на новую высоту, расширить сферу и способы взаимодействия с окружающими. Разрешение конфликта предполагает активность обеих сторон по преобразованию условий, в которых они взаимодействуют, по устранению причин конфликта. Для разрешения конфликта необходимо изменение самих оппонентов (или хотя бы одного из них), их позиций, которые они отстаивали в конфликте. Стратегия поведения в конфликте рассматривается как ориентация личности (группы) по отношению к конфликту, установка на определенные формы поведения в ситуации конфликта;

2) сложные, неразрешимые конфликтные ситуации, которые возникают в жизни человека, сопровождаются как пассивностью, бездействием, так и агрессивностью, насильственными действиями. Про-

---

<sup>60</sup> Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. - М.: Эксмо, 2009. - 512 с.

блема сильного и слабого, жертвы и агрессора стала актуальной при разрыве конфликтной ситуации, происходящих в деструктивной форме. Однако социальное осуждение агрессии и насилия отнюдь не означает полный отказ от применения насилия в конфликте. Любой вид насилия формирует у детей и у подростков такие личностные и поведенческие особенности, которые делают их малопривлекательными и даже опасными для общества.. Травма, которую ребенок может получить в школе, не всегда является результатом пусть интенсивного, но одномоментного воздействия со стороны взрослого или другого ребенка. Гораздо опаснее представляется тот общий травматический контекст отношений, который, к сожалению, все в большей степени определяет школьную жизнь детей;

3) конструктивное разрешение конфликта достигается лишь в том случае, если будут удовлетворены интересы всех сторон-участниц и достигнут результат. Среди методов психокоррекции конфликтного поведения выделяют следующие: социально-психологический тренинг; индивидуально-психологическое консультирование; аутогенную тренировку; посредническую деятельность психолога; самоанализ конфликтного поведения.

#### *1.2.4 Специфика буллинга в старшей школе*

На проявления буллинга все дети реагируют по-разному. При наблюдении за детьми, страдающими от буллинга (моббинга) могут обнаружиться их следующие особенности:

поведенческие - дистанцированность от взрослых и детей; негативизм при обсуждении темы буллинга; агрессивность к взрослым и детям;

Эмоциональные - напряженность и страх при появлении ровесников; обидчивость и раздражительность; грусть, печаль и неустойчивое настроение.

У подвергающихся хроническому стрессу несовершеннолетних снижается сопротивляемость организма к инфекционным заболеваниям; возникают психосоматические расстройства (классические рвоты детей перед школой, вегето-сосудистая дистония, тахикардия, брадикардия, энурез и др.)<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Бендас, Т.В. Гендерная психология. СПб.: Питер, 2006 – 431 с.

Наиболее часто жертвами школьного насилия и в старшем школьном возрасте в том числе становятся дети, имеющие:

физические недостатки – носящие очки, со сниженным слухом или с двигательными нарушениями (например, при ДЦП), то есть те, кто не может защитить себя;

особенности поведения – замкнутые дети или дети с импульсивным поведением; особенности внешности, телосложения;

неразвитые социальные навыки;

страх перед школой; отсутствие опыта жизни в коллективе;

болезни – эпилепсию, тики и гиперкинезы, заикание, энурез (недержание мочи), энкопрез (недержание кала), нарушения речи – дислалия (косноязычие), дисграфия (нарушение письменной речи), дислексия (нарушение чтения), дискалькулия (нарушение способности к счету) и т. д.; низкий интеллект и трудности в обучении.

Вот как определяет типичные черты старшекласников, склонных становиться булли, норвежский психолог Д. Ольвеус<sup>62</sup>.

они испытывают сильную потребность господствовать и подчинять себе других учеников, добиваясь таким путем своих целей.

они импульсивны и легко приходят в ярость.

они часто вызывающе и агрессивно ведут себя по отношению к взрослым, включая родителей и учителей.

они не испытывают сочувствия к своим жертвам.

если это мальчики, они обычно физически сильнее других мальчиков.

Типичные жертвы буллинга в старшем школьном возрасте также имеют свои характерные черты:

они пугливы, чувствительны, замкнуты и застенчивы.

они часто тревожны, не уверены в себе, несчастны и имеют низкое самоуважение.

они склонны к депрессии и чаще своих ровесников думают о самоубийстве.

они часто не имеют ни одного близкого друга и успешнее общаются со взрослыми, нежели со сверстниками.

если это мальчики, они могут быть физически слабее своих ровесников.

---

<sup>62</sup> Olweus D. Bully-victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In K. Rubin, D. Pepler (Eds.), The development and treatment of childhood aggression. 1991. pp. 85-128. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

говоря о наблюдателях (кем бы они ни были), ученые отмечают такие их типичные состояния как чувство вины и ощущение собственного бессилия<sup>63</sup>.

Исследования как зарубежных, так и российских ученых, занимающихся изучением гендерных особенностей, позволяют выделить следующие отличительные признаки буллинга в старшем школьном возрасте:

различия в формах проявления у представителей женского и мужского пола;

особенности проявления буллинга у мальчиков связаны с мальчишеской нормативной культурой;

буллинг у представителей мужского пола связан, прежде всего, с борьбой за власть;

буллинг со стороны девочек более персонализирован, психологически направлен и гораздо более эмоционально деструктивен;

девочкам в силу гендерных особенностей труднее справиться с проблемой буллинга.

Чаще всего жертвы буллинга молчат о том, что над ними издеваются. Распознать его можно по поведению и настроению ребенка. Жертва, как правило, ощущает свою незащищенность и угнетенность перед обидчиком. Это ведет к чувству постоянной опасности, страху перед всем и вся, неуверенности и, как следствие, к утрате уважения к себе и веры в собственные силы. Другими словами, ребенок-жертва становится действительно незащищенным перед нападками хулиганов. Крайне жестокий буллинг может подтолкнуть жертву на сведение счетов с жизнью. В связи с этим окружающим близким людям необходимо проявлять предельное внимание даже к незначительному изменению в поведении старшеклассника.

Для старшеклассников, ставших жертвами буллинга, характерно следующее:

притворяются больными, чтобы избежать похода в школу;

боятся одни идти в школу и домой, просят проводить их на уроки, опаздывают;

поведение и темперамент меняются;

---

<sup>63</sup> Olweus D. Bully-victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In K. Rubin, D. Pepler (Eds.), The development and treatment of childhood aggression. 1991. pp. 85-128. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

явные симптомы страха, заключающиеся в нарушениях сна и аппетита, ночном крике, энурезе, заикании и нервном тике, нелюдимости и скрытности;

частые просьбы дать денег, воровство;

снижение качества учебы, потеря интереса к любимым занятиям;

постоянные ссадины, синяки и другие травмы;

молчаливость, нежелание идти на разговор;

суицидальные намерения и как крайняя степень – суицид<sup>64</sup>.

Указанные проявления не всегда говорят о том, что ребенок стал жертвой буллинга. Между тем, если данные симптомы отмечаются постоянно, то стоит заподозрить неладное и провести небольшое следствие для установления причин, вызвавших изменения в поведении ребенка.

Объективные сложности раннего выявления буллинга в нашей стране ограничивают возможность целенаправленной работы в этом направлении. Выявление буллинга носит случайный и эпизодический характер. В этой связи каждый педагог, психолог или социальный работник должен быть готов к встрече в своей профессиональной деятельности с буллингом, чтобы распознавать основные проявления его наиболее тяжелых последствий: насильственного, суицидального и зависимого поведения. На практике в нашей стране больше ориентируются на выявление детей и подростков, относящихся к группе риска по буллингу.

Достоверная информация может быть также получена в результате искренней беседы специалиста и пострадавшего ребенка. Однако это возможно далеко не всегда и к тому же требует особой подготовки. С другой стороны, любой педагог, психолог или социальный работник должен быть готов к адекватному, понимающему и сопереживающему отражению исповеди травмированного ребенка о травле другими детьми, если последний решил ему открыться. Особенно печально, когда ребенок или подросток (старшеклассникам, как правило, это дается крайне тяжело) решается открыться взрослому, рассказать о своей беде, а взрослого по тем или иным причинам такие откровения не интересуют. В этом случае может быть упущена драгоценная возможность

---

<sup>64</sup> Olweus D. Bully-victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In K. Rubin, D. Pepler (Eds.), The development and treatment of childhood aggression. 1991. pp. 85-128. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

узнать о серьезных проблемах в жизни школьников, возможно даже не связанных с темой насилия. Дети в качестве доверенного лица во многих случаях склонны выбирать авторитетных взрослых. За родителями, которые могут и потерять доверие своих детей, в качестве таких положительных идеалов доверия часто следуют педагоги и психологи. Крах детской надежды может привести к фатальным последствиям.

Чем раньше пострадавшему начинает оказываться профессиональная помощь, тем лучше прогноз (психолого-педагогическая, психотерапевтическая, психиатрическая (в зависимости от тяжести состояния пострадавшего). Работа должна охватывать все сферы поражения пострадавших с учетом их состояния (соматическую, психическую, социальную). Терапевтическая помощь уже начинается с интервью, о котором говорилось ранее.

Важная роль отводится работе по налаживанию отношений с социальным окружением. Необходимо разделение школьника с соответствующими стрессовыми воздействиями.

#### *1.2.5. Теоретические основы работы с семьей как направление профилактики школьного насилия*

Семья по праву во все времена считалась важнейшим институтом социализации, первым социальным миром ребенка, в котором он получает опыт социального взаимодействия, овладевает навыками поведения и межличностного общения.

В психологических исследованиях (Л. И. Божович, З. А. Бардышевой, Н. Н. Толстых, И. В. Дубровиной, З. А. Матейчик и др.) доказано исключительное влияние семьи на ребенка, установлено, что при обеспечении безопасности в семье у ребенка развиваются привязанности, уверенность, защищенность, умение справляться с трудностями и потерями, происходит развитие личностных качеств, способностей и возможностей<sup>65</sup>.

В настоящее время семейная проблематика рассматривается в достаточно широком предметном аспекте. Особое направление научного поиска составляет изучение психологических аспектов построения и функционирования семьи как особого социального института. В рамках данной проблематики изучены психологические функции семьи

---

<sup>65</sup> Божович Л. И. О вреде физических наказаний: Беседа. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. М.; Воронеж, 1995. – 352



(Э. К. Васильева, Н. В. Малярова, Н. А. Юркевич), причинное поле возникающих в семье деформаций межличностного взаимодействия (Л. А. Андреева, Л. Я. Гозман, Е. И. Гилягина, М. А. Дмитриева, А. Н. Елизаров, М. В. Полевая, О. В. Соловьева, О. В. Шапатина, И. Г. Швец и др.). Между тем, всё чаще исследователи, занимающиеся изучением проблем семьи (А. С. Алексеева, М. И. Буянов, М. А. Галагузова, И. Е. Калабахина, И. С. Кон, И. М. Марковская, М. С. Мацковский, В. Д. Москаленко, В. С. Мухина, Р. В. Овчарова, К. В. Сборщикова, А. Н. Терентьева и др.) отмечают в своих работах низкий уровень родительской компетентности, деструктивный характер влияния семьи на формирование личности ребенка, неумение современных родителей грамотно и конструктивно решать проблемы

Причины появления агрессии у детей могут быть самыми разными. Первые попытки объяснения причин возникновения и развития агрессивности детей были предприняты в рамках психоаналитического подхода. А. Фрейд, занимавшаяся детским психоанализом, рассматривает агрессию как один из механизмов защиты инстанции «Я». В соответствии с этим она считает, что агрессия в детском возрасте есть проявление тревоги и страха, которые испытывает «Я» в отношении как прошлых, так и предполагаемых событий. Агрессия возникает в тех случаях, когда возникает угроза для «Я» ребёнка. Прибегая к агрессии, ребёнок пытается совладать с испытываемой им тревогой. Механизмом такого поведения, по мнению А. Фрейда, выступает «идентификация с агрессором», воплощая, принимая его атрибуты, ребёнок преобразуется из того, кому угрожает, в того, кто угрожает. Агрессивные устремления ребёнка, таким образом, носят упреждающий характер по отношению к объекту тревоги <sup>66</sup>.

А. Адлер причину детской агрессии выводил из того, что «на протяжении всего своего развития ребёнку присуще чувство неполноценности». Ребёнок переживает очень длительный период зависимости, когда он совершенно беспомощен и, чтобы выжить, должен опираться на родителей. Незрелость ребёнка, его неуверенность в себе и несамостоятельность приводят к болезненному переживанию своего подчинённого положения по отношению к более сильным людям в семейном окружении. Это рождает чувство неполноценности, обозначая начало длительной борьбы за достижение превосходства над окружением, а

---

<sup>66</sup> Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа: В 3 т. / А. Фрейд.– М., 1999. – Т. 1. – С. 143.

также стремление к совершенству и безупречности. Агрессия, таким образом, является способом достижения цели превосходства, инструментом преодоления чувства ущербности.

Положение о том, что в основе детской агрессивности лежит страх, разделяется многими психоаналитиками.

К. Бютнер называет две наиболее частые причины агрессии в детском возрасте: «Во-первых, это боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению. Во-вторых, это уже пережитая обида, или душевная травма, или же само нападение». Стоит заметить, что в детском возрасте бессознательные, агрессивные импульсы проявляются не прямо, а косвенно, находя своё выражение в фантазиях, играх детей, содержание которых может быть подвергнуто анализу с целью выявления защитных механизмов, к которым прибегает «Я» ребёнка<sup>67</sup>.

Возникновению агрессивных качеств также способствуют некоторые соматические заболевания или заболевания головного мозга.

Следует отметить, что огромную роль играет воспитание в семье, причем с первых дней жизни ребенка.

Социолог М. Мид доказала, что в тех случаях, когда ребенка резко отлучают от груди и общение с матерью сводят к минимуму, у детей формируются такие качества как тревожность, подозрительность, жестокость, агрессивность, эгоизм. И наоборот, когда в общении с ребенком присутствуют мягкость, ребенок окружен заботой и вниманием, эти качества не вырабатываются.

В. С. Сухомлинский в работе посвященной родительской любви, писал, что родители воспитывают детей, прежде всего, красотой своих взаимоотношений.

На становление агрессивного поведения большое влияние оказывает характер наказаний, которые обычно применяют родители в ответ на проявление гнева у своего чада. В таких ситуациях могут быть использованы два полярных метода воздействия: либо снисходительность, либо строгость. Как это ни парадоксально, агрессивные дети одинаково часто встречаются и у слишком мягких родителей, и у чрезмерно строгих.

Исследования показали, что родители, резко подавляющие агрессивность у своих детей, вопреки своим ожиданиям не устраняют это качество, а напротив, возвращают его, развивая в своем сыне или дочери чрезмерную агрессивность, которая будет проявляться даже в

---

<sup>67</sup> Бютнер К. Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер.– М., 1991.– 123 с.

зрелые годы. Ведь всем известно, что зло порождает только зло, а агрессия — агрессию. Если же родители вовсе не обращают внимания на агрессивные реакции своего ребенка, то он очень скоро начинает считать, что такое поведение дозволено, и одиночные вспышки гнева незаметно перерастают в привычку действовать агрессивно. Только родители, которые умеют находить разумный компромисс, “золотую середину”, могут научить своих детей справляться с агрессией.

А. Бандура, как теоретик социального научения, придает особое значение наблюдению в усвоении ребенком агрессивных реакций<sup>68</sup>.

А. Бандура считает, что дети усваивают агрессивную манеру поведения, наблюдая за действиями взрослых и отмечая последствия этих действий. В одном из его экспериментов женщина на глазах у детей почти 10 минут избивала надувную резиновую куклу. Дети из контрольной группы этого не видели и никогда не обращались к подобной игре. А дети, наблюдавшие за поведением экспериментатора, во много раз чаще брали в руки палку и избивали куклу. Наблюдение акта агрессивного поведения взрослого развивает у ребенка деструктивные желания, ослабляет торможение силового поведения. Этим объясняется, что в семьях с агрессивным поведением родителей растут дети, склонные к силовому решению своих проблем дети.<sup>69</sup>

Р. Бэрн, Д. Ричардсон, разделяя теорию социального научения А. Бандуры, в качестве основных источников агрессивного поведения младших школьников выделяют семью, сверстников и масс-медиа. Влияние сверстников, по мнению авторов, связано, прежде всего, с тем, что научение агрессивному поведению происходит в основном через игры. Большой объем общения позволяет копировать его различные способы, либо способствует их подкреплению. Низкий социальный статус в формальных группах, как правило, способствует переходу детей и подростков в неформальные группы с отклоняющимся поведением, в которых либо происходит викарное научение агрессивному поведению через демонстрацию его моделей, либо дети сами становятся жертвами агрессии<sup>70</sup>.

Современные исследования западных ученых направлены на поиск связи нарушений поведения с уровнем усвоения школьных знаний.

---

<sup>68</sup> Бандура, А. Подростковая агрессия. М.: Эксмо-Пресс, 2000 – 510 с.

<sup>69</sup> Бандура, А. Подростковая агрессия. М.: Эксмо-Пресс, 2000 – 510 с.

<sup>70</sup> Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон.– СПб., 2000. – 720 с.

М. Раттер в своих исследованиях показал, что среди мальчиков с асоциальной направленностью порядка одной трети имеют задержку в овладении навыками чтения, причины которой, по мнению ученого, связаны именно с причинами проявления агрессивности, в частности:

- 1) особенности темперамента, способствующие возникновению нарушений поведения;
- 2) неблагоприятная обстановка в семье;
- 3) сам факт неуспеха школьного обучения, вследствие чего могут возникнуть разочарование и обида, влекущие за собой протест, агрессию, асоциальное поведение.

В настоящее время в отечественной психологии поиск причин детской агрессивности ведется по ряду направлений.

Некоторые современные психологи в качестве основной причины, порождающей агрессию в младшем школьном возрасте, рассматривают депривацию.

Ю. М. Антонян считает основной причиной агрессии тревожность, которая как свойство формируется в глубоком детстве в результате нарушения эмоциональных связей с матерью, т.е. депривации. Тревожность создает охранительное поведение и в свою очередь порождает пониженную самооценку. У таких детей наблюдается резкое снижение порога восприятия конфликтной ситуации как угрожающей и повышается интенсивность и экстенсивность ответной реакции ребенка на мнимую угрозу.

Р. В. Овчарова развитие агрессии в детском возрасте связывает с блокированием желаний ребенка в результате применения воспитательных воздействий. Состояние фрустрации и беспомощности ребенка, психологического дискомфорта часто приводит к непреднамеренным агрессивным действиям, проявляющимся в упрямстве, негативизме, драчливости, гневе. При этом к индивидуальным детерминантам агрессивного поведения автор относит как личностные, так и биологические предпосылки: тревога, связанная со страхом социального неодобрения, предвзятая атрибуция враждебности других, раздражительность и эмоциональная чувствительность, внешний фокус контроля, авторитаризм, напористость, честолюбие, нетерпение, полнезависимость, а также самонеприятие, чрезмерный самоконтроль или его полное отсутствие; хромосомные нарушения, гормональные сдвиги, отклонения со стороны центральной нервной системы. Автор обращает внимание, что биологические процессы протекают в социальном контакте,

а внешняя среда в значительной мере влияет на характер реакций; оба фактора (социальный и биологический) сочетаются с личностными.<sup>71</sup>

Достаточно подробно причины агрессивного поведения школьников представлены, на наш взгляд, И. П. Подласым. Автор предлагает выделять следующие возможные причины проявления агрессивности в поведении детей начальной школы:

- 1) врожденная склонность;
- 2) аверсивные случаи (боль, жара, теснота);
- 3) возбуждение;
- 4) массовая культура;
- 5) агрессивные игры;
- 6) влияние группы.<sup>72</sup>

Кроме биологической, существенное влияние на развитие человека оказывает социальная наследственность, благодаря которой ребенок активно осваивает социально-психологический опыт родителей и всех, кто его окружает.

Агрессия как результат негативного влияния семейного воспитания. Р. В. Овчарова, рассматривая влияние моделей поведения родителей на поведение детей, предлагает наряду с другими исследователями учитывать такой фактор, как эмоциональные отношения между детьми и родителями. Позитивная эмоциональная связь облегчает подражание. Этот вид научения агрессивному поведению чрезвычайно характерен как в детском, так и в подростковом возрасте. Важно отметить, что часто имеет место тенденция к идентификации с отцом, когда ребенок старается уподобиться агрессору, вести себя так, чтобы избежать наказания, при этом роль модели для подражания может выполнять не только поведение родителей, но и их взгляды, система ценностей и отношений. Эта «идеальная модель» может быть представлена опосредованно – домашние беседы, рекомендации почитать ту или иную книгу, посмотреть тот или иной фильм, похвалы в адрес того или иного образца поведения. Представляется, что сочетание таких различных способов моделирования агрессии, как само агрессивное поведение родителей, одобрение ими агрессивного поведения других, может дать даже

---

<sup>71</sup> Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение; Учеб. лит., 1996. – 352 с.

<sup>72</sup> Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике / И. П. Подласый. – М.: Владос. – 352 с.

больший эффект, чем принятие родителями агрессивного поведения детей при одновременном неагрессивном поведении их самих<sup>73</sup>.

Рассматривая влияние семьи как одну из возможных причин проявления агрессивности необходимо отметить:

- 1) наличие нарушений в эмоциональных отношениях между родителями и детьми способствует агрессивности;
- 2) возникновению агрессивного поведения способствует равнодушие родителей к агрессивности своих детей;
- 3) существенную роль в формировании агрессивности сыновей играет модель агрессивности поведения родителей (особенно отца).

Рассматривая роль наказаний в возникновении и проявлении агрессивного поведения детей следует отметить неоднозначность его влияния. Эмпирические данные, полученные как отечественными и зарубежными исследователями свидетельствуют о том, что наказание может способствовать как подавлению агрессивности, так и ее стимуляции, включая овладение формами агрессивных действий.

В лонгитюдном исследовании Л. Эрона было обнаружено, что применяемое наказание приводит к снижению агрессии у тех мальчиков, которые сильно идентифицируют себя со своими отцами (очень хотят быть похожими на них). При отсутствии такой идентификации наказание, напротив, стойко ассоциируется с агрессией.

У. Хартупп и Я. де Витт наблюдали за детьми и взрослыми в реальных жизненных ситуациях и выявили тесную связь между родительскими воздействиями и проявлениями детской враждебности. Эти авторы пришли к выводу, что наказание может ограничить детскую агрессию очень узко — только в той ситуации, где это наказание было применено. Зато оно же усиливает проявления агрессии во всех других ситуациях взаимодействия ребенка с окружающими.

Л. М. Семенюк утверждает, что эффективность наказания как способа устранения агрессивного поведения зависит от места агрессии в иерархии поведенческих реакций, интенсивности и времени наказания. Автор считает, что наказание, следующее сразу после возникновения деятельности, которая должна быть прекращена, приводит к более сильному торможению неodobряемого поведения, чем наказание, наступающее после завершения деятельности. Подобные наблюдения позволяют говорить о том, что наказание может быть эффективным

---

<sup>73</sup> Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение; Учеб. лит., 1996. – 352 с.

только при соблюдении таких условий, как позитивное отношение наказывающего к наказуемому и принятие наказуемым норм наказывающего<sup>74</sup>.

В настоящее время подавляющее большинство исследователей признает, что применяемое в отношении детей наказание (особенно физическое) скорее выступает как модель агрессивного поведения.

Р. В. Овчарова дает наказанию однозначно негативную оценку, рассматривая его как акты агрессии, которые могут моделировать агрессивные поведения. В качестве аргументации автор приводит данные исследования поведения пятилетних детей. Эти данные позволяют сделать вывод о зависимости между высокой агрессивностью и частотой физических наказаний, применяемых к детям. Влияние родителей (отца или матери) на агрессивность мальчиков связано с различными факторами. Так, отцы агрессивных детей характеризуются значительной агрессивностью по отношению к окружающим их лицам (как к родственникам, так и к посторонним), часто применяют физические наказания по отношению к сыновьям. У матерей фактором, наиболее влияющим на агрессивность детей, является терпимость к их агрессивному поведению<sup>75</sup>.

Изучение зависимости между агрессивным поведением детей и характером наказаний, а также контролем родителями поведения своих детей позволило Р. Бэруну и Д. Ричардсон сделать вывод о том, что жестокие наказания связаны с высоким уровнем агрессивности у детей (малолетние преступники происходят из семей, где физическая жестокость идет рука об руку с безразличием к чувствам детей), а минимальный контроль и присмотр за детьми коррелирует с высоким уровнем асоциальности. Часто эти два типа воспитания (чрезмерная строгость наказания и отсутствие контроля: «эмоциональное отвержение» и «гипопротекция») встречаются в одной семье. Первый тип в основном прослеживается по линии отца, а второй тип — по линии матери<sup>76</sup>.

Наказание, по мнению С. Л. Колосовой, не столько способствует преодолению агрессии, сколько вызывает ее трансформации и побуждает ребенка найти приемлемое для взрослого оправдание совер-

---

<sup>74</sup> Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., 1998. – 93 с.

<sup>75</sup> Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение; Учеб. лит., 1996. – 352 с.

<sup>76</sup> Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб., 2000. – 720 с.

шенных агрессивных действий. В результате частого применения наказаний возникает благодатная почва для формирования агрессивности как устойчивой черты личности, что заставляет наказываемого ребенка раз за разом переживать состояния озлобленности, обиды, мстительности, враждебности к окружающим.

Различные методологические и концептуальные подходы отечественных и западных ученых не позволяют однозначно трактовать предпосылки возникновения детской агрессивности. Однако, становится ясно, что детская агрессивность имеет комплексную этиологию, причинами агрессивного поведения могут быть как психологические (нарушения в мотивационной, эмоциональной, волевой или нравственной сферах), так и социально–психологические факторы (дизинтеграция семьи, нарушение эмоциональных связей в системе детско–родительских отношений, особенности стиля воспитания).

Применительно к проблеме агрессии и агрессивного поведения, насилия, буллинга в качестве одной из причин современные исследователи отмечают непоследовательность родительской позиции, неумение родителей контролировать собственные эмоции, применение наказаний, ограничения свободы, самостоятельности, чрезмерной опеки, подавления инициативы ребенка и т. д., что в свою очередь усиливает проявление агрессии в поведении детей, становится причиной закрепления агрессивности в устойчивую черту личности.

Данное обстоятельство выдвигает на первый план проблему разработки содержания и организации специальной практико-ориентированной работы с родителями.

Анализ современной практики построения психологической работы (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, Т. Дворецкая, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, А. Колеченко, Р.В. Овчарова, В. Семикин, Т.И. Чиркова и др.) позволяет в качестве наиболее перспективного направления в работе с семьей рассматривать парадигму сопровождения. Несмотря на достаточно непродолжительный срок своего существования, данная модель деятельности психологической службы получила широкое распространение в различных образовательных учреждениях, среди них детские сады (Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова, Т.И. Чиркова), школы (Э.М. Александровская, И.А. Басва, М.Р. Битянова, О.А. Добрынина, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Т.Л. Порошинская, Л.В. Тарабакина и др.), средние и высшие профессиональные учебные заведения (Ж.О. Андреева, В.К. Багирбеков, Р.О. Агавелян,



Ю.М. Львин). Между тем, применительно к работе с родителями некоторые аспекты организации сопровождения все еще остаются недостаточно разработанными и изученными.

М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева, рассматривая сопровождение как конкретную практическую деятельность, как метод психологической работы в школе, трактуют его как системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психического развития каждого ребенка в школьной среде<sup>77</sup>.

В настоящее время выделяют следующие виды (направления) работ по осуществлению психолого-педагогического сопровождения:

- 1) профилактика,
- 2) индивидуальная и групповая диагностика,
- 3) консультирование (индивидуальное и групповое),
- 4) развивающая работа (индивидуальная и групповая).

Главная цель этих четырех направлений деятельности сводится к созданию таких социально - педагогических условий, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом своего развития и своей жизни: деятельности, общения и собственного внутреннего мира. Частная цель, имеющая отношение именно к образовательному пространству школы – создание условий для успешного обучения и поступательного психологического развития учащихся в школьной среде. Центральным принципом при этом является ценность личного выбора человека, его самоопределения в значимых жизненных ситуациях.

В настоящее время сопровождение рассматривается как процесс, как целостная деятельность психолога и педагога, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента.

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе обучения.
2. Создание социально-психологических условий для развития личности детей и их успешного обучения.
3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении.

---

<sup>77</sup> Битянова М. Р. Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова, Т. В. Азаров, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева. – М., 2001.– 347 с

Деятельность психолога в рамках сопровождения предполагает:

- осуществляемый совместно с педагогами анализ среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для обучения и развития ребенка, и тех требований, которые она предъявляет к его психологическим возможностям и уровню развития;
- определение психологических критериев эффективного обучения и развития;
- разработку и внедрение определенных мероприятий, форм и методов работы, которые рассматриваются как условия успешного обучения и развития<sup>78</sup>.

Психологическое сопровождение не ставит своей целью активное направленное воздействие на те социальные условия, в которых живет ребенок, и ту систему обучения и воспитания, которую выбрали для него родители. Цель психологического сопровождения - создать в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды условия для его максимального в данной ситуации личностного развития и обучения.

На первый взгляд, первый и третий принципы находятся в противоречии. Утверждая ценность и приоритетность задач развития, решаемых самим ребенком, его право быть таким, какой он есть, с одной стороны, мы говорим о его зависимости и вторичности деятельности психолога по отношению к содержанию и формам обучения, предлагаемым ему той или иной школой, выбранной для него родителями. Противоречие действительно есть. Однако оно является отражением того реального объективного противоречия, в рамках которого разворачивается весь процесс личностного развития ребенка. Как отмечают современные исследователи, само существование такого противоречия объективно требует участия психолога в этом развитии именно в форме сопровождения, а не руководства или помощи.

В современной психологической практике выделяют следующие модели помощи семье, которые может использовать психолог в работе с родителями агрессивного младшего школьника.

1. Педагогическая модель базируется на гипотезе недостатка педагогической компетентности родителей. Субъектом жалобы в таком

---

<sup>78</sup> Битянова М. Р. Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова, Т. В. Азаров, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева. – М., 2001. – 347 с

случае обычно является ребенок. Консультант вместе с родителями анализирует ситуацию, намечает программу мер. Хотя причиной неблагополучия может быть сам родитель, эта возможность открыто не рассматривается. Психолог ориентируется не столько на индивидуальные возможности родителя, сколько на универсальные с точки зрения педагогики и психологии способы воспитания.

Данная модель исходит из предположения о дефиците у родителей знаний и умений, связанных с воспитанием детей. Эта модель носит профилактический характер. В ней особенно нуждаются так называемые проблемные, дисфункциональные семьи. Она направлена на повышение психолого-педагогической культуры родителей, расширение и восстановление воспитательного потенциала семьи, активное включение родителей в процесс социального воспитания детей. Для этого используются различные формы работы.

Сочетание теоретических знаний, их закрепление в опыте семейного воспитания, дискуссии и практикумы, обращенные к реальным трудностям семейного воспитания, создают хорошую основу родительской компетентности.

2. Социальная модель используется в тех случаях, когда семейные трудности являются результатом неблагоприятных внешних обстоятельств. В этих случаях помимо анализа жизненной ситуации и рекомендаций требуется вмешательство внешних сил.

3. Психологическая (психотерапевтическая) модель используется тогда, когда причины трудностей ребенка лежат в области общения, личностных особенностях членов семьи. Она предполагает анализ семейной ситуации, психодиагностику личности, диагностику семьи. Практическая помощь заключается в преодолении барьеров общения и выявлении причин его нарушений.

4. Диагностическая модель основывается на предположении дефицита у родителей специальных знаний о ребенке или своей семье. Объект диагностики — семья, а также дети с агрессивным поведением. Диагностическое заключение может служить основанием для принятия организационного решения.

5. Медицинская модель предполагает, что в основе семейных трудностей лежат болезни. Задача психотерапии — диагноз, лечение больных и адаптация здоровых членов семьи к больным.

Можно использовать различные модели помощи семье агрессивного ребенка в зависимости от характера причин, вызывающих данную проблему.

При организации психологического сопровождения семьи, воспитывающей школьника, склонного к проявлению насилия, на наш взгляд, целесообразно, использовать следующие формы работы с семьей.

1. Психологическое консультирование - основные задачи: помощь в разрешении семейных трудностей (работа с негативными переживаниями и поиск позитивного смысла, помощь в разрешении трудностей в отношениях между членами семьи, разрешение типичных семейных проблем, обостренных тяжестью состояния ребенка, таких как налаживание отношений с братьями, сестрами, с бабушками-дедушками, формирование согласованности воспитательных подходов членов семьи, и т.д.); укрепление родительской компетентности; сопровождение семьи, эмоциональная поддержка, поиск ресурсов; информационная поддержка (помощь здесь может оказать лечебно-педагогическая литература, книги и брошюры, описывающие жизненный опыт семей с ребенком, имеющим нарушения, автобиографические книги самих людей с проблемами, информация в области защиты прав детей и т.д.).

2. Родительские группы - основные задачи: преодоление изоляции семей и отдельных ее членов, формирование основы для взаимопомощи и объединения семей, создание групп родителей, реализующих социальные инициативы; сопровождение семьи и отдельных ее членов, эмоциональная поддержка, поиск ресурсов; вовлечение семьи в процесс терапии, коррекции и обучения ребенка, укрепление родительской компетентности и партнерской позиции; информационная поддержка; помощь в разрешении семейных и личных трудностей.

3. Включение родителей в процесс занятий с ребенком основные задачи - вовлечение семьи в процесс терапии и обучения, установление партнерских отношений с семьей; обучение членов семьи новым, более терапевтичным приемам взаимодействия, общения навыкам обучения и воспитания; развитие родительской компетентности; создание условий для переноса приобретенных ребенком умений и навыков в обычную жизнь; помощь в разрешении семейных проблем и индивидуальных трудностей.

4. Дополнительные формы работы с семьей - общие родительские собрания и индивидуальные беседы с руководителем групп, в которой занимается ребенок; привлечение членов семей к организации праздников, спектаклей для детей и другим формам досуговой деятельности.

Сопоставляя две основные модели психологической работы с семьей, сложившиеся в российской практике (модель поддержки и модель сопровождения), необходимо отметить следующее.

Во-первых, их противопоставление в реальной деятельности практического психолога приводит к гипертрофированию то каузального, то симптоматического подхода в работе с семьей.

Во-вторых, по сути, они являются двумя сторонами одной и той же медали. Их нужно рассматривать как закономерно взаимосвязанные модели психологической службы, потому что их приоритеты определяются едиными законами развития психики человека.

В-третьих, сходство состоит в том, что предполагаемым конечным результатом работы в рамках обеих моделей является полноценное психическое развитие и успешность воспитательно-образовательного процесса в учреждении и в семье. Они обе могут работать по заказам и проектировать свою деятельность по собственной инициативе; основными субъектами взаимодействия в обеих моделях являются дети, педагоги, родители, администрация.

В-четвертых, их принципиальное различие концентрируется в области средств, путей, приоритетов, доминирования, пропорции одних и тех же составляющих профессиональной деятельности психолога. И та, и другая модель нацелены на успешность и полноценность развития и педагогического процесса. Но одна за счет помощи, за счет работы со свершившимся неблагополучием, а другая — за счет создания условий, предотвращающих неблагополучие.

В итоге следует подчеркнуть, что модель сопровождения, ее методология представляет собой этап перспективного развития психологической службы образования. Модель поддержки — это актуальное решение злободневных проблем сегодняшнего состояния системы образования (выделение актуального и перспективного направления психологической службы предложено И. В. Дубровиной).

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет утверждать, что как направление (то есть возможное поле деятельности, ее содержание) психологическое сопровождение семьи агрессивного младшего школьника включает:

- сопровождение естественного развития детско-родительских взаимоотношений;
- поддержку родителей в трудных, кризисных и экстремальных ситуациях;

- психологическое ориентирование процесса семейного воспитания.

Как технология (как реальный целенаправленный процесс в общем пространстве деятельности с конкретным содержанием, формами и методами работы, соответствующими задачам конкретного случая)

Следует отметить, что методология психологического сопровождения семьи и семейного воспитания предусматривает многообразие психологических практик в работе с родителями и эта тенденция сохранится как один из важнейших принципов организации психологической службы.

### ***1.2.6. Обоснование и наполнение содержанием модели формирования социально-психологического климата в студенческой группе как направление профилактики буллинга***

Психологический климат группы характеризует качественный аспект межличностных отношений, который проявляется как совокупность психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе <sup>79</sup>.

Социально-психологический климат определяется совокупностью факторов:

психологическая совместимость её членов - свойства темперамента, скорость мышления, особенности восприятия, внимания, характера;

совместимость мотивов, типов поведения;

согласованность социальных ролей, ориентаций, интересов; особенности деятельности.

Выделяются две категории социально-психологического климата: благоприятный и неблагоприятный <sup>80</sup>..

Благоприятный социально-психологический климат характеризуют оптимизм, радость общения, доверие, чувство защищенности, безопасности и комфорта, взаимная поддержка, теплота и внимание в отношениях, межличностные симпатии, открытость коммуникации, уве-

---

<sup>79</sup> Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. — М., 2014. -224 с.

<sup>80</sup> Богданова А.А. К вопросу о развитии межгруппового общения в коллективе в процессе деятельности // Общение как педагогическая проблема. Москва, 2013. - С. 19-27.

ренность, бодрость, возможность свободно мыслить, творить, интеллектуально и профессионально расти, вносить вклад в развитие организации, совершать ошибки без страха наказания и т.д.

Неблагоприятный социально-психологический климат характеризуют пессимизм, раздражительность, скука, высокая напряженность и конфликтность отношений в группе, неуверенность, боязнь ошибиться или произвести плохое впечатление, страх наказания, неприятие, непонимание, враждебность, подозрительность, недоверие друг к другу, нежелание вкладывать усилия в совместный продукт, в развитие коллектива и организации в целом, неудовлетворенность и т.д.

Социально-психологический климат определяется следующими основными характеристиками: взаимопониманием и устойчивостью, сплочённостью, эмоциональным состоянием и др. На социально-психологический климат влияют также отношения членов коллектива как к людям вообще. Благополучие взаимоотношений определяется и такими качествами её членов, как доброжелательность друг к другу, стремление взять ответственность, умение отнестись к себе более критически. Психологический климат благополучной группы характеризуется общностью интересов ее членов.

Наиболее ярко социально-психологический климат проявляется в совместности людей. Под этим обычно понимается определённая созвучность ценностей, интересов, эмоциональных установок, общего стиля жизни. Если в коллективе есть такого рода созвучность, то человека принимают таким, какой он есть. Совместимость проявляется в том, что у членов коллектива происходит сближение мнений, оценочных суждений.

Во взаимоотношениях члены коллектива тянутся друг к другу не только в силу сходства характеров, но и по принципу дополнительности, комплиментарности. Ценностные ориентации членов коллектива могут не только совпадать, иметь близкую иерархическую структуру, но и взаимодополнять друг друга, компенсируя и сглаживая разногласия в целях.

Честолюбие и амбициозность определяют многое в выборе жизненного пути и формировании эмоционального климата в коллективе. Если социальный статус и профессиональные достижения не приносят удовлетворения человеку, то нереализованные притязания обернутся муками уязвлённого самолюбия и будут оказывать негативное влияние на межличностные отношения в коллективе.

Благоприятный социально-психологический климат в сообществе напрямую связан с уровнем социально-психологического развития

последнего. В связи с этим определяющими признаками благоприятного социально-психологического климата являются отчетливо выраженные социально-психологические феномены межличностных отношений, которые свойственны именно группам типа коллектива<sup>81</sup>.

Таким образом, в качестве подобных показателей выступают:

- высокий уровень информированности всех членов группы о целях и задачах совместной деятельности,
- высокая степень опосредствования межличностных отношений (в том числе и взаимооценивания в сообществе) целями и содержанием групповой просоциальной активности,
- существенная выраженность действенной групповой эмоциональной идентификации,
- адекватная атрибуция ответственности за успехи и неудачи в групповой деятельности,
- высокий показатель взаимности в сфере аттракционных и референтных отношений,
- высокий показатель ценностно-ориентационного и предметно-ценностного единства,
- способность и готовность членов группы к проявлению личностного самоопределения и т. п.

Межличностные взаимоотношения по-разному влияют на эффективность работы коллектива. Прежде всего, это зависит от уровня социально психологической зрелости группы. Хороший эмоциональный фон в группе чаще всего благоприятствует успешности ее работы. Однако существуют различия в степени и качестве его влияния на эффективность деятельности в группах разного уровня социально-психологической зрелости. При сравнительно простых задачах, привычных для участников и не требующих для них совместных усилий, не порождающих повышенной эмоциональной напряженности, межличностные взаимоотношения не должны существенно влиять на успешность работы. При сложных коллективных задачах, непривычных для членов группы, требующих совместных скоординированных усилий, порождающих повышенную эмоциональную напряженность, лучше должны

---

<sup>81</sup> Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. — М., 2014. - 224 с.



работать более развитые в социально-психологическом отношении группы<sup>82</sup>.

Благоприятный социально-психологический климат выступает в качестве одного из решающих факторов эффективности групповой деятельности. Во многом это определяется групповой совместимостью и согласованностью. Достаточно жестко психологический климат связан и со стилем руководства и лидерства в группе и организации. Понятно, что директивный и попустительский стили управления вряд ли могут быть оценены как поддерживающие позитивную психологическую атмосферу в группе. Единственной альтернативой им выступает демократический стиль руководства и лидирования, базирующийся на подлинном сотрудничестве каждого с каждым.

В то же время в группах низкого уровня развития социально-психологический климат нередко внешне может быть расценен как благоприятный, хотя на самом деле обеспечивающие его благодушие и успокоенность не только не стимулируют реальную деятельность активностью, но и препятствуют эффективному выполнению групповой работы. В специальной психологической литературе достаточно часто в качестве синонимов термина «социально-психологический климат» употребляются такие словосочетания как «нравственно-психологический климат», «морально-психологический климат», «психологический климат», «психологическая атмосфера» и т. п. Подобная подмена, конечно, возможна на страницах, например, научно-популярных и научно-публицистических изданий, но неправомерна, когда дело касается собственно научных публикаций — в этом случае для обозначения той психологической реальности, о которой идет речь, применим лишь один термин — «психологический климат группы»<sup>83</sup>.

Наибольшее количество прикладных исследований, так или иначе связанных с проблемой психологического климата в группе проводилось и проводится специалистами в области психологии групп. Это связано с очевидной значимостью оценки и оптимизации психологического климата в контексте решения самого широкого круга организационных задач, таких как создание команд, повышение эффективности менеджмента и систем мотивации персонала, повышения производительности труда, снижение текучести кадров и т. п.

---

<sup>82</sup> Богданова А.А. К вопросу о развитии межгруппового общения в коллективе в процессе деятельности // Общение как педагогическая проблема. Москва, 2013. - С. 19-27.

<sup>83</sup> Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. — М., 2014. -224 с.

Адекватная оценка социально-психологического климата в группе или организации практическим социальным психологом является непременным условием его профессионального воздействия на конкретное сообщество, так как без подобного ориентира любые усилия оказываются, по сути дела, безадресными и могут привести к результату, прямо противоположному желаемому.<sup>84</sup>

Одним из факторов социально-психологического климата в студенческой группе выступает характер коммуникаций: недостаток полной и точной информации способствует распространению слухов, а также к росту напряженности в отношениях, непониманию, недоверию и конфликтам<sup>85</sup>.

Специфика учебной деятельности и всего педагогического процесса в целом, а также особенности самой учебной группы обуславливают характерные особенности социально-психологического климата в учебной группе, которые отражены на рисунке 1.



Рис. 1 – Особенности формирования социально-психологического климата в учебной группе

---

<sup>84</sup> Андрианова О.В. Влияние социально-психологического климата на формирование учебной деятельности студенческих коллективов. Тверь, 2012. - 153 с.

<sup>85</sup> Анисимова О.М., Полуэктова Н.М., Яковлева И.В. Изучение и оптимизация взаимоотношений в студенческой группе в целях повышения эффективности обучения и воспитания. Липецк, 2015. — С. 145-154.

Рассматривая социально-психологический климат в студенческих группах, для управления процессом формирования благоприятным социально-психологическим климата в учебной группе, была разработана структурно-содержательная модель формирования именно благоприятного социально-психологического климата.

Цель: управление процессом формирования благоприятного социально-психологического климата в студенческой группе.

Задачи:

- 1) анализ результатов практического исследования по изучению факторов, влияющих на состояние социально-психологического климата студенческих коллективов;
- 2) разработка системы мероприятий по формированию в студенческих коллективах условий, способствующих формированию благоприятного социально-психологического климата.

Результатами проделанной работы является благоприятного сформированный социально-психологический климат студенческой группы.

Предложенная модель программы может быть рекомендована практическим психологам, педагогам-психологам, владеющим технологией проведения тренингов.

Индивидуализм социально-психологического климата объясняется тем, что указанное самостоятельное выполнение учебных задач не стимулирует коллективную деятельность, учебное взаимодействие обучаемых.

В то же время сходство решаемых учебных задач является важным фактором сближения обучаемых, помогает им понять индивидуальный стиль учебной работы друг друга, обмениваться опытом, правильно оценивать своих товарищей и практиковать взаимопомощь. Студенты на равных правах могут обсуждать изучаемые темы и проблемы учебы в целом, уделяя внимание методам работы, вскрывать причины трудностей, высказывать полезные рекомендации. В итоге - создаются благоприятные условия для дружной совместной учебы, стимуляции учебной и общественной активности обучаемых, развития взаимопомощи <sup>86</sup>. Таким образом, формируются сработанность и сотрудничество.

---

<sup>86</sup> Ивашенко Ф.И. О вероятностных причинах расхождения самооценки с оценкой коллектива // Психология возрастных коллективов. — М., 2015, С. 66-67.

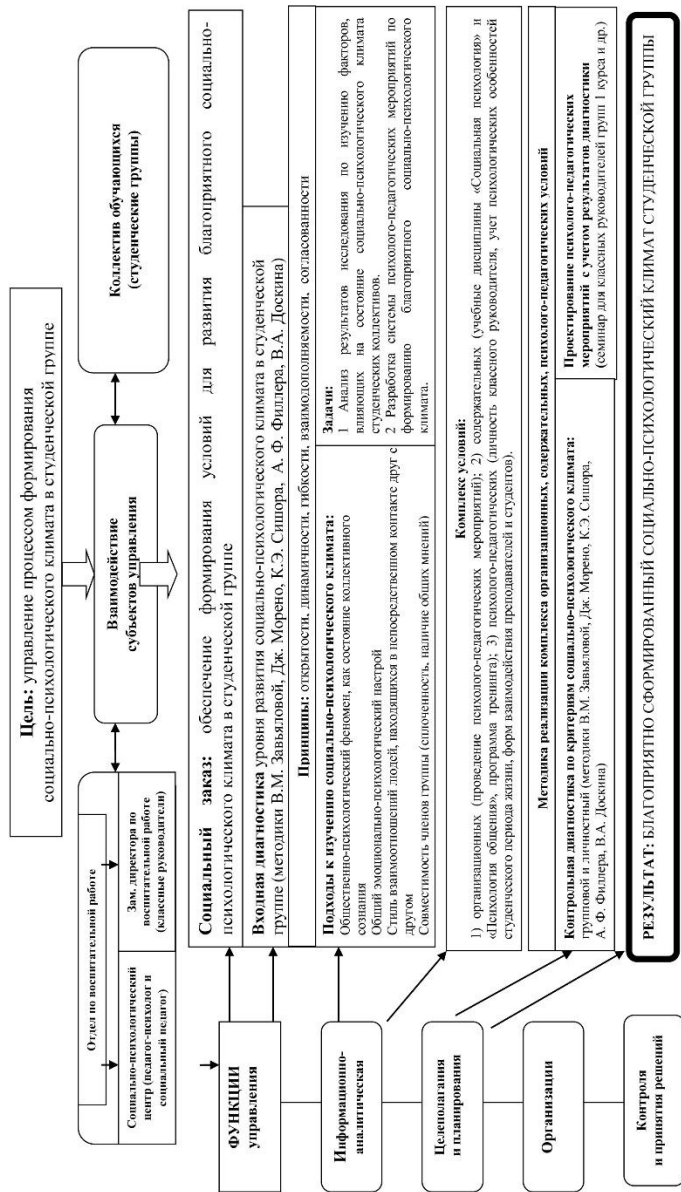


Рис. 2 Модель управления процессом формирования благоприятного социально-психологического климата в студенческой группе как направление преемственности

К особенностям социально-психологического климата учебной группы, вытекающим из особенностей педагогического процесса, относятся и воздействие ряда технических, санитарно-гигиенических факторов: оснащение аудиторий, обеспеченность учебной и научной литературой, разработанность программ обучения.

Характерной особенностью социально-психологического климата в учебной группе является обеспечение благоприятных условий для овладения каждым учебной программой образовательного учреждения и всестороннего развития. Иными словами, цель группы соответствует целям образовательного учреждения, в рамках которого создана.

Отсюда вытекает одна из особенностей учебной группы, влияющих на ее климат, является поэтапное формирование сплоченности. В процессе складывания групповой психологии существенное значение имеет овладение навыками коллективного мышления, согласования взглядов и выработки единых мнений. Учебная группа, живущая одной жизнью и одними учебно-деловыми целями, получает большую практику в коллективном обсуждении различных проблем и быстро вырабатывает свое мнение по любому вопросу, привлекающему интерес, в результате чего легко достигается единство взглядов и действий. Наряду с несомненными достоинствами этого социально-психологического явления возможны известные издержки, торопливость, недостаточная критичность при восприятии и обсуждении информации, неустойчивость мнений<sup>87</sup>.

Еще одной из особенностей учебной группы, влияющих на ее климат, является простота ее организационной структуры: все в формально-должностном отношении равны, и только старосты немного выделяются из этого слоя.

Кроме того, учебная группа характеризуется особенностями своей композиции:

- 1) однородность образования, возраста и некоторых других данных;
- 2) существенные межличностные и социальные различия.

Например, сегодня в студенческих группах представлены различные социальные слои современного общества. В.Э. Утлик условно разделяет обучаемых в группе по принадлежности к трем статусным слоям: высокому, среднему и низкому.

---

<sup>87</sup> Галимова Т.Г. Динамика межличностных отношений в учебной группе // Теоретические и прикладные исследования по психологии. — Казань, 2016. С. 40-46.

Высокостатусные студенты могут находиться в дружеских отношениях друг с другом, но могут и остро конкурировать. Среднестатусные участники студенческой группы в большинстве случаев дружат между собой. Иногда они примыкают к подгруппам последователей конкурирующих лидеров. Случается, что эта категория студентов вообще не контактирует друг с другом. Для аутсайдеров студенческое общество теряет свою привлекательность, контакты с сокурсниками перестают быть лично значимыми. Это приводит к появлению референтных групп вне учебного заведения. Таким образом, социальное неравенство оказывает свое воздействие на социально-психологический климат студенческой группы.

Кроме того, В.Э. Утлик в своем исследовании выяснил, что на социально-психологический климат группы, которые состоят из студентов различных национальностей, имеющих определенные традиции, влияет этнический фактор. Студенты некоторых национальностей иногда держатся обособленно, проявляют нетерпимость в общении. Для них важна адаптация в коллективе, эффективность которой зависит от множества факторов: социально-культурной дистанции между населением принимающей среды и студентами, которые оказываются в меньшинстве, индивидуальной психологической гибкости, особенностей родной культуры, религиозных убеждений, языковых способностей и др.

Однако другие социально-психологические исследования, которые показывают, что в среднем года через два совместной учебы происходит значительное выравнивание социально-культурных различий между студентами – представителями различных экономических, социальных и национальных групп.

Все указанные процессы и явления концентрируются, в конечном счете, в психологическом климате группы, образуя либо негативный, либо позитивный социально-психологический климат.

В процессе формирования благоприятного климата могут и должны участвовать не только обучаемые, но и весь педагогический состав, включая администрацию образовательного учреждения. При этом преподаватели могут способствовать оздоровлению социально-психологической атмосферы, предлагая группам групповые задачи, предполагающие взаимную ответственность.

А. А. Богданов<sup>88</sup> подчеркивает, что к условиям, определяющим эффективность влияния педагогов на психологический климат в учебной группе, относятся следующие:

1) личностные качества педагогов (открытость, расположенность к детям, чувство юмора, инициативность, коммуникабельность, креативность)

2) профессиональные качества педагогов (теоретическая и методическая вооружённость).

3) ориентация педагогов на эмоциональный комфорт обучаемых, что является следствием личностной и профессиональной подготовленности к действиям, формирующим благоприятный психологический климат<sup>89</sup>.

Если говорить о методах формирования благоприятного социально-психологического климата, то его созданию в группе способствуют:

- проведение психологической диагностики социально-психологического климата в студенческой группе;
- разработка системы внеклассных мероприятий, направленных на формирование благоприятного социально-психологического климата в студенческой группе;
- разработка комплекса психологических мероприятий, направленных на формирование благоприятного социально-психологического климата в студенческой группе;
- социально-психологические тренинги.

Таким образом, в среде с благоприятным климатом студент чувствует себя уверенно и свободно высказывает свое мнение, принимает участие в дискуссиях; имеет место высокий уровень взаимной ответственности студентов друг перед другом; в группе существует интенсивный обмен учебно-деловой и иной информацией между студентами. Указанное выше позволяет минимизировать риск возникновения дискриминации одних студентов другими, возникновение различных конфликтов и тем самым способствовать нивелированию насильственных действий.

---

<sup>88</sup> Богданова А.А. К вопросу о развитии межгруппового общения в коллективе в процессе деятельности // Общение как педагогическая проблема. Москва, 2013. - С. 19-27.

<sup>89</sup> Бехтерев В.М., Ланге В.М. Влияние коллектива на личность. В кн.: Педагогика и воспитание. М.: "Работник просвещения", 2014. - С.41-73.

### ***1.2.7. Формирования у современной молодежи готовности к преодолению трудной жизненной ситуации как превенция совершения насильственных действий***

Анализ современной практики показывает, что порядка 90% случаев проявления насилия в современном обществе обусловлены нахождением инициатора (субъекта) насилия в трудной жизненной ситуации. Не имея опыта конструктивного выхода из сложившейся ситуации, молодежь прибегает к насилию как самому простому и примитивному способу реагирования, эмоциональной разрядки.

Современная молодежь - будущее России, именно это время принято рассматривать как сенситивный период для развития основных социогенных потенций человека, именно в этот возрастной период открыты все жизненные перспективы и дороги.

Между тем, данные статистики весьма неутешительны. Помимо насильственных действий, неумение преодолевать трудные жизненные ситуации («несчастливая любовь», непонимание, проблемы с учебой, финансовые сложности, конфликты с друзьями, родителями, болезнь близких) привело к тому, что именно молодые люди и девушки занимают второе место среди всех возрастных категорий людей, заканчивающих жизнь самоубийством. Еще более устрашающие факты - за последнее десятилетие число самоубийств среди молодежи выросло в 3 раза.

В силу вышесказанного необходимо научить молодых людей конструктивному преодолению, совладающему поведению в трудных жизненных ситуациях, т.е. как не стать жертвой инициатора насилия, а также не стать инициатором насилия над другими людьми.

Своевременное выявление, оказание психологической помощи, формирование у молодежи навыков конструктивного преодоления трудных жизненных ситуаций позволяет не только минимизировать последствия негативных эмоциональных переживаний, но и является одним из направлений профилактики причин проявления насилия в обществе

Проанализировав основные подходы к понятию «готовность» в психолого-педагогической литературе мы установили, что многие ученые рассматривали готовность просто как сумму аспектов и были перечислены компоненты. Очевидно, что структура психологической готовности к преодолению должна быть раскрыта с учетом психологической



структуры личности и в соответствии со структурой преодоления (субординацией тех функций, которые надлежит человеку выполнять).

Готовность к преодолению трудных жизненных ситуаций предполагает образование установок, свойств и качеств личности, которые обеспечат молодым людям сознательно и конструктивно разрешать трудные жизненные ситуации.

Было выяснено, что компоненты готовности к преодолению трудных жизненных ситуаций не являются неизменными, т.е. они будут зависеть от внутренних и внешних условий.

Понятие «трудная жизненная ситуация» не имеет единого подхода, поэтому мы рассмотрели несколько подходов. Существует два вида факторов влияющие на течение и воздействие трудных жизненных ситуаций на молодых людей объективные и субъективные. Молодежь при возникновении трудной жизненной ситуации не готова преодолевать эти ситуации. При анализе психолого-педагогической литературы видно, что понятие «преодоления» в отечественной науке появилось недавно, основания разработок в основном зарубежных ученых.

Ключевой идеей во всех рассмотренных определениях, то, что человек использует те возможности, которые у него есть и резервные возможности. Были рассмотрены функции формирования готовности, которые поводят нас к формированию модели управления процессом формирования готовности молодежи к преодолению трудной жизненной ситуации.

Цель – формирование готовности молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций.

Данная модель представляет схематическую попытку отразить психологическое содержание формирования готовности молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций. Также в модели описаны компоненты сформированности готовности молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций.

Ниже, на рисунке 2 представлена модель управления процессом формирования готовности молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций, составленная нами на основе анализа подходов современных ученых.

Технология формирования готовности у молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций предполагает единство трех этапов.

**«Первый этап** обозначен как этап «погружения». На этом этапе Работа предполагает в первую очередь решение блока информационно-просветительских задач, направленных на знакомство участни-

ков с сутью проблемы, основными теориями и положениями, современными подходами к проблеме готовности к преодолению трудных жизненных ситуаций. Изначально при наполнении содержанием данного этапа мы ставили перед собой цель свести к минимуму теоретизированность и «академичность» материала, стремясь сделать содержание занятий на этом этапе максимально практико-ориентированным, интерактивными, наградными, доступным»<sup>90</sup>.

«Кроме того, несмотря на то, что этап ориентирован, в первую очередь, на решение теоретического круга вопросов, проведение занятий, выбранный контекст освещения тем призваны способствовать осмыслению участниками круга рассматриваемых проблем, переориентировке установок с беспомощности, безысходности на «естественность» происходящего, осмысление того, что в трудной жизненной ситуации может и «должен» оказываться каждый из нас, что это не повод для отчаяния, негативных переживаний, а необходимость привлечения ресурсов, активизации, поиска конструктивного решения из сложившейся ситуации с последующей рефлексией, приобретением жизненного опыта и «пополнением копилки» компетенций.

**Второй этап** ставит своей целью углубление представлений о различных направлениях формирования готовности к преодолению трудных жизненных ситуаций, а также апробацию имеющихся у молодых людей знаний, умений и личностной мотивации в условиях моделируемого обучения, а также в рамках курса по выбору, направленного на формирование знаний о том, что такое трудная жизненная ситуация, управлять своим эмоциональным состоянием, компетенций в вопросах использования эффективных копинг-стратегий.

**Третий этап** - практический, предполагает апробацию молодыми людьми арсенала накопленных знаний, умений и навыков на практике. Практикой выступает семинар с элементами тренинга: «Преодолеваем трудные жизненные ситуации»: руководство к пользованию» и тренинг, упражнения которого подобраны в соответствии с программой, о которой речь пойдет ниже.

Для получения результата в практической деятельности по формированию готовности молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций получают четко разработанную программу действий, набор

---

<sup>90</sup> Жукова Е. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «Психологическая готовность» // Известия ТПУ. 2012. Т. 320. № 6. С. 117–121

исполнительских процедур и механизмов реализации цели, аппарат отслеживания результатов (психолого-педагогический мониторинг) и хорошо налаженную систему информации о собственных результатах управленческих действий»<sup>91</sup>.

В качестве компонентов готовности мы рассматриваем следующие компоненты:

**1) когнитивный компонент** – минимальный теоретический уровень подготовки, предполагающий наличие знаний об основных стратегиях преодоления трудных жизненных ситуаций, профилактике возникновения «непреодолимых» жизненных ситуаций, стратегиях решения поиска выхода;

**2) ресурсный компонент** - предполагает наличие жизненных опор, как внешних (социальных – окружение, социальные статусы (роли), социальные связи, обеспечивающие поддержку со стороны социума, помогающие человеку снаружи), так и внутренних (личных - психический личностный потенциал, характер и навыки человека, которые помогают изнутри);

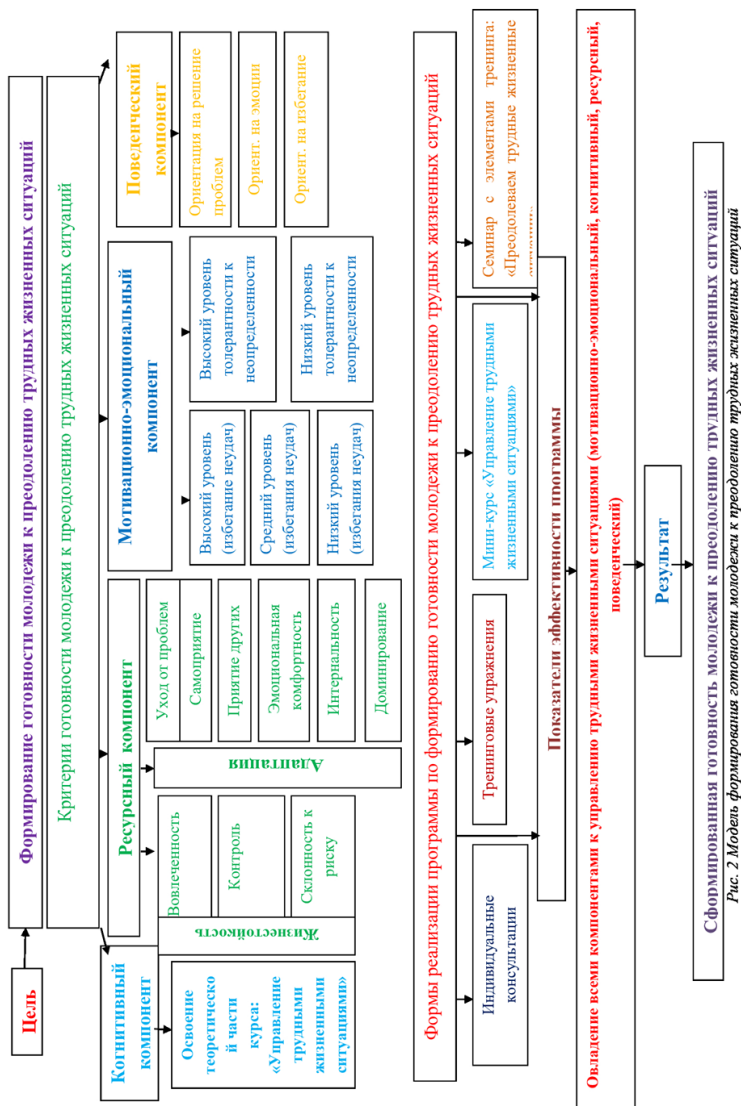
**3) мотивационно-эмоциональный компонент** - уровень приспособления человека к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами, некая степень определённости в своём эмоциональном отношении к происходящей действительности, окружающим предметам и явлениям; готовность вообще и в идеале в частности к эффективному преодолению трудных жизненных ситуаций;

**4) поведенческий компонент** - умение проектировать свое поведение в трудных жизненных ситуациях с использованием эффективных копинг-стратегий».

**Основная цель курса «Управление сложными жизненными ситуациями»** - познакомиться с понятием «трудная жизненная ситуация», повысить психологическую грамотность, научить слушателей эффективно разрешать разнонаправленные трудные жизненные ситуации; способствовать предупреждению возникновения трудных жизненных ситуаций, созданию условий для предотвращения асоциальных форм поведения молодых людей, коррекции поведения.

---

<sup>91</sup> Жукова Е. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «Психологическая готовность» // Известия ТПУ. 2012. Т. 320. № 6. С. 117–121



В результате освоения курса слушатель должен знать: особенности возникновения, протекания, профилактики трудных жизненных ситуаций; технологию посредничества в конфликтах; - структуру, функции, организацию, нормативно-правовые основы деятельности, основные этапы преодоления трудных жизненных ситуаций.

Уметь - ориентироваться в многоуровневой системе нормативно-правовых актов РФ; общаться с другими людьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их, владеть искусством управления процедуры преодоления трудных жизненных ситуаций и управлять своим поведением; а также использовать в повседневной жизни копинг-стратегии решения трудных жизненных ситуаций.

**2. Тренинги формирования у современной молодежи стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций** направлен на: формирование когнитивного компонента (в рамках курса «Управления трудными жизненными ситуациями»); развитие внутренней мотивации у молодых людей, формирование навыков саморегуляции собственного эмоционального состояния, овладение копинг-стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций, отработка навыков собственного поведения. Программа состоит из 21 занятия. Формы работы - тренинговые упражнения, мини-лекция, индивидуальные консультации, мини-курс «Управления трудными жизненными ситуациями», семинар с элементами тренингами, «Преодолеваем трудные жизненные ситуации: «Руководство к пользованию». Количество занятий: 21 занятие продолжительностью 1-1,5 часа.

**3. Семинар с элементами тренинга «Преодолеваем трудные жизненные ситуации: «Руководство к пользованию».**

**Семинар** – форма практического занятия, главная цель которого состоит в том, чтобы обеспечить возможность практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих формы деятельности научных работников, предметный и социальный контексты этой деятельности.

**Мастер–класс** – это особая форма учебного занятия, которая основана на «практических» действиях показа и демонстрации творческого решения определенной познавательной и проблемной педагогической задачи <sup>92</sup>.

**Тренинг** — специфический и сложный для проведения вид обучения, который сочетает в себе несколько других. Обычно тренинг

---

<sup>92</sup> Штроо, В. А. Методы активного социально-психологического обучения. Учебник и практикум / В.А. Штроо. - М.: Юрайт, 2015. - 278 с.

включает в себя и мини-лекции, и бизнес-игры, и дискуссии и физические упражнения<sup>93</sup>.

Семинар с элементами тренинга «Мы научились и вас научим: «Руководство к пользованию» предполагает теоретическую часть, где рассматривается что такое трудные жизненные ситуации и что такое копинг-стратегии и копинг-стратегии, обучение эффективным копинг-стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций.

#### **4. Индивидуальные консультации по проблемам преодоления трудных жизненных ситуаций.**

Основные принципы консультирования:

1. Принцип конфиденциальности или анонимности.
2. Принцип включенности клиента в процесс консультирования
3. Принцип разграничения личных и профессиональных отношений
4. Принцип единства методологии, теории и техник консультирования<sup>94</sup>.

С помощью консультирования можно:

- оценить деятельность человека и произвести изменения;
- помочь людям преодолеть психологические проблемы;
- помочь людям наладить общение и взаимопонимание<sup>95</sup>

Задачи психолога-консультанта - обеспечить психологическую поддержку; помочь осознать и использовать свои ресурсы в решении проблем; способствовать инсайду и самораскрытию; лучшему пониманию клиентом своих мотивов, чувств, целей, конфликтов, ценностей; помочь устранить неконструктивное поведение и сформировать новые, адаптивные формы поведения.

Управление процессом формирования готовности к преодолению трудных жизненных ситуаций будет протекать эффективно, если: в процессе обучения стимулировать у студентов интерес к изучению специфики формирования стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций, использовать в образовательном процессе методы активного

---

<sup>93</sup> Михайлина М. Ю., Павлова М. А. Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях; Наука - Москва, 2016. - 228 с.

<sup>94</sup> Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как опыт построения психотехнической системы // Гуманитарные исследования в психотерапии. М.: МГППУ, ПИ РАО, 2007. С. 159-203.

<sup>95</sup> Там же.

социально-психологического обучения (деловые и ролевые игры, социально-психологические тренинги, мастер-классы, индивидуальные и др.).

### ***1.2.8 Негативные эмоциональные состояния педагога как одна причин школьного насилия***

В настоящее время личность учителя принято рассматривать как мощный фактор в формировании личности ребенка. Проблема влияния личностных качеств воспитателя на развитие личности ребенка является достаточно разработанных в отечественной психолого-педагогической теории и практике. Особую актуальность данная проблема приобретает когда речь идет о детях младшего школьного возраста. Данное обстоятельство стало возможным, прежде всего, в силу специфики возраста. Впечатлительность, эмоциональность, легкая внушаемость младших школьников становятся основной «причиной» того, что учитель оказывает воздействие в первую очередь личностными качествами, а лишь затем интеллектуальными и педагогическими способностями. К сожалению, данная тенденция проявляется не только в отношении положительных, позитивных качеств, но и в случае негатива.

До недавнего времени в отечественной науке достаточно четко прослеживалась тенденция поиска причин возникновения и проявления агрессивности в поведении детей преимущественно за пределами образовательного учреждения. Сторонники данного подхода утверждали, что каждый ребенок приходит в школу из семьи, и в большинстве случаев причины агрессивности в своем поведении, дети «приносят из дома».

В последнее время ученые пришли к выводу о том, что анализ причин агрессивного поведения школьников должен строиться с учетом влияния личности педагога. Установлено, что учитель своим поведением как бы индуцирует фон поведения учащихся своей раздражительностью и подозрительностью по отношению к детям. Учитель подает пример агрессивного поведения детям, привыкающим к тому, что агрессия есть нормальный путь преодоления фрустрации.

Отечественные исследователи попытались проследить уровень агрессивности педагога и корректность его взаимоотношений с учениками. Учителя с высоким и средним уровнем агрессивности характеризуются неуважительным отношением к своим ученикам, проявляют склонность к необдуманным поступкам, бесплодным дискуссиям, постоянно провоцируют конфликтные ситуации.

Зарубежные ученые, в частности польский педагог А. Клим-Климашевская провела исследование и установила, что «по мнению учеников, их поведение часто агрессивно, так как является реакцией на отношение к ним учителей»<sup>96</sup>.

Педагогическая деятельность насыщена напряженными ситуациями и различными факторами, связанными с возможностью повышенного эмоционального реагирования. К напряженным относят чуть ли не все типовые ежедневные ситуации, с которыми сталкивается учитель. По степени напряженности нагрузка учителя в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций. Эмоциональная насыщенность педагогической деятельности приводит к повышению раздражительности, перевозбуждению, тревожности, нервным срывам, «желанию разрядиться на ком-либо», что негативно сказывается на школьниках и их родителях.

Профессиональная деятельность педагога обладает рядом особенностей, позволяющих характеризовать ее как потенциально аффектогенную. Педагогический процесс включает в себя целую совокупность эмоциональных компонентов, которые играют значительную роль, определяя психическое состояние педагога, что в свою очередь влияет на эффективность учебно-воспитательной деятельности. Труд педагога относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда. Психическая напряженность обуславливается его спецификой, а именно особенностями трех основных структурных компонентов труда учителя – педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя<sup>97</sup>.

По данным исследований отечественных психологов (М. В. Борисовой, М. А. Воробьева, Л. Н. Молчанова, О. В. Хухлаева и др.) к особенностям педагогической деятельности, способствующим повышенному уровню нервно-психического напряжения у педагогов относят:

- фактическое отсутствие «права на ошибку»,
- информационные перегрузки в сочетании с дефицитом времени на усвоение и переработку непрерывно поступающих сведений,
- предъявление завышенных требований и высокая рабочая нагрузка: сюда же можно отнести и двусмысленные, неоднозначные требования к выполняемой работе.

---

<sup>96</sup> Клим-Климашевская А. Агрессия среди детей и молодежи. // Превенция на агрессията сред децата София. СГУ. Свети Климент Орхидски 2002.

<sup>97</sup> Деркач, А. А. Акмеология в вопросах и ответах / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. - М.: Изд-во Моск. Психол.-соц. Ин-та, МОДЭК, 2007. - 248 с.



- отсутствие или недостаток социальной поддержки, недооценка профессиональной значимости со стороны руководителей и коллег,

- невозможность влиять на принятие важных решений,  
- необходимость быстрого принятия решений и их реализации при дефиците информации о случившемся,

- постоянно присущее рабочим ситуациям состояние новизны,  
- постоянное включение в деятельность волевых процессов, высокий уровень саморегуляции,

- повышенную ответственность за подопечных,  
- низкий социальный статус в сочетании с высоким уровнем социальной ответственности,

- работа в условиях постоянной нехватки времени,  
- неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности,

- оценочность деятельности,  
- отсроченность и относительность результатов деятельности,  
- недостаток положительного стимулирования труда, как морального так и материального,

- психологически трудный контингент<sup>98, 99,100.</sup>

Стрессогенными особенностями педагогического общения, обуславливающие «эмоциональное выгорание» личности педагога, выступают (М. В. Борисова, Э. Р. Ганеева, О. В. Хухлаева и др.):

- частое, продолжительное и интенсивное взаимодействие с различными социальными группами,

- необходимость осуществления частых и продолжительных контактов с людьми (так называемый фактор «пресыщения общением»),

- необходимость внешне проявлять эмоции, не соответствующие реальным, например, необходимость быть эмпатичным, вежливым, улыбчивым.

---

<sup>98</sup> Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов. // Вопросы психологии, 2005, №2. с. 96-104.

<sup>99</sup> Гаязова Л.А. Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды и ее психологическое сопровождение. // Известия Российского государственного педагогического университета им. Герцена, 2011, №142. с. 27-33.

<sup>100</sup> Степанова Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 224 с.

- специфика «объекта» труда, проявляющаяся в его собственной активности<sup>101, 102.</sup>

К особенностям личности, обуславливающим эмоциональное неблагополучие педагогов, относят:

- стратегии преодоления фрустрирующих ситуаций,
- высокая мотивация успеха, вплоть до перфекционизма,
- высокий уровень демонстративности, эмотивности, эмпатии,
- самооценка,
- склонность к интроверсии,
- склонность к эмоциональной ригидности,
- интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности,
- нравственные дефекты и дезориентация личности<sup>103, 104, 105...</sup>

Все группы факторов связаны между собой. В настоящее время нет четкого представления о роли тех или иных психологических детерминант в формировании синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у педагогов. Происхождение «выгорания» личности у учителей невозможно однозначно связать с теми или иными факторами, скорее, оно является результатом сложного взаимодействия особенностей педагогической деятельности, личностных свойств человека, ситуации его педагогического общения.

Исследователями синдрома «эмоционального выгорания» личности педагогических работников неоднократно подчеркивался сложный и многоуровневый характер СЭВ у данной категории профессионалов (М. В. Борисова, Н. Е. Водопьянова, К. Маслач, В. Е. Орел), на что, в первую очередь, указывают признаки и симптомы синдрома: от усталости и излишней эмоциональной напряженности в процессе выполнения профессиональной деятельности, до состояния глубокой

---

<sup>101</sup> Степанова Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 224 с.

<sup>102</sup> Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов. // Вопросы психологии, 2005, №2. с. 96-104.

<sup>103</sup> Там же

<sup>104</sup> Леванова Е., Волошина А., Плешаков В., Соболева А. и др. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2013. – 208 с.

<sup>105</sup> Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как опыт построения психотехнической системы // Гуманитарные исследования в психотерапии. М.: МГППУ, ПИ РАО, 2007. С. 159-203.

невротизации, экзистенциального отчаяния, ощущения пустоты и бессмысленности жизни. Не меньшим изменениям подвергается ценностно-смысловая сфера личности учителя (наблюдаются кризис ценностей, внутриличностный конфликт, переживание одиночества, сильная зависимость от работы, разочарование в своих профессиональных идеалах).

Исследования Н.А. Аминовой, Федоренко Л.Г. доказали, что «через 20 лет у подавляющего числа педагогов наступает эмоциональное «выгорание», а к 40 годам «сгорают» все учителя. Кроме того, даже у начинающих педагогов показатель степени социальной адаптации оказался ниже, чем у пациентов с невротами, что в поведении проявляется в несдержанности, грубости, неуверенности, агрессия, тревожности»<sup>106</sup>.

Более подробно изучены следующие проявления «выгорания» у педагогов: неудовлетворенность жизнью, переживание одиночества, отсутствие душевного комфорта.

Учителя начальной школы в значительной степени подвержены риску «выгорания». Перечисленные выше симптомы могут проявляться у данной категории профессионалов уже на первом году педагогической практики, что обуславливается особенностями деятельности.

Ю. П. Поваренков в своих исследованиях предлагает следующие характеристики симптомов и проявлений СЭВ эмоционального уровня: утрата чувства юмора или юмор «висельника»; постоянное чувство неудачи, вины и самообвинения; часто испытывает гнев, чувство обиды и горечи; повышенная раздражительность, проявляемая на работе и дома; ощущение как будто к нему придираются; чувство обескураженности и равнодушия; раздражительность и агрессивность; бессилие. Преобладающими в эмоциональной сфере являются такие чувства как раздражительность, тревога, депрессия, чувство вины, ощущение безнадежности<sup>107</sup>.

Одним из первых эмоциональных откликов на профессиональные стрессы у педагогов начальной школы является тревожность как

---

<sup>106</sup> Мерзлякова Д.Р. Синдром профессионального «выгорания» и метаиндивидуальность педагога // Психологическая наука и образование. – 2009. - №1. – С. 55-59.

<sup>107</sup> Поваренков Ю.П. Синдром выгорания в свете проблематики конструктивных и деструктивных тенденций профессионального становления личности // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: С. 36-54.

реакция на повышенную ответственность за подопечных, постоянно присущее рабочим ситуациям состояние новизны, оценочное восприятие себя и окружающих, высокую мотивацию на успех, вплоть до перфекционизма<sup>108, 109</sup>.

В психологической литературе имеются различные определения тревожности. Большинство исследователей сходятся в том, что нужно рассматривать это понятие дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом динамики его переходного состояния<sup>110</sup>.

А. М. Прихожан пишет, что «тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного, с предчувствием грядущей опасности»<sup>111</sup>.

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности – так называемая полезная тревожность. Высокий же уровень тревожности проявляется в тенденции оценивать явления, предметы, события, объективно не опасные, как угрожающие, с последующим переживанием тревоги.

По приводимым в литературе данным, более 80% учителей на этапе профессиональной зрелости испытывают постоянный страх перед возможными неприятностями<sup>112</sup>.

---

<sup>108</sup> Дубиницкая К.А. Социально-психологические факторы формирования и проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. – 28 с.

<sup>109</sup> Молчанова Л.Н. Профиль деятельности и состояние психического выгорания у воспитателей детских садов и учителей начальных классов общеобразовательных школ // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. Шолохова. 2011. №3. – С. 90-98.

<sup>110</sup> Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как опыт построения психотехнической системы // Гуманитарные исследования в психотерапии. М.: МГППУ, ПИ РАО, 2007. С. 159-203.

<sup>111</sup> Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.

<sup>112</sup> Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.

В случае с педагогами начальных классов угрожающими неблагоприятным представляются ситуации недооценки его как профессионала из-за недостаточно высокой успеваемости подопечных; непредсказуемость поведения «объекта» труда; тотальная нехватка времени в сочетании со стремлением к безукоризненному исполнению своих обязанностей и т.д.<sup>113</sup>.

Л. Н. Молчанова в качестве основного источника нарушения эмоционального равновесия и повышенной тревожности педагогов рассматривает дефицит удовлетворенности работой, как фактор, объединяющий все указанные проявления<sup>114</sup>.

Когнитивное, эмоциональное утомление (истощение) приводит к тому, что ответная реакция учителя на источник тревожности страдает отсутствием потенциала выхода из стрессовой ситуации. Одной из таких деструктивных реакции педагога является агрессивность.

В. В. Дикова рассматривает агрессивное поведение как форму реагирования на жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию, как относительно устойчивое личностное качество, приобретаемое в процессе социализации. Агрессивность выражается в готовности к реализации деструктивной формы поведения. Агрессия личности учителя – это «деструктивное поведение, выражающееся в нарушении профессионально-нравственных норм взаимодействия учителя и учащихся при формальном наличии профессионально оправданных действий»<sup>115</sup>.

Агрессивное поведение учителя начальных классов связано в первую очередь с тем, что объект труда в данном случае обладает собственной активностью, направление которой часто не совпадает с направлением активности учителя по продуктивной реализации своих профессиональных обязанностей. Таким образом, взаимодействие с учащимися не всегда успешный процесс, и агрессия чаще направлена на тех учащихся, работа с которыми вызывает психологические и орга-

---

<sup>113</sup> Старченкова Е.С. Роль неконструктивного совладающего поведения в развитии синдрома выгорания // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: ... с. 55-100.

<sup>114</sup> Молчанова Л.Н. Профиль деятельности и состояние психического выгорания у воспитателей детских садов и учителей начальных классов общеобразовательных школ // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. Шолохова. 2011. №3. – С. 90-98.

<sup>115</sup> Дикова В.В. Агрессия как профессионально обусловленная деформация личности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. – 24 с.

низационные сложности, затруднения, инициируя негативные эмоциональные реакции: пристрастное отношение к детям, демонстрация негативного отношения, повышение голоса, прямые угрозы, наказание оценкой, выраженная склонность к оскорбительным замечаниям, насмешка, иронии и унижению. У педагогов начального звена обучения развитие и закрепление агрессивной реакции может возникнуть также вследствие воздействия таких стрессовых ситуаций, как психологически трудный контингент, «перенасыщение общением», частое, продолжительное и интенсивное взаимодействие с различными социальными группами, необходимость быстрого принятия решения и др.<sup>116</sup>

В. В. Дикова отмечает, что в ходе теоретического анализа, посвященного детерминантам агрессии как профессионально обусловленной деформации личности, выяснилось, что любые деструктивные изменения в процессе профессионального становления могут быть причинами, обуславливающими агрессию педагога, а также способствующими ее закреплению и дальнейшему развитию<sup>117</sup>.

Реакцией на такие факторы педагогической деятельности учителя начальных классов, как сниженное чувство собственного достоинства, низкая успеваемость учеников как причина заниженной самооценки и самоуважения и других профессиональных стрессов является растерянность, беспокойство, переживание своих личных недостатков, являющихся по мнению педагога причиной всех его «бед». Все это свидетельствует о повышенном уровне невротизма. Подобная реакция в случае продолжительного воздействия стрессов на работе порождает чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость. У педагогов формируется защитное поведение, выраженное в пассивности, нежелании что-то делать; боязни нестандартных, неожиданных ситуаций; обидчивости; пессимизме; низком уровне ответственности за все происходящее. Учитель как бы присваивает черты поведения своих подопечных (интроекция), что, безусловно, отрицательно сказывается на качестве деятельности педагога, а также на учащих как субъектах интериоризации.

По мере развития синдрома «эмоционального выгорания» возникают сниженное, тоскливое настроение, психомоторное и интеллектуальное торможение, что характерно для депрессивных состояний.

---

<sup>116</sup> Там же

<sup>117</sup> Дикова В.В. Агрессия как профессионально обусловленная деформация личности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. – 24 с.

Способствуют развитию депрессии у учителей начальной школы отсутствие или недостаток социальной поддержки, недооценка профессиональной значимости со стороны руководителей и коллег, недостаточное стимулирование труда, неблагополучна психологическая атмосфера деятельности, необходимость внешне проявлять эмоции, не соответствующие реальным, большая часовая нагрузка и др. Также в литературе указывается такая причина как острая конкуренция. В случае с педагогами начальной школы это конкурентная борьба не только с коллегами по работе, но и с подопечными. Таким образом, в очередной раз всплывает стрессогенный фактор педагогического общения - специфика «объекта» труда, проявляющаяся в его собственной активности.

Дестабилизирующие факторы деятельности педагога начальной школы провоцируют не дающие покоя эмоции, такие как обида, зависть, ощущение несправедливости. В результате отмечается снижение творческой активности, тягостное чувство неудовлетворенности собой, общее снижение психического и физического тонуса. Подверженные депрессии педагоги часто жалуются на «лень», безволие, на то, что не могут «взять себя в руки». Сниженное настроение может иметь самые различные оттенки – от чувства скуки, грусти, легкой утомляемости, подавленности до чувства угнетенности с тревожностью или мрачной утрюмостью, стремления к уединению. Появляется пессимизм в оценке себя, своих способностей, социальной ценности. Радостные события не находят отклика. Уже в начале развития депрессивные синдромы отмечаются стойкие нарушения сна, аппетита, желудочно-кишечные расстройства, головные боли, неприятные тягостные ощущения в теле.

Богатая симптоматика выгорания у учителей определяет сложный и многоуровневый характер синдрома «эмоционального выгорания» личности. Выделяют поведенческий, эмоциональный, когнитивный, психосоматический (физический) и социальный уровень проявлений синдрома. Среди эмоциональных симптомов как наиболее яркие проявляются тревожность, агрессивное поведение, повышенный уровень невротизации и депрессивные состояния учителей начальной школы. Выявлены группы факторов, провоцирующие развитие «выгорания» у данной категории специалистов: особенности педагогического общения, организационные факторы, специфика организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе и личностные особенности, связанные самооценкой и мотивацией успеха.

Самой распространенной агрессивной реакцией учителей большинством современных исследователей признана вербальная (речевая) агрессия. В самом общем виде Н. А. Ипполитова предлагает определить

речевую агрессию как грубое, оскорбительное, обидное общение; словесное выражение негативных эмоций, чувств или намерений в неприемлемой в данной речевой ситуации форме: оскорбление, угроза, грубый отказ, обвинения, насмешка. Жалобы, доносы, сплетни, в рамках данного подхода, рассматриваются как скрытые или косвенные выражения агрессивных намерений.

Вербальная агрессия современным обществом оценивается как менее опасная и разрушительная, чем агрессия физическая. По мнению большинства отечественных и западных исследователей, трудно признать, что речевая агрессия не несет реальной угрозы. Слово часто воспринимается более болезненно, чем действие, в силу этого речевая агрессия педагога может иметь наиболее опасные последствия. Во - первых, это так называемый «дидактогенный невроз», который, по некоторым неофициальным данным, составляет около 30% всех детских неврозов: у детей снижается самооценка, возникает неуверенность в себе, появляется сначала страх перед конкретным учителем, а потом и перед школой вообще. Во - вторых, у ребенка постепенно начинает доминировать идея, что агрессия учителя направлена не на его поведение в конкретной ситуации, а на него самого, его личность: «я плохой», а не: «сейчас я поступаю плохо». В – третьих, добиваясь сиюминутных целей послушания в неэтичной форме, педагог невольно провоцирует ответную агрессию. Агрессия педагогов пробуждает чувство обиды, досады, беспомощности, одиночества, страха. Школьники, усвоив от учителя агрессивную модель речевого поведения, переносят ее на общение друг с другом.

Ситуации подобного рода усугубляются с одной стороны тем, что учителя в большинстве случаев отказываются объективно признать собственную склонность к проявлению агрессивности, стыдливо заменяя это понятие абстрактными «несдержанность», «резкость», «неуравновешенность» и утешая себя тем, что «сейчас все так говорят», он ничего не сможет изменить в своем общении с учениками. С другой стороны, все большие опасения ученых, вызывает и тот факт, что большинство школьников, демонстрируя явную склонность к вербальной агрессии, не оценивают свою речь как агрессивную, проявляя неспособность к объективной оценке собственного речевого поведения, и, следовательно, к его анализу и изменению. Нормальным в своем поведении дети склонны считать словесные унижения, намеренные оскорбления, запугивания, высмеивания друг друга.



Агрессия учителя связана, как правило, с педагогическим бессилием, однообразием.

Нередко агрессивность учителя связана с неверно выбранными жизненными и профессиональными установками:

- «Не хватало еще, чтобы я тратил на них свое здоровье (силы, нервы, жизнь)».

- «В каждом классе чуть ли не половина дебилов. Пусть их родители учат!».

- «Книг нет, пособий нет, как учить по-новому - узнать негде, вот и приходится учить, как умею».

- «Каждый раз думаю, что надо бы сходить в библиотеку, лучше подготовиться к урокам, найти какие-нибудь изюминки, да все некогда, заедает текучка, то - се, пятое-десятое» и. т. д. <sup>118</sup>.

Изучение психолого-педагогической литературы позволило выделить следующие основные причины агрессивности в поведении педагогов:

- неверно выбранные жизненные и профессиональные установки,

- осознание недостаточной квалификации,

- нездоровый климат в педагогическом коллективе,

- неблагоприятная обстановка в семье,

- агрессия как реакция на стресс,

- увеличение числа детей с задержкой развития,

- снижение социального статуса педагогов,

- агрессия педагогов в ответ на агрессию учеников,

- неготовность в силу отсутствия знаний и навыков, работать с детьми, испытывающими трудности в эмоциональной сфере.

Ведение профилактической работы с учителями считаем возможным по нескольким направлениям.

Первое направление основано на экологической парадигме управления стрессами на работе – устранение потенциальных источников стресса в рабочей среде. Это чуть смягчения действия организационных и статусно-ролевых стрессов на уровне всего образовательного учреждения: корпоративное развитие и сплочение коллектива; развитие высокой организационной культуры и «здоровой» атмосферы в педагогическом коллективе, профессиональная и административная поддержка; эффективное руководство и администрирование; справедливая

---

<sup>118</sup> Дикова В.В. Агрессия как профессионально обусловленная деформация личности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. – 24 с.

политика относительно материального и морального поощрения сотрудников; обеспечение учителям начальной школы возможности профессионального роста.

Не вызывает сомнения, что эффективными для профилактики стресса, связанного с недооценкой профессиональной значимости со стороны руководителей и коллег, будут меры по стимулированию к обобщению собственного педагогического опыта и распространению его среди коллег; организация семинаров в ОУ, а также межшкольных районных и городских мероприятий, по обмену опытом, повышению и расширению профессиональных компетенций.

Одним из наиболее важных пунктов профилактической работы со стороны администрации является система обоснованного положительного стимулирования труда, как морального, так и материального. При создании подобной системы необходимо руководствоваться принципами справедливости, независимости оценок, а также равенности возможностей всех педагогов в данном случае начального образовательного звена.

Важным видится нам обеспечение социальной поддержки педагогов. Социальная поддержка может быть нескольких видов: инструментальная – оказание непосредственной, часто практической помощи (например, в разрешении сложных и затянувшихся конфликтов с учащимися и их родителями, а также между коллегами);

эмоциональная – проявление заинтересованности, понимания, заботы и сочувствия к проблемам сотрудника; информационная – предоставление информации, которая может помочь работнику справиться с проблемой;

оценочная – обеспечение позитивной обратной связи по работе сотрудника что, возможно, усилит его самооценку <sup>119</sup>.

Второе направление основывается на процессуально-когнитивной парадигме. В рамках данной парадигмы профилактика и преодоление синдрома выгорания фокусируется на развитии рационального и позитивного оценивания стрессовых ситуаций, актуализации личностных ресурсов стрессоустойчивости и конструктивных моделей преодоления стрессов на работе (копинг-стратегий).

---

<sup>119</sup> Филина С.В. Коррекция и профилактика синдрома выгорания // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: ... с. 249-265.

Для профилактики выгорания особое значение имеет расширенные психологической компетентности педагогов, том числе и коммуникативной. Здесь необходима работа по формированию у учителей навыков разрешения конфликтов, нахождения конструктивных решений сложных коммуникативных ситуации (с учениками, их родителями, коллегами, администрацией и т.п.).

Профилактической задачей данного направления является также создание условий для овладения педагогами школы методами позитивного и рационального мышления, позволяющими объективно анализировать жизненные и профессиональные стрессовые ситуации, давать им реалистические оценки и обогащать свой поведенческий репертуар конструктивными стратегиями преодоления, а также для развития способности достигать поставленные цели и пересматривать систему ценностей и мотивов, препятствующих профессиональному и личному совершенствованию.

Для снижения негативного воздействия индивидуальных факторов может проводиться практическая психологическая работа, направленная на коррекцию индивидуально-личностных особенностей и мотивационной сферы выгорающего профессионала. Целью данной работы является получение педагогом представления о собственных сильных и слабых сторонах, осознание приемов профессионального самосохранения и освоение индивидуальной системы адекватных средств преодоления негативных состояний. В частности, для компенсации таких личностных особенностей как нейротизм, эмоциональная возбудимость, чувствительность могут использоваться упражнения, направленные на обучение навыкам совладания со стрессом, нормализации эмоционального состояния.

Для реализации данного направления в рамках образовательного учреждения школьной психологической службой могут быть использованы разного рода тренинги, например, тренинги уверенности в себе, самораскрытия, личностного роста, принятия решений.

Третье направление базируется на парадигме регуляции стрессовых состояний. Управление уровнем персонального стресса и профилактики синдром «эмоционального выгорания» личности возможно путем повышения умений управлять стрессами в процессе педагогической деятельности и педагогического общения, развитие навыков саморегуляции психических состояний и восстановления психо-энергетических потенциалов.

Уменьшение негативного влияния факторов, связанных со сложным, напряженным содержанием труда, насыщенным множеством

межличностных контактов, высокой степенью ответственности в ситуации неопределенности может быть достигнуто посредством снижения рабочей нагрузки, переструктурирования своей деятельности (грамотного распределения рабочих нагрузок), разделения ответственности, использования различных способов компенсации затраченных усилий (отслеживания результата педагогического воздействия, получения благодарности от родителей и учеников, самопрезентации в педагогической среде на уровне своего ОУ и межшкольном уровне, и др.), использования навыков управления стрессом (применение копинг-стратегий, дебрифинг и т.д.), саморегуляции, релаксации <sup>120</sup>.

Особое значение имеет использование различных техник саморегуляции и релаксации. В результате саморегуляции могут возникать три основных эффекта:

- эффект успокоения (устранение эмоциональной напряженности);
- эффект восстановления (ослабление проявления утомления);
- эффект активизации (повышение психофизиологической реактивности).

Формами проведения данных мероприятий могут быть лекции, семинары, практические занятия с элементами тренинга, направленные на ознакомление с феноменом выгорания, факторами, способствующими его возникновению и возможными способами предотвращения выгорания и снижения негативного влияния этого явления на личность и деятельность профессионала, основные из которых были освещены выше.

Наибольшая эффективность профилактики возможна при наличии системы превентивных усилий, наполненных мероприятиями индивидуальной, групповой направленности, а также работой с администрацией ОУ.

### ***1.3 Гендерный аспект проблемы школьного буллинга***

В первую очередь, рассматривая гендерный аспект в профилактике школьного буллинга, следует определиться со значением понятия

---

<sup>120</sup> Филина С.В. Коррекция и профилактика синдрома выгорания // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: ... с. 249-265.

«гендер». В современной литературе встречаются следующие определения гендера.

Гендер – социальный пол, во многом обуславливающий особенности личностного и группового поведения и задающий правовую и статусную социальную позицию индивида в обществе <sup>121</sup>.

Гендер – это социально - биологический пол, выступающий как комплекс морфологических и физиологических характеристик, определяющий индивидуальное половое поведение, связанное с направленностью и выраженностью эротических чувств и переживаний <sup>122</sup>.

Гендер – это биологическая характеристика, с помощью которой люди дают определение понятиям «мужчина» и «женщина» <sup>123</sup>.

Наряду с анатомией, антропологией, социологией и другими науками, вопросами гендерных особенностей людей занимается и психология. Гендерная психология как наука, зародилась относительно недавно.

Впервые о выделении двух измерений пола – биологического и социального говорил Р. Столлера при исследовании феномена транссексуальности - субъективной убежденности человека в своей принадлежности к противоположному полу. В этом феномене наиболее четко отражается тот факт, что природные характеристики организма существуют для человека только как некоторые символы, наделенные социальным и личностным смыслами и ценностными значениями. Быть мужчиной или женщиной в психологическом плане означает субъективную уверенность в том, что каждый представитель того или иного биологического пола (обладающий определенными гениталиями и телесными характеристиками) обладает специфическими личностными и поведенческими характеристиками, соответствующими этому полу. Следовательно, пол в социальном взаимодействии выступает, прежде всего, как когнитивная схема – обусловленные культурой представления о том, какие личностные признаки свойственны людям того или иного пола<sup>124</sup>.

---

<sup>121</sup> Кондратьев М.Ю. Азбука социального психолога - практика Справочно-энциклопедическое издание учеб. пособие. М., 2007 –464 с.

<sup>122</sup> Лейбин В.М. Словарь справочник по психоанализу. М.: АСТ, 2010 – 960 с.

<sup>123</sup> Гуманитарные исследования в психотерапии. М.: МГППУ, ПИ РАО, 2007. С. 159-203.

<sup>124</sup> Гендерная психология. Под общ ред И. С. Клециной. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. - 247 С.

В 1958 году Р. Столлер ввел понятие «гендер». Под этим термином он подразумевал проявление социального пола. Он разработал концепцию, по которой разграничивал проявления биологического и культурного полового самосознания. По его мнению, «пол» является предметом изучения таких наук, как биология, генетика, антропология, в то время, как «гендер» - социологии, психологии, культурологи, истории.

В широком значении «гендер» как продукт культуры начали использовать в 1975 году<sup>125</sup>.

В ряду наиболее достоверных гендерных различий в настоящее время находятся различия в агрессивном поведении, что считаем целесообразным использовать в своём исследовании. Р. Бэрн, Д. Ричардсон, Л. Берковиц, А. Бандура отмечают в своих работах, что эти отличия не настолько велики и не настолько связаны с биологическими отличиями как можно было бы предположить<sup>126</sup>.

В настоящее время принято рассматривать несколько факторов, определяющих специфику проявления «мужской» и «женской» агрессии. К ним относят - гендер участников конфликта, тип агрессии и конкретная ситуация.

Различия в агрессии может объясняться гендерными ролями, которые поощряют проявление мужчинами агрессии в некоторых формах, в то время как агрессивность у женщин не приветствуется. Мужчин нередко принуждают к агрессии окружающие, ставя под сомнение их общественное положение или самоуважение. Женщины наоборот испытывают смущение, если приходится проявлять агрессию на людях. Мужчины предпочитают роли, в которых требуется проявление агрессии (в военной или спортивной областях) в то время как для большинства женщин агрессивность абсолютно неуместна (например, мать, секретарша, учительница).

Из вышеуказанного можно сделать вывод, что эмоции и чувства у мужчин и женщин одинаковы, но в связи с их гендерными ролями они выражают их по-разному.

Анализ различных теорий и подходов позволяет свести основные положения современной теории гендерной социализации к следующим положениям:

---

<sup>125</sup> Бендас, Т.В. Гендерная психология. СПб.: Питер, 2006 – 431 с.

<sup>126</sup> Усова Е.Б. Психология девиантного поведения [Электронный ресурс] // Гуманитарный портал URL: <http://psyera.ru/teorii-agressii-594.htm> (дата обращения: 17.10.2015)

1) мужчины и женщины вырастают в различных социально-психологических контекстах;

2) эти контексты оказывают решающее влияние на последующее функционирование мужчин и женщин: у мужчин возникают конфликты (проблемы) в сфере семейной самореализации, а у женщин - в сфере профессиональной самореализации. В процессе дифференцированной по полу социализации у личности формируются представления о себе, которые ограничивают ее возможности.

У мальчиков начало переходного возраста зависит от таких факторов, как: национальность, экология, наследственность, здоровье, физическая активность, наличие или отсутствие вредных привычек. Половое созревание у мальчиков, обычно, начинается позже, чем у девочек – 11 – 17 лет.

Изменения в организме происходят как физические, так и психологические. К физическим изменениям можно отнести – быстрый рост, огрубление голоса, увеличение роста волос и т.д. Психические изменения происходят в изменении поведения, перепаде настроения, более выраженном проявлении черт характера и т.д. Из-за полового созревания, обостряются чувства, становятся более возбудимыми, появляется интерес к противоположному полу<sup>127</sup>.

Для мальчиков, в этом возрасте объектом для подражания становится герой, который ведет себя, по мнению подростка, как настоящий мужчина. Уверенный в себе, притягивающий взгляды других человек, пользующийся большой популярностью у других людей, с устоявшимися принципами, качествами и т.д. Особое внимание уделяется физическим нагрузкам, направленным на развитие выносливости.

Стремление к самовоспитанию у мальчиков выражено больше, чем у девочек. Это связано с желанием развивать у себя волевые качества.

Если его внешние или внутренние качества не соответствуют выбранному образу, то это может привести к понижению самооценки и замкнутости.

Обычно, у мальчиков развито правое полушарие головного мозга, которое связано с конкретно-образным характером познавательного процесса распознавания и анализа зрительных и музыкальных обра-

---

<sup>127</sup> Реан А.А. Гендерные различия структуры агрессивности у подростков // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. 1999. №3.

зов, абстрактное мышление. Хорошо развивается зрительно-пространственный интеллект. Благодаря этому, они более конкретны и поверхностны в общении с другими людьми<sup>128</sup>.

Появляются резкие вспышки агрессии и нервозности. Многие специалисты относят грубое отношение к семье, учителям и другим людям – как симптом переходного возраста у мальчиков<sup>129</sup>.

У парней в два-три раза чаще проявляется антисоциальное поведение, чем у девушек.

Проявления агрессивного поведения в подростковом возрасте не является чем-то из ряда вон выходящим. Одной из самых распространенных форм ее проявления – ругательства. Главное, научить детей контролировать агрессию, помочь выходить из ситуаций и держать себя в руках. У мальчиков агрессивное поведение обычно проявляется в прямой, физической форме. Зачастую, проявление – агрессии – это ответная реакция на агрессию со стороны. Мальчики-подростки испытывают агрессию в таких межличностных отношениях, как учеба, спорт, личная угроза, ситуация алкогольного опьянения. Физическое самовосприятие мальчиков-подростков обостренное, им трудно «завуалировать» видимые физические недостатки, которые могут быть причиной агрессивности<sup>130</sup>.

Большое влияние на воспитание мальчиков оказывают их родители. Зачастую, повышенная агрессия ребенка – следствие повышенной агрессии в его семье в целом, и отца в частности.

Л.М. Семенюк выделила следующие модели поведения, в которых мальчики вырастают с повышенной агрессией:

1. «Кумиры семьи», выросшие без отцов в сплошном женском окружении (мамы, бабушки, тетушки, кузины и пр.).

2. Мальчики, выросшие в семьях с жестким авторитарным отцом и мягкой, уступчивой, непоследовательной матерью. Используя механизм идентификации с отцом, подросток будет противостоять всем, в

---

<sup>128</sup> Роговская Н. И. Формирование познавательных интересов подростков с учетом гендерных особенностей Волгоград, 2007.

<sup>129</sup> Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. М.: Академический проспект, 2005 – 336 с.

<sup>130</sup> Зимелёва З. А. Агрессивное поведение подростков и личность родителей // Журнал «Психологическая наука и образование» 2004 – С. 22-27.



том числе и самому отцу. И если тот мальчишку не ломает, то он вырастет таким же жестким и авторитарным<sup>131</sup>

Самоконтроль у мальчиков, в том числе, и в отношении проявлений агрессии, развивается позже, чем у девочек. Часто проявляется дух конкуренции и соперничества.

У мальчиков подросткового возраста сочетаются низкий уровень самоуважения и самообвинения, они нерешительны в принятии ответственных решений, возможны проблемы с налаживанием эмоциональных взаимоотношений<sup>132</sup>.

Еще один способ проявить свою независимость, «взрослость» - не отличаться от своей компании. Во многих подростковых группах, особенно, у мальчиков, имеется свой сленг, который полон эвфемизмов, т.е. более мягких форм ругательств, выражающих агрессивный настрой ребенка.

В случае, когда зависимость является групповым феноменом, основная задача родителей и педагогов в том, чтобы вывести ребенка из этой группы, добиться расформирования или изменения этой группы, помочь детям преодолеть пагубную зависимость. Использование подобных веществ, является не только проявлением интереса к «атрибутам взрослой жизни», но и попыткой ребенка уйти от своих проблем, в том числе, и в семье, школе, со сверстниками<sup>133</sup>.

Начало подросткового возраста у девочек, зачастую, происходит раньше, чем у мальчиков. Резкое увеличение роста происходит примерно на два года раньше, что, иногда, приводит к тому, что девочка может оказаться не только выше своих сверстниц, но и сверстников, что в свою очередь, может повлечь множество переживаний и комплексов по поводу внешнего вида. В этом возрасте происходят не только половые, но и индивидуальные изменения – руки, ступни, объем головы достигают размеров взрослого человека, что так же, придет некоторую непропорциональность тела. Окончательно рост останавливается, в среднем, в девятнадцать лет<sup>134</sup>.

---

<sup>131</sup> Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., 1998. – 93 с.

<sup>132</sup> Андреева И.Н. Взаимосвязь личностной тревожности и социально-психологических характеристик подростков. Минск, 2002 – 22 с.

<sup>133</sup> Коренева А.А. Взаимосвязь семейного воспитания и агрессивности в подростковом возрасте. М., 2004. - 128 с..

<sup>134</sup> Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., 1998. – 93 с.

Темп созревания организма оказывает большое воздействие не только на физическое развитие девочки, но и на ее самосознание и личностное развитие.

Девочки в этом возрасте особое внимание уделяют внешней красоте своего кумира – уверенности, стилю, умению вести себя в обществе, общаться с людьми и т.д. Они подражают ей в одежде, косметике, прическах и аксессуарах. От того, насколько они похожи на выбранного кумира, может зависеть их уровень самооценки. Девочки с ранним физическим развитием, чаще всего, более уверены в себе.

В этом возрасте, у девочек начинает проявляться интерес к мальчикам. Они меняют свое отношение к ним. Если раньше дети общались в одной компании, то, теперь, девочки и мальчики разошлись, сначала по половому признаку, затем, по интересам. Многие девочки стараются понравиться мальчикам, им интересно, кто кому понравился, кто с кем общается, кто кого проводил до дома или сделал подарок. За последние годы, возраст начала интереса к противоположному полу снизился. Сейчас не стоит удивляться тому, что одиннадцатилетняя девочка обсуждает с подругой то, какие парни нехорошие люди, и как она рассталась со своим очередным<sup>135</sup>.

Ближе к седьмым – восьмым классам, компании вновь становятся общими, объединенными общим интересом.

Что касается психологических изменений, у большинства девочек гибкое мышление и хорошо развивающиеся навыки речевого общения. У девочек, в основном, лучше развивается левое полушарие, которое обеспечивает склонность к обобщению, абстракции, к словесно-логическому характеру познавательного процесса, использованию условных знаков. Девочек привлекают проблемы внутреннего мира, взаимоотношения между людьми. Это можно проследить по стилю написанию книг авторов мужского и женского пола – в первом случае, сюжет, чаще, основан на действиях, а во втором, на мыслях и чувствах героя. Это связано с более высоким уровнем эмпирических способностей<sup>136</sup>.

---

<sup>135</sup> Ткачева М.С. Возрастная психология. Изд.: Юрайт Отрасль, 2010 –194 с.

<sup>136</sup> Андреева И.Н. Взаимосвязь личностной тревожности и социально-психологических характеристик подростков. Минск, 2002 – 22 с.

Девочки лучше понимают невербальные сигналы. У девочек так же, как и у мальчиков, присутствует дух соперничества, но он протекает по-другому – не как соревнования, а как процесс сравнения одного человека с другим<sup>137</sup>.

Девочкам свойственна избирательность в проявлении агрессии, это связано с более ранним проявлением самоконтроля. Им больше свойственна вербальная (словесная), косвенная агрессия. Она отличается большой избирательностью и точностью – она проявляется в адрес конкретного человека, и направлена в конкретное уязвимое место.

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет выделить следующие гендерные особенности проявления агрессивного поведения и как следствие буллинга: у мальчиков агрессия, обычно, выражается более открыто и менее контролируемо, чем у девочек; характерна физическая агрессия. Девочки, в большинстве своем, агрессию проявляют вербально. По этой причине, у девочек агрессия имеет адресный характер, «нацеливаясь» на конкретное психологически уязвимое место определенного человека. Мальчики же выплескивают агрессию на всех окружающих их людей. Именно эти особенности мы сочли возможным использовать при построении технологии деятельности педагога-психолога по профилактике школьного буллинга в подростковой среде с учетом гендерного аспекта.

---

<sup>137</sup> Роговская Н. И. Формирование познавательных интересов подростков с учетом гендерных особенностей Волгоград, 2007.

## ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ШКОЛЬНОГО НАСИЛИЯ

### *2.1 Учет возрастных особенностей субъектов образовательного процесса при построении модели деятельности педагога-психолога по профилактике буллинга*

#### *2.1.1 Особенности организация работы с дошкольниками в условиях ДОО*

Исследование по выявлению особенностей проявления агрессивного поведения у детей дошкольного возраста было проведено на базе одного из центров образования (структурного подразделения) Тульской области. Выборку исследования составили 45 детей в возрасте 6-7 лет, из них 20 девочек и 25 мальчиков. Диагностическая программа исследования представлена следующими методиками: «Кактус» (Панфилова М. А.), «Уровень агрессивности ребенка», (Лаврентьева Г. П. и Титаренко Т. М.), «Паровозик» (Велиева С. В.), Метод проблемных ситуаций (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова), «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен)

Для работы с дошкольниками нами была составлена профилактическая программа, направленная на повышение уверенности в себе; формирование коммуникативных навыков; уменьшение эмоционального напряжения; обучение конструктивным способам выплескивания гнева (работа с гневом); снижение тревожности, раздражительности.

Перед началом занятий психолог знакомит детей с правилами поведения на занятии:

1. Внимательно слушайте взрослого.
2. Переспросите еще раз, если вам не понятно задание.
3. Выслушивайте своих товарищей, не перебивая.
4. Свободно выражайте свои эмоции.
5. Не стесняйтесь простить помощи у других.
6. Каждый из вас будет окружен вниманием и заботой.

Структура занятий следующая:

1. Вводная часть (ритуал приветствия).
2. Основная часть (проведение основных упражнений).
3. Заключительная часть (рефлексия, ритуал прощания).

Программа рассчитана на 15-16 занятий.

Продолжительность каждого занятия – 20-30 минут. Интенсивность занятий – 2 раза в неделю.

В таблице 1 представлено содержание профилактической программы.

Таблица 1

**Содержание программы по профилактике агрессивного поведения  
у детей дошкольного возраста  
«Подружись с собой и другими»**

№	Цель занятия	Содержание	Необходимый материал Оборудование
1.	Знакомство, создание положительной атмосферы.	1. Ласковое имя 2. Прикосновение 3. Путешествие в лес 4. Тарелочка 5. Поддержка	Тарелка
2.	Снятие напряженности, агрессии.	1. Ласковое имя 2. Аплодисменты, аплодисменты! 3. Дракон кусает свой хвост 4. Спички 5. Поддержка	Веселая музыка в записи. Спички
3.	Уменьшение эмоционального напряжения, формирование уверенности.	1. Ласковое имя 2. Формирование уверенности 3. Путешествие к морю 4. Мое настроение 5. Поддержка	Коробки, веревки, доски и пр. Краски, карандаши, бумага
4.	Обучение конструктивным способам выплескивания гнева	1. Ласковое имя 2. Хрустальный шар 3. Змей-Горыныч 4. Прогони муху 5. Поддержка	Стулья и различные атрибуты для сказки
5.	Формирование уверенности в себе.	1. Ласковое имя 2. Клеевой дождик 3. Нарисуй свой страх 4. Совместное творчество 5. Поддержка	Бумага, карандаши
6.	Снятие агрессии;	1. Ласковое имя 2. Барометр настроения 3. Темнота	Барометр. Музыка в записи.

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА

	формирование коммуникативных навыков.	4. Рассмеши соседа 5. Поддержка	Цирковые атрибуты (клоунский колпак, веер, нос клоуна, цветок, флажок и т.п.)
7.	Снятие агрессии; повышение уверенности в себе, снижение тревожности и раздражительности	1. Ласковое имя 2. Доброе тепло 3. Школа 4. Страшная маска 5. Поддержка	Стулья, бумага. Карандаши, краски, пластилин
8.	Снятие агрессии и страхов, обучение конструктивным способам выплескивания гнева	1. Ласковое имя 2. Кукла Бобо 3. Кляксы 4. Испугаем! 5. Поддержка	Бумага и жидкая краска (гуашь)
9.	Формирование коммуникативных навыков, самоконтроля.	1. Ласковое имя 2. Поссорились два петушка 3. Сочинение историй 4. Придумай добрый конец 5. Поддержка	Веселая музыка в записи
10.	Формирование уверенности в себе, уменьшение эмоционального напряжения	1. Ласковое имя 2. Иголка и нитка 3. Игры с пластилином 4. Кто (что) нас огорчает? 5. Поддержка	Веселая музыка в записи, стулья. Пластилин. Бумага, карандаши
11.	Снятие агрессии, формирование коммуникативных навыков	1. Ласковое имя 2. На кого я похож 3. Мои друзья 4. Это я, узнай меня 5. Поддержка	Стулья, бумага, карандаши, краски
12.	Обучение конструктивным способам выплескивания гнева, снятие агрессии	1. Ласковое имя 2. Ругаемся фруктами 3. Черные шнурки 4. Жужа 5. Поддержка	Стулья
13.	Повышение уверенности в себе; уменьшение эмоционального напряжения	1. Ласковое имя 2. Автопортрет 3. Отражение в озере 4. Добрый бегемотик 5. Поддержка	Стулья, бумага, карандаши, краски. Зеркала
14.	Снятие агрессии и страхов, развитие	1. Ласковое имя 2. Лепим сказку	Пластилин, стулья.

	коммуникативных навыков	3. Новоселье 4. Спасибо за приятные занятия 5. Поддержка	Бумага, карандаши, краски
15.	Подведение итогов, обобщение	1. Ласковое имя 2. Этюды на различные черты характера 3. Поддержка	

Для проведения занятий необходимо отдельное помещение, желательно расположенное вдали от музыкального и спортивного зала или других источников повышенного шума.

### ***2.1.2. Работа с младшими школьниками***

Для изучения особенностей проявления буллинга у младших школьников нами была составлена диагностическая программа, представленная следующими методиками: Анкета для учителя «Признаки Агрессивности», Тест тревожности, Методика Т. Дембо - С. Рубинштейн, Методика «Социометрия», Методика исследования уровня эмпатии.

Для работы с младшими школьниками разработана программа по профилактике буллинга.

Цель программы: профилактика буллинга у младших школьников.

Задачи программы:

- снижение уровня тревожности у младших школьников;
- снижение уровня агрессивности, неконтролируемого чувства гнева и злости;
- повышение уровня самооценки младших школьников;
- оптимизация эмоционального состояния
- развитие чувства эмпатии;
- оптимизация межличностных отношений, повышение групповой сплоченности.

В качестве основы и разработки программы нами были использованы элементы группового психологического тренинга.

Групповой психологический тренинг является методом преднамеренного изменения человека, направленного на его личностное и про-

фессиональное развитие, через приобретение, анализ и переоценку собственного эмоционального опыта в процессе группового взаимодействия.

Групповые правила проведения занятия:

1. Правило активности и ответственности каждого.
2. Правило закрытости группы, т.е. то, что происходит в группе, не обсуждается за ее пределами. Не рассказывать другим, что мы узнаем друг о друге на занятиях и как разные ребята ведут себя на них.
3. Правило ответственности и искренности: нужно попытаться быть самим собой, говорить то, что ты думаешь и чувствуешь.
4. Не оценивать поведение участников группы, если они сами об этом не попросят.
5. Не перебивать того, кто говорит. Все хотят быть услышанными.
6. Правило «Стоп»: тот член группы, который не захочет отвечать на вопрос или участвовать в игре, может сказать «Стоп», но желательно его использовать как можно реже.

Соблюдение этих норм позволяет создать в группе благоприятную атмосферу и способствует достижению цели тренинга.

Программа состоит из 17 занятий. Интенсивность занятий - 2 раза в неделю. Длительность занятия - 45-60 минут. Содержание программы представлено в таблице 4.

Таблица 3

**Программа профилактики буллинга у младших школьников**

№ п/п	Цель занятия	Содержание занятия
1	Знакомство детей друг с другом, освоение групповых правил проведения занятия	Ритуал приветствия Упражнение Как тебя зовут Правила поведения на занятиях Упражнение Чёт нечёт Упражнение Аплодисменты по кругу Ритуал прощания
2	Оптимизация межличностных отношений и эмоциональное раскрепощение участников	Ритуал приветствия Упражнение Путанка Упражнение Неоконченное предложение



ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА

		<p>Упражнение Тетрадь моих достижений</p> <p>Упражнение Спасибо за прекрасный день</p> <p>Домашнее задание рисунок Школа-фантазия</p>
3	Снижение уровня агрессивности, неконтролируемого чувства гнева и злости	<p>Ритуал приветствия</p> <p>Упражнение Да и нет не говори</p> <p>Упражнение Что делает учитель?</p> <p>Упражнение Неоконченные предложения</p> <p>Работа со сказкой «О девочке и строгой учительнице»</p> <p>Упражнение спонтанное рисование</p> <p>Упражнение Хвасталки</p>
4	Снижение уровня тревожности	<p>Ритуал приветствия</p> <p>Упражнение Путешествие по классной доске</p> <p>Упражнение На ошибках учатся</p> <p>Упражнение Работа с текстом</p> <p>Упражнение Стряхни</p> <p>Проверка «Дневников достижений</p> <p>Упражнение Ученик дня</p>
5	Формирование чувства собственного достоинства, уникальности и неповторимости; формирование адекватной самооценки	<p>Ритуал приветствия</p> <p>Упражнение Нарисуй своё имя</p> <p>Упражнение Почтальон</p> <p>Тематическое рисование «Мой автопортрет»</p> <p>Упражнение Психологический автопортрет</p> <p>Упражнение Слушаем себя</p> <p>Проверка Дневников достижений</p>
6	Оптимизация межличностных отношений, формирование адекватной самооценки	<p>Ритуал приветствия</p> <p>Упражнение Вылепи из пластилина»;</p> <p>Упражнение На кого я похож»</p> <p>Упражнение Разбор</p> <p>Упражнение Если я тебя правильно понял?</p> <p>Упражнение Не урони</p>

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА

---

7	Оптимизация межличностных отношений, повышение групповой сплоченности	Ритуал приветствия Упражнение Зарядка для лица Упражнение Слушаем себя Упражнение Ролевое проигрывание модели желательного поведения в ситуации «Меня обидели» Беседа Как выпустить пар? Упражнение Посчитай до десяти Упражнение Воздушный шарик
8	Оптимизация самооценки; создание адекватного представления о своем «Я-образе»; повышение уровня эмпатии	Ритуал приветствия Упражнение Разговор через стекло Упражнение Да» - диалог, «Нет» - диалог Упражнение Как мы говорим «Нет» Упражнение Письмо другу Подвижная игра Зеркало
9	Снижение уровня агрессивности, неконтролируемого чувства гнева и злости, обучение детей техникам ауторелаксации и снятия первичных агрессивных импульсов	Ритуал приветствия Упражнение Брыканье Упражнение Родитель, учитель, ученик Упражнение Неоконченные предложения Работа со сказкой «О мальчике Вале» Проверка Дневников достижений Упражнение Аплодисменты
10	Снижение уровня тревожности и вербальной агрессии	Ритуал приветствия Упражнение Клоуны ругаются Психогимнастика Изобрази предмет Упражнение Родительское собрание Упражнение Изобрази ситуацию Проверка Дневников достижений Упражнение Принц и принцессы
11	Снижение уровня агрессивности, неконтролируемого чувства гнева и злости	Ритуал приветствия Упражнение Какой я разный Упражнение Два сердитых мальчика Упражнение Когда я сержусь... Упражнение Выставка Упражнение Неприятный диалог Упражнение Грязные руки

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА

		Упражнение Улыбка по кругу
12	Снятие проявлений школьной тревожности; гармонизация межличностных отношений	Ритуал приветствия Упражнение Капитаны Упражнение Лесная школа для кенгуру Упражнение Кто внимательней Упражнение Что будет, если...? Представьте себе, что...? Упражнение Моя школа Тематическое рисование Лесная школа, Что мне нравится в школе?
13	Снижение уровня тревожности, формирование адекватной самооценки	Ритуал приветствия Упражнение Домашние дела Упражнение Ч то я чувствую дома Упражнение Неоконченные предложения Упражнение Работа со сказкой Упражнение Портрет мамы
14	Формирование чувства эмпатии, умение выражать свое положительное отношение к другим. Помочь детям осознать качества настоящего друга	Ритуал приветствия Упражнение Молекула Работа со стихотворением стихотворения «Дружат дети всей земли» Упражнение Вырежи ёлочку Разыгрывание ситуаций Проверка Дневников достижений Упражнение Окажи внимание другому Домашнее задание
15	Формирование чувства эмпатии, чувства ценности и самооценности, умения сотрудничать со сверстниками	Ритуал приветствия Упражнение Найди себе пару Проверка домашнего задания Рисунок Мой лучший друг Упражнение Цветик-семицветик Упражнение Новоселье Проверка Дневников достижений Игра «Связующая нить»
16	Закрепление позитивного отношения к себе	Ритуал приветствия Упражнение Волшебные зеркала Упражнение Волшебное колечко Проверка «Дневников достижений»

		Упражнение Школа на планете «Наоборот»
17	Подведение итогов групповой работы	Ритуал приветствия Упражнение Чемодан в дорогу Ритуал прощания

В течение всего периода работы участники группы ведут дневники, «Дневник достижений»: которые позволяют отслеживать настроение группы в целом и каждого ребенка в отдельности, те или иные достижения участников группы, их стремления, успехи и неудачи, способствуют формированию у детей ответственного отношения к занятиям, развитию рефлексии.

Работы с дневниками позволяет научить детей оценивать ту или иную ситуацию, рефлексировать, ставить перед собой те цели, которых они могут реально достичь.

### ***2.1.3 Методические основы работы с подростками***

Исследование по изучению у подростков сформированности навыков конструктивного решения конфликтов как направления профилактики буллинга проводилась на базе школ г. Тулы. В исследовании приняли участие 75 человек, из них 45 девочек и 30 мальчиков, в возрасте 13 – 14 лет.

Для диагностики у подростков навыков конструктивного решения конфликтов нами была составлена диагностическая программа: Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению, Методика «Личностная агрессивность и конфликтность», Методика «Шкала эмоционального отклика», Методика диагностики уровня эмпатических способностей, Опросник Басса-Дарки, Экспресс-опросник «Индекс толерантности». Нами разработана программа формирования у подростков навыков конструктивного решения конфликтов.

Задачи программы:

- понимание подростками психологической сущности конфликта, его специфики, осознание негативных эмоций, вызванных конфликтами, их проработка и отреагирование;
- формирование навыков конструктивного поведения в конфликтной ситуации;

- снижение уровня агрессивности, враждебности, конфликтности;

- развитие эмпатии, толерантности.

В качестве основы при разработке программы нами был использован социально - психологический тренинг.

Принципы работы тренинговой группы. Результативность социально-психологического тренинга зависит от соблюдения в группе общепринятых принципов.

1. Ненасильственность общения. При объяснении правил игры, при выборе ведущего психолог исходит, прежде всего, из желания детей, избегая принуждения. Необходимо избегать выражений со значением долженствования и побуждать детей заменять слова «должен» и «обязан» словами «хочу» и «могу».

2. Самодиагностика, т. е. самораскрытие детей, осознание и формулирование ими лично значимых проблем.

3. Положительный характер обратной связи. Поскольку большинство детей в группе нуждаются в поддержке и характеризуются выраженной ориентацией на одобрение окружающих, необходимо использовать положительную обратную связь, которая является надежным средством помощи ребенку в преодолении застенчивости и повышении самооценки, снятии напряжения и релаксации. В ходе и в конце каждой игры выражается благодарность всем участникам.

4. Неконкурентный характер отношений. Этот принцип будет соблюден только в том случае, если удалось создать в группе атмосферу доверия, психологической безопасности, обеспечить максимальный психологический комфорт каждому члену группы.

5. Минимизация лабилизации и ее опосредованность. Тренинг строится так, чтобы дети получали лабилизацию в минимальных дозах и не прямую, а косвенную, опосредованную: через осознание существования других, отличных от собственного способов поведения; через наблюдение успешности этих способов; через идентификацию с психологом и успешными членами группы.

6. Дистанцирование и идентификация. Ситуации не успешности неизбежны. Иногда они бывают полезными, так как побуждают ребенка отказаться от каких-либо стереотипов, освоить новые модели поведения, принять положительный опыт других членов группы.

7. Включенность. В предлагаемой программе психолог выполняет традиционную роль участника всех игр, исключая те случаи, когда необходимо следить за временем или регулировать ход игры, а также обеспечивать безопасность в играх с закрытыми глазами.

8. Гармонизация интеллектуальной и эмоциональной сфер. Тренинг активизирует и интеллектуальные аналитические процессы. Главная форма такой интеллектуальной деятельности — групповая дискуссия, которая используется на протяжении всех занятий.

Соблюдение этих норм, позволяет создать в группе благоприятную атмосферу и способствует достижению цели тренинга.

Интенсивность занятий - 2 раза в неделю, длительность занятия 60-80 минут. Ниже в таблице 6 представлено содержание программы.

Таблица 3

**Содержание программы формирования у подростков навыков конструктивного решения конфликтов как направление профилактики буллинга**

№ п/п	Цель занятия	Содержание занятия
1	Знакомство, установление доверительного контакта с подростками, создание положительной мотивации на дальнейшую работу.	Ритуал приветствия Мини – лекция «Что такое конфликт» Упражнение Снежный ком Принятие норм группового взаимодействия Аплодисменты по кругу
2	Формирование у подростков представлений о конфликте, его специфики, и способах разрешения	Ритуал приветствия Мини – лекция «Что приводит к конфликту?» Упражнение Проигрывание ситуаций Упражнение Конфликт в транспорте Аплодисменты по кругу
3	Формирование навыков поведения в конфликтной ситуации	Ритуал приветствия Упражнение Ревущий мотор» Упражнение Как разрешить конфликт Упражнение Поведение в конфликте Аплодисменты по кругу
4	Развитие способности адекватного реагирования на конфликтные ситуации	Ритуал приветствия Упражнение Смена акцентов Упражнение Дружная ладошка Аплодисменты по кругу

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА

---

5	Управление конфликтами, формирование отношения к конфликтной ситуации	Приветствие Упражнение Изложение своей позиции Упражнение Готовность разрешить конфликт Аплодисменты по кругу
6	Способы разрешения конфликтной ситуации	Приветствие Упражнение Конфликт в сказке Упражнение Конфликт-это хорошо или плохо Упражнение Пять способов решения конфликтов Аплодисменты по кругу
7	Изучение мотивов агрессивного и враждебного поведения	Ритуал приветствия Упражнение Изложение собственной позиции Упражнение Конфликта не будет Аплодисменты по кругу
8	Рассмотрение способы конструктивного поведения в конфликте, методов управления конфликтом.	Ритуал приветствия Упражнение Печатная машинка Упражнение Отгадай загадку Упражнение Собери рукопожатие Аплодисменты по кругу
9	Рассмотрение способы конструктивного поведения в конфликте, методов управления конфликтом	Ритуал приветствия Упражнение Задействование выхода Упражнение Выбор стратегии поведения в конфликте Аплодисменты по кругу
10	Развитие эмпатии	Ритуал приветствия Упражнение Шалаш Упражнение Похвали себя Упражнение Compliment Аплодисменты по кругу
11	Повысить самооценку и положительное принятие своих негативных чувств	Ритуал приветствия Упражнение Толкалки Упражнение Переменное дыхание Упражнение Эмоциональное последствие конфликта Аплодисменты по кругу
12	Знакомство с правилами получения и передачи эмпатии	Ритуал приветствия Упражнение Что такое положительные качества

		Упражнение Выражение чувств Упражнение Поддержки товарища Упражнение Звезда Аплодисменты по кругу
13	Изучения процесса выработки и принятия группового решения в ходе общения и групповой дискуссии	Ритуал приветствия Упражнение Потерпевшие кораблекрушение Аплодисменты по кругу
14	Развитие толерантности	Ритуал приветствия Упражнение Волшебный стул Упражнение Варианты общения Упражнение Ситуация Аплодисменты по кругу
15	Формирование и развитие толерантности	Ритуал приветствия Упражнение Символическое изображение» Упражнение Агрессор или жертва Аплодисменты по кругу
16	Закрепление навыков конструктивного поведения в конфликтной ситуации. Рефлексия прошедших занятий	Ритуал приветствия Упражнение Мне в тебе нравится Упражнение Копилка хороших поступков Аплодисменты по кругу

#### ***2.1.4 Специфика деятельности педагога- психолога со старшеклассниками***

В исследовании приняли участие 140 человек, из них 68 девушек и 42 парня. Возраст испытуемых 15-17 лет. Диагностическая программа исследования: Психологический климат классного коллектива, Опросник уровня агрессивности, Опросник «Стиль поведения в конфликте», Опросник коммуникативной толерантности, Исследование уровня эмпатийных тенденций.

Так как диагностика выявила факторы, влияющие на возникновение буллинга в среде старшеклассников (в некоторой степени - причины), была разработана программа профилактики буллинга в старшем школьном возрасте, направленная на решение следующих задач:

- снижение агрессивных и враждебных реакций;
- оптимизацию межличностных и межгрупповых отношений;



- формирование навыков конструктивного реагирования в конфликте;

- развитие толерантности, эмпатии.

Программа рассчитана на 16 занятий, продолжительность одного занятия – 60–90 минут. Интенсивность занятий – 1–2 раза в неделю. В программе используется преимущественно групповая форма работы.

Групповые правила проведения занятий указаны в предыдущем параграфе.

Ниже в таблице 5 представлена программа профилактики буллинга в среде старшеклассников.

Таблица 5

**Программа профилактики буллинга в среде старшеклассников**

№ п/п	Название занятия	Содержание занятия
1	Знакомство	Ритуал приветствия Упражнение «Вот я какой» Беседа «Законы приятного общения» Упражнение «Хочу сказать приятное другому человеку» Добрые пожелания друг другу
2	Прогоняем прочь злость!	Ритуал приветствия Рефлексия прошлой недели Беседа «Я в конфликте» Упражнение Отношение к миру Добрые пожелания друг другу
3	Конфликты в нашем классе	Ритуал приветствия Рефлексия прошлой недели Беседа «Правильное поведение в конфликте» Притча Мудрецы и слон Добрые пожелания друг другу
4	Как избежать конфликта?	Ритуал приветствия Рефлексия прошлой недели Беседа «Как избежать конфликта» Упражнение У нас есть выбор Добрые пожелания друг другу
5	Разные стороны одной медали	Ритуал приветствия Рефлексия прошлой недели Притча «И ты прав!» Упражнение Путаница

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА

		Добрые пожелания друг другу
6	Зачем нужны друзья?	Ритуал приветствия Рефлексия прошлой недели Беседа «Дружба» Просмотр м/ф «Жертва» Добрые пожелания друг другу
7	Мои страхи	Рефлексия прошлой недели Беседа «Мои страхи» Упражнение Нарисуй картину Добрые пожелания друг другу
8	Уважение	Ритуал приветствия Рефлексия прошлой недели Беседа «Уважение» Упражнение Нахал Добрые пожелания друг другу
9	Уверенность в себе	Ритуал приветствия Рефлексия прошлой недели Беседа «Мой характер определяет мои поступки» Упражнение Мои сильные стороны Добрые пожелания друг другу
10	Как разобраться?	Ритуал приветствия Рефлексия прошлой недели Беседа «Умеем ли мы общаться?» Упражнение Одна ситуация – три выхода Добрые пожелания друг другу
11	Если добрый ты...	Ритуал приветствия Рефлексия прошлой недели Беседа «Доброта - залог успеха» Упражнение Тонкие нити Добрые пожелания друг другу
12	Просто так!	Ритуал приветствия Рефлексия прошлой недели Беседа «Мои эмоции» Просмотр м/ф Просто так Добрые пожелания друг другу
13	Комплименты друг другу	Ритуал приветствия Рефлексия прошлой недели Упражнение А ты такой... Упражнение Лукас, где ты? Добрые пожелания друг другу
14	Поверь в чудо!	Ритуал приветствия Рефлексия прошлой недели

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА

		Беседа «Чудеса – наших рук дело!» Упражнение Сотворение чуда Добрые пожелания друг другу
15	Мы такие разные и этим мы прекрасные!	Рефлексия прошлой недели Беседа «Мы такие разные» Упражнение Пара противоположностей Добрые пожелания друг другу
16	В счастливый путь!	Ритуал приветствия Рефлексия прошлой недели Упражнение Дерево добрых пожеланий Пожелания психолога. Памятки

Опыт работы с юношами и девушками показал, что одним из основных факторов, влияющим на возникновение явлений буллинга в среде старшеклассников является психологический климат. Психологическое воздействие, направленное на формирование оптимального психологического климата, создает условия для профилактики буллинга.

Задачи программы по формированию оптимального психологического климата в классе и профилактике явлений буллинга в старшем школьном возрасте:

- оптимизация эмоционального, морального, делового критерия психологического климата;
- повышение групповой сплоченности;
- формирование умения конструктивно действовать в конфликтных ситуациях, возникающих в коллективе;
- развития толерантности, способности к эмпатии, снижение враждебности, агрессивности.

Групповой психологический тренинг - это запланированный заранее процесс, цель которого изменить отношение, знания или поведение участников с помощью обучающего опыта, и направленный на развитие навыков выполнения определенной деятельности или нескольких видов деятельности.

Задача тренинга в рабочей ситуации состоит в том, чтобы развивать способности личности и удовлетворять текущие и будущие потребности организации.

Групповые правила проведения занятия приведены выше

Занятия проходят 2 раза в неделю, длительность занятия 60-90 минут. Содержание программы представлено в таблице 6.

Таблица 6

**Содержание программы  
 «Оптимизация психологического климата в коллективе старше-  
 классников»**

№ п/п	Цель занятия	Содержание занятия	Материал
1.	Оптимизация психологического климата в коллективе, создание положительной мотивации к совместной деятельности	Ритуал приветствия Упражнение Снежный ком Упражнение Что значит ваше имя? Упражнение Уникальность каждого Упражнение Окно Прощание	Мячик, листы бумаги, фломастеры
2.	Сплочение коллектива и поддержание положительной атмосферы	Ритуал приветствия Упражнение Атомы и молекулы Упражнение Измерим друг друга Упражнение Групповой рисунок Упражнение Окно	Ватман, листы А4, карандаши, фломастеры
3.	Формирование доверительных взаимоотношений между подростками	Ритуал приветствия Упражнение Паровозики» Упражнение Только вместе Упражнение Тростинка на ветру Упражнение Окно	Листы А4, карандаши, фломастеры
4.	Формирование умений конструктивно действовать в конфликтных ситуациях, возникающих в коллективе	Ритуал приветствия Упражнение Объявление Упражнение Друзья Упражнение Испуганный Упражнение Верный друг Упражнение Окно	Листы А4, карандаши, фломастеры
5.	Развитие толерантности и способности к эмпатии, снижение враждебности, агрессивности	Ритуал приветствия Беседа «Загадки эмоций» Упражнение Цвет моего настроения Упражнение Притча о змее Упражнение Зеркало Упражнение Выставка Упражнение Окно	Листы А4, карандаши, фломастеры

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА

6.	Развитие способности к эмпатии, снижение враждебности, агрессивности	Ритуал приветствия Упражнение Футболка с надписью Упражнение Три монаха характера Упражнение Двадцать Я Упражнение Окно	Шаблоны футболок из бумаги, листы А4, карандаши, фломастеры
7.	Формирование единого представления по проблеме конфликта; формирование умения правильного выхода из конфликтных ситуаций	Ритуал приветствия Упражнение Мир актерства Упражнение Могущество Упражнение Горячий стул Упражнение Окно	Листы А4, карандаши, фломастеры
8.	Оптимизация психологического климата и поддержание положительной атмосферы среди подростков	Ритуал приветствия Упражнение Преодоление Опросник «Держу ли я удар?» Разминка рук Дракон Упражнение Окно	Листы А4, карандаши, фломастеры
9.	Развитие внутренних критериев самооценки и психологической готовности в различных ситуациях	Ритуал приветствия Дискуссия «Что такое психологическая защита?» Упражнение Прогони проблему Упражнение Суд Упражнение Окно	Листы А4, карандаши, фломастеры
10.	Создание благоприятного климата в классном коллективе	Ритуал приветствия Знакомство с понятиями «жизненный путь человека и временная перспектива» Упражнение Линия жизни Упражнение Список качеств Упражнение Каким мы видим будущее? Упражнение Окно.	Листы А4, карандаши, фломастеры.
11.	Осознание собственного влияния на людей и их влияния на себя; помощь в определении личностных ценностей.	Ритуал приветствия Беседа «Можно ли влиять на чужое поведение?» Упражнение Я на перекрестке Упражнение Части моего Я Упражнение Окно	Листы А4, фломастеры, карандаши

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА

12.	Формирование способности понимать невербальное поведение, актуализация личностных ресурсов, повышение уверенности в себе	Ритуал приветствия Упражнение Дом моей души Упражнение Оптимисты и пессимисты Упражнение Цепочка хороших и плохих следствий Упражнение Дерево Упражнение Окно	Диск с музыкой, ватман, листы А4, карандаши, фломастеры
13.	Повышение самооценки детей, психологическая коррекция детских обид, принятие своих негативных качеств	Ритуал приветствия Упражнение Подхвалилки Упражнение Детская обίδα Упражнение Безмолвный крик Упражнение Окно	Ватман, листы А4, карандаши, фломастеры
14.	Обсуждение конструктивных способов рядки гнева и агрессии	Ритуал приветствия Упражнение Раскрась свои чувства Упражнение Пластическое изображение гнева Упражнение отреагирование гнева через движения Упражнение Окно	Листы А4, карандаши, фломастеры
15.	Закрепление представлений участников о самих себе	Ритуал приветствия Упражнение Чем я отличаюсь от других? Упражнение Плохое и хорошее Упражнение Волшебный магазин	Листы А4, карандаши, фломастеры
16.	Анализ и обобщение опыта изменений, обогащение сознания позитивными, эмоционально окрашенными образами личности, закрепление дружеских отношений между членами	Ритуал приветствия Упражнение Карта «Жить – это значит расти и меняться» Упражнение Клумба, луг, лес, роща Упражнение Мы единое целое Упражнение Пожелание	Листы А4, ватман, фломастеры, шары

### *2.1.5 Построение работы с семьей*

Исследование по психологическому сопровождению семей, воспитывающих школьников, склонных к проявлению насилия проводилось на базе школ г. Тулы. В исследовании приняли участие 135 мальчиков и 124 девочек в возрасте 7-10 лет и их родители. Диагностическая программа исследования:

*Диагностика детей:* Проективная графическая методика «Кактус», Методика «Рисунок семьи», Анкета для педагога «Критерии агрессивности ребенка».

*Диагностика родителей:* Методика диагностики родительского отношения А. Я. Варга и В. В. Столина, Методика Е. И. Захаровой

Программа психологического сопровождения семьи, воспитывающей школьника, склонного к появлению насилия подразумевает проведение цикла занятий, направленных на снижение агрессивных и враждебных реакций, повышение родительской компетентности, формирование навыков конструктивного взаимодействия, принятия ребенка.

Работа по программе организована как психологическое сопровождение в единстве четырех основных видов (направлений) деятельности педагога-психолога - индивидуальная и групповая диагностика, профилактика, консультирование (индивидуальное и групповое), развивающая работа (индивидуальная и групповая).

Программа включает в себя 16 занятий для агрессивных детей и их родителей, сгруппированных по блокам:

1. Блок занятий для агрессивных младших школьников;
2. Блок занятий с родителями агрессивных младших школьников;
3. Блок совместных занятий агрессивных младших школьников и их родителей.

Основу программы составляют различные игры и упражнения. В программе используется преимущественно групповая форма работы.

Групповые правила проведения занятий: добровольное участие, искренность, уважение других учеников, внимательное слушание, безоценочность, активность на занятиях, открытая обратная связь, доверительность в общении, одобрение и взаимоподдержка друг друга. Следует подбирать игры, которые, во-первых, научат детей выражать свой гнев приемлемым способом, а во-вторых, будут способствовать развитию у них саморегуляции.

Программа рассчитана на работу с детьми 7-10 лет. Программа состоит из 16 занятий, длительностью 45-60 минут.

Содержание программы представлено в таблице 7.

Таблица 7

**Содержание программы  
 психологического сопровождения семьи, воспитывающей школь-  
 ника, склонного к появлению насилия**

Блок занятий с детьми			
№ п/п	Название занятия	Цель	Содержание
1	Знакомство	Формирование положительной мотивации, заинтересованности детей в занятиях; снятие эмоциональной напряженности	Ритуал приветствия Сообщение цели занятия Введение правил группового взаимодействия Знакомство Ритуал приветствия Мой самый счастливый день Упражнение Слушаем себя Упражнение Улыбка по кругу
2	Мир эмоций	Формирование способности к определению эмоционального состояния человека по экспрессии лица	Ритуал приветствия Упражнение Пожалуйста... Упражнение Наши эмоции Упражнение Дай мне книгу! Упражнение Лесенка Упражнение Сбрось уста- лость
3	Прочти на лице	Формирование конструктивных навыков эмоционального реагирования в конфликтной ситуации	Ритуал приветствия Упражнение Зарядка для лица Упражнение Меня обидели Упражнение Посчитай до десяти Упражнение Воздушный шарик
4	Не шали!	Формирование у детей нравственных представлений, чувства эмпатии, сочувствия к окружающим	Ритуал приветствия Упражнение Боксерская груша Упражнение Обойдемся без драки



ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА

		людям, конструктивных способов реагирования в конфликтной ситуации	Упражнение Почему мы делаемся? Упражнение Я в гневе Упражнение Остановись и подумай»
5	Добрые слова	Обучение детей техникам ауторелаксации и саморегуляции	Ритуал приветствия Упражнение Рано-рано два барана... Упражнение Ласковые имена Упражнение Комплименты» Упражнение Самое лучшее Упражнение Ива — тополь
6	Выражение эмоций	Отреагирование негативных эмоций через вербализацию чувств; развитие навыков адекватного выражения своего эмоционального состояния; навыков самоконтроля	Ритуал приветствия Упражнение Какой я разный Упражнение Два сердитых мальчика Упражнение Когда я сержусь... Упражнение Неприятный диалог Упражнение Грязные руки
7	Реагируй правильно	Игровая коррекция агрессивности, отреагирование негативных эмоций	Ритуал приветствия Упражнение Бой петухов Упражнение Штурм крепости Упражнение Соблюдай дистанцию Упражнение Уходи, злость!
8	Общайся	Закрепление умений распознавать эмоциональное состояние другого человека по его мимической экспрессии и адекватно, использование умений на практике	Ритуал приветствия Упражнение Молекулы Упражнение Шестое чувство Упражнение Наказание и поощрение Упражнение Наши добрые дела Упражнение Куры и петух
9	Настроение	Развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим	Ритуал приветствия Упражнение Возьми и передай Упражнение Неваляшка 4.Рисование на тему Моё настроение

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА

			Упражнение Закончи предложение Упражнение Пружинки
10	Самочувствие	Осознание своего самочувствия, снижение эмоционального напряжения, уменьшение тревожности.	Ритуал приветствия Упражнение Злые и добрые кошки Упражнение На что похоже моё настроение? Упражнение Ласковый мелок Упражнение Угадай что спрятано в песке? Рисование на тему «Автопортрет»
Блок занятий с родителями			
11	Знакомство участников друг с другом	Создать благоприятные условия для работы в группе. Развить способность родителей к децентрации. Выяснить ожидания и «опасения» родителей	Ритуал приветствия Упражнение Мое имя – мой характер Упражнение Я тебя понимаю Упражнение «За что меня ругают» Упражнение Маленькому – защите
12	Мой ребенок	Помочь родителям овладеть способами личносно – ориентированного взаимодействия. Транслировать положительный образ ребенка.	Ритуал приветствия Упражнение Психологическая скульптура Упражнение Дистанция общения Упражнение Пространство общения Упражнение Мама и ребенок Упражнение «Что мне нравится в моем ребенке, так это...
13	Семейные ценности	Познакомить родителей с техникой активного слушания, научить использовать такие приемы активного слушания	Ритуал приветствия Упражнение «Подарок» Упражнение Слова Упражнение Прощение Упражнение Семейные заповеди

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА

		как пересказ, отраженные чувства	Итоговое обсуждение тренинговых занятий
Блок занятий с детьми и родителями			
14	Мы вместе	Установление дружественной атмосферы в группе, активизация коммуникаций в семье	Упражнение Круг знакомств Упражнение Поменяйтесь местами те, кто... Упражнение Принятие групповых правил Упражнение Знакомство руками Упражнение Рисунок вдвоем
15	«Малыши»	Формирование представлений о невербальных средствах общения, развитие умения понимать партнера без слов, развитие навыков сотрудничества детей и родителей	Упражнение "Договорись взглядом" Упражнение Угадай, чьи руки Упражнение Мигалки Упражнение Пальчики-предлагалки
16	Ты мое солнышко	Закрепление адекватных форм проявления эмоций, развитие социального доверия	Упражнение Росточек под солнцем Упражнение Неоконченные предложения Упражнение Мост над пропастью" Игра Compliments Упражнение В лучах солнышка Упражнение Солнце в ладошке Этюд Улыбка по кругу Ритуал прощания. Подведение итогов

### ***2.1.6 Методическое обоснование модели формирования социально-психологического климата в студенческой группе как направление профилактики буллинга***

Исследование было проведено на базе ГПОУ ТО «Тульский государственный коммунально-строительный техникум» в трех студенческих группах по специальностям 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» (группа Э 1-1: 19 студентов), 08.02.06 «Строительство и эксплуатация городских путей сообщения» (группа Д 1-3: 21 студент), 21.02.09 «Гидрогеология и инженерная геология» (группа Г 1-9: 20 студентов) на 1-ых курсах. Выборка составила 60 человек.

Диагностическая программа предназначена для оценки социально-психологического климата в студенческой группе.

Задачи: отражают логику проведения исследования:

- 1) раскрыть критериальную базу исследования;
- 2) подобрать методики исследования особенностей формирования социально-психологического климата в студенческой группе;
- 3) проанализировать полученные результаты;
- 4) сформулировать диагностические выводы и рекомендации.

Психодиагностический инструментарий: Методика оценки социально-психологического климата студенческой группы (разработана В. М. Завьяловой), Методика «Социометрия» (разработана Дж. Морено), Методика определения Индекса групповой сплоченности (разработана К.Э. Сисором), Методика для оценки психологической атмосферы в коллективе (разработана А. Ф. Фидлером, Ю. Ханиным), Опросник САН: самочувствие, активность, настроение (разработана В.А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевым, В. Б. Шарай и М. П. Мирошниковым)

Технология реализации модели управления процессом формирования благоприятного социально-психологического климата в студенческой группе включает организацию и проведение адаптационной недели, проводимой в техникуме со студентами групп нового набора (семинар «Адаптация студентов нового набора к учебному процессу»); программы тренинговых занятий, направленных на создание благоприятного психологического климата в студенческой группе, описание направлений работы классного руководителя по формированию благоприятного психологического климата группы.

Цель адаптационной недели:

- 1) ознакомить студентов нового набора с организацией учебно-воспитательного процесса в техникуме;

2 сформировать положительные установки в связи с изменением статуса студентов и начальную психологическую базу для преодоления трудностей периода адаптации к обучению в техникуме.

Задачи:

1 сформировать у студентов положительную мотивацию учебной деятельности, первичную самооценку правильности профессионального выбора за счет расширения знаний о профиле своей будущей специальности;

2 психологически подготовить студентов к учебной деятельности в техникуме;

3 ознакомить студентов с основами научной организации умственного труда.

Методы: лекции, практические занятия, тестирование, тренинги, экскурсии, круглый стол.

Тематический план проведения:

- Раздел 1. Тульский государственный коммунально-строительный техникум – первый шаг к профессии.

- Раздел 2. Учись учиться. Научная организация труда студентов.

- Раздел 3. Основы культуры общения.

- Раздел 4. Диагностика структуры интеллекта и личности.

- Раздел 5. Дом, в котором мы живем.

Занятия проводятся в соответствии с разработанным тематическим планом в течение последней недели августа.

Реализация семинара предполагает участие в проведении учебных занятий заместителя директора по учебной работе, заместителя директора по воспитательной работе, заведующих дневным отделением по специальностям, преподавателя-организатора практического обучения и трудоустройства выпускников, старшего методиста, психолога, заведующего научно-технической библиотекой, классных руководителей.

По итогам диагностики психолог составляет паспорт индивидуальных познавательных особенностей студентов нового набора.

Ожидаемый результат: реализация программы семинара предполагает адаптацию студентов нового набора к успешному обучению в техникуме, а также набор знаний об истории и традициях Тульского государственного коммунально-строительного техникума, знание Устава образовательного учреждения, прав и обязанностей студентов,

основных требований к учебной деятельности, основ научной организации труда, основ психологии общения. Положение о проведении семинара «Адаптация студентов нового набора к учебному процессу» в ГПОУ ТО «Тульский государственный коммунально-строительный техникум».

Программа психологического тренинга направлена на создание условий для формирования благоприятного социально-психологического климата в студенческой группе, повышение уровня сплоченности группы.

Задачи программы:

- 1) развитие атмосферы доверия в студенческом коллективе;
- 2) развитие коммуникативных способностей студентов;
- 3) формирование основ эмоциональной саморегуляции у студентов, эмоционального осознания собственных чувств, переживаний в условиях межличностного взаимодействия;
- 4) развитие способности осознавать и выражать свои чувства;
- 5) повышение уровня самооценки студентов;
- 6) развитие способности к самоанализу и рефлексии;
- 7) развитие творческой активности студентов.
- 8) повышение степени взаимосвязанности и уровень сплоченности студентов в группе.

Ожидаемые результаты:

- 1) создание и поддержание благоприятного психоэмоционального фона у студентов (ощущение комфорта);
- 2) установление доброжелательного, толерантного отношения студентов друг к другу.

На занятиях по данной программе педагог-психолог использует следующие формы и методы работы: групповая дискуссия, работа в парах, работа в микрогруппах, беседы (обсуждение заданий и упражнений), наблюдение, игровой метод (психотехнические игры и упражнения, игровые методы разрешения конфликтных ситуаций, ролевые игры).

Предлагаемая программа предназначена для студентов 2 и 3 курса и может быть рекомендована педагогам-психологам (таблица 8)

Таблица 8

**Программа, направленная на управление процессом  
 формирования благоприятного социально-психологического кли-  
 мата в студенческой группе**

№ п/п	Тема занятия	Цель занятия
1.	«Моя группа»	развить психологический контакт участников друг с другом
2.	«Общение в группе»	развить знания об общении; воспитать этические нормы поведения при общении друг с другом; развивать умение вставать в позицию независимого наблюдателя по отношению к самому себе и к своей ситуации; формировать позитивное принятие себя.
3.	«Один в поле не воин»	вербальное и невербальное общение; сплочение группы, обучение координации совместных действий; показать различные типы взаимоотношений друг с другом; осознание ответственности за другого человека; развитие эмпатии; создание благоприятного климата в группе
4.	«Предотвращение конфликтов»	отработать ситуации предотвращения конфликтов; закрепить навыки поведения в конфликтной ситуации; формирование стиля доверительного общения; отработка навыков понимания окружающих людей.
5.	«Ссора»	создание в группе атмосферы взаимного доверия; изменить взаимные предубеждения участников; формирование навыка конструктивного выхода из конфликтных ситуаций; возможность контролировать свое поведение при общении с другими; сотрудничество друг с другом; учить конструктивно взаимодействовать друг с другом
6.	«Общение в радость»	развивать невербальные навыки общения; закрепить навыки позитивного общения; развивать положительную самооценку; закрепить навыки поведения в конфликтной ситуации; развивать творческие способности; закрепить полученные навыки; подвести итоги программы

Большинство студентов к предложению участвовать в программе по формированию психологического климата в классе восприняли активно, что повлияло на плодотворное сотрудничество между педагогом-психологом и учащимися. При обсуждении конкретных вопросов студенты стали задумываться над сложившейся ситуацией в группе, что повлекло изменения их отношения к программе и изменения оценки ее целесообразности.

Групповые правила студенты приняли и соблюдали на протяжении всего цикла занятий.

Так как все студенты являются членами одного студенческого коллектива (группы), то сразу определился лидер группы, который поддерживал начинания педагога-психолога и своим авторитетом способствовал активизации деятельности других учащихся.

Совместное обсуждение понятия «коллектив» позволило учащимся задуматься над вопросом, является ли их группа коллективом.

Принцип игры «камень мудрости» (умение слушать собеседника) был перенесен студентам на практику общения между собой на другие занятия.

У студентов вызвали затруднения упражнения, требующие откровенного разговора о личных чувствах, эмоциях и переживаниях, но в процессе дальнейшей работы участники группы стали более раскрепощенными, им стало легче проявлять эмпатию, поддерживать друг друга, терпимо относиться к «другому» мнению. Студенты с желанием участвовали в дискуссиях, принимали участие в предлагаемых играх, упражнениях, задавали много вопросов. К моменту окончания занятий наблюдалось повышение общей сплоченности среди участников группы.

Главное в деятельности классного руководителя – содействие саморазвитию личности, реализации ее творческого потенциала, социальная защита подростка. Обучающиеся в техникуме студенты находятся в переломном для них возрасте. Они учатся самостоятельно принимать решения, выбирать между плохим и хорошим, адаптироваться в обществе. И задача классного руководителя помочь им на данном этапе самоутвердиться, поэтому к его деятельности предъявляется определённый ряд требований:

- способствовать интеллектуальному развитию студентов через правильную организацию учебной и внеучебной деятельности;
- создавать благоприятные условия для самореализации через различные формы и методы воспитания;



- способствовать созданию комфортной психологической атмосферы через организацию индивидуальных и коллективных форм сотрудничества;
- способствовать жизненному самоопределению через организацию самоуправления и различные формы общественно значимой деятельности.

Построение системы комфортного психологического климата в группе является объективной необходимостью.

Классный руководитель, учитывая особенности вверенного ему студенческого коллектива, осуществляет необходимую деятельность для создания благоприятной микросреды и комфортного социально-психологического климата в группе, а также координирует усилия других взрослых участников этого процесса. Классный руководитель выстраивает свою систему воспитательной работы, опираясь на следующие виды деятельности: познавательная, игровая, спортивная, творческая, коммуникативная, досуговая.

Основные задачи работы классного руководителя:

- изучение и развитие личности студента (индивидуальных и возрастных особенностей, интересов, склонностей, способностей).
- анализ направленности интересов студентов.
- взаимодействие с педагогом-психологом, социальным педагогом, преподавателями специальных дисциплин, преподавателями, занимающимися кружковой деятельностью.
- взаимодействие с семьями студентов, индивидуальная работа с родителями студентов и лицами их заменяющими;
- выявление уровня воспитанности студенческого коллектива;
- нахождение путей представления учебных и творческих достижений.
- контроль за успеваемостью и дисциплиной.

Создание комфортного психологического климата начинается с изучения личности студента с момента его поступления в учебное заведение. Изучение личного дела, аттестата об образовании, характеристик с места учёбы, индивидуальных бесед с классными руководителями школ, в которых эти студенты обучались – всё это помогает спланировать первоначальное взаимодействие с каждым подростком в отдельности, и на основании этого определить направленность интересов обучающихся.

Изучая проблему организации воспитательной работы в группе в учреждениях среднего профессионального образования, можно выделить следующие группы методов воспитания:

1. Метод заботливого отношения друг к другу, к окружающему миру. Забота является стержнем, на который «нанизывается» всё остальное.
2. Метод совместной деятельности детей и взрослых (вместе планируем, вместе проводим, вместе анализируем). Информация, поиск, дискуссия и взаимное просвещение.
3. Метод целесообразности (всё делать с пользой).
4. Метод творческого отношения к делу.

Этим методам сопутствуют педагогические формы работы, которые включают в себя искусство общения с учащимися, управление их поведением, действиями и поступками, посредством мимики и жестов, выразительной речи. Усилия классного руководителя, его взаимодействие с социально-психологическим центром, преподавателями, администрацией техникума, позволяют создать такой психологический климат в группе, который подготовит студентов к самостоятельной жизни.

### ***2.1.7 Специфика организации работы педагога-психолога по формированию у современной молодежи готовности к преодолению трудной жизненной ситуации***

Возрастные рамки, позволяющие относить людей к молодёжи, различаются в зависимости от конкретной страны. Нижняя возрастная граница молодёжи устанавливается между 14 и 16, верхняя — между 25 и 30 годами (а иногда даже позже). Основными психологическими особенностями, формируемыми у молодёжи, которые могут привести к неготовности к преодолению трудных жизненных ситуаций являются: самопознание, развитие умений самостоятельно разбираться в сложных вопросах, принимать решения, формирование собственного мировоззрения как целостной системы взглядов, знаний, убеждений, своей жизненной философии; пренебрежение к опыту и советам старших; критиканство, проявление недоверия; готовность к самоуправлению, новому осмыслению всего окружающего, жизненному определению человека;

приобретение определенной степени психологической зрелости; недостаточное осознание последствий своих поступков<sup>138</sup>.

Анализ научных публикаций позволил выделить основные трудные жизненные ситуации, с которыми сталкивается современная молодежь (рис. 1).



*Рис. 1 Основные виды трудностей, возникающие у молодежи*

Анализ ряда работ отечественных исследователей по степени участия личности:

- Объективные трудные жизненные ситуации - обстоятельства, которые возникают без вмешательства человека, и влияние человека на них строго ограничены (например: инвалидность, сиротство и т. д.).
- Субъективные трудные жизненные ситуации - ситуации, связанные с выполнением задачи и отношением человека к этой задаче, - это те ситуации, с которыми молодой человек может справиться самостоятельно (например: проблемы в личной жизни, трудности в обучении, так далее.).

---

<sup>138</sup> Свенцицкий А.Л. Социальная психология: Учебник. - М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004.

▪ Объективные трудные жизненные ситуации, возникающие по субъективным причинам - ситуации, возникающие в ответ на действия человека<sup>139</sup>.

Реакция человека на сложные жизненные ситуации во многом зависит от стратегий выживания, которые формировались в течение жизни. Проблема преодоления поведения сегодня является одной из самых актуальных и активно развивается в современной науке.

Цель и задачи программы.

Цель: предлагаемая диагностическая программа предназначена для изучения готовности молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций

Задачи отражают логику проведения исследования:

- 1) Диагностика когнитивного компонента готовности - уровня знаний о трудных жизненных ситуациях.
- 2) Диагностика ресурсного компонента готовности – уровней вовлеченности, контроля, склонности к риску, уровень адаптивности.
- 3) Диагностика мотивационно-эмоционального компонента готовности – уровня толерантности к неопределенностям, уровня избегания неудач.
- 4) Диагностика поведенческого компонента готовности – выбора стратегии поведения.
- 5) Формулирование выводов и рекомендаций.

Научные, методологические и методические основания программы.

В современном обществе и изменчивых социально-экономических условиях большое значение имеет возможность людей конструктивно реагировать на изменения обстановки и выбирать конструктивные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций. Изменчивость современного мира предполагает формирования у людей готовности к деятельности (готовность преодолевать трудные жизненные ситуации). Именно молодежный возраст считается временем развития общественных, культурных и иных позиций человека. На данном этапе развития формируется мировоззрение и самопознание человека.

В то же время в данном возрасте формируются основные стратегии преодоления, которыми человек будет пользоваться на следующую

---

<sup>139</sup> Бондарь В. А. Насилие над ребенком ведет к деформации личности // Социальная педагогика в России. 2008. №4. С. 42-44.

щих этапах развития. Вместе с тем стратегии преодоления, используемые молодежью, зачастую отличаются недостаточной адаптивностью и адекватностью ситуации, поведенческий репертуар в трудных жизненных ситуациях в данном возрасте бывает ограничен. Зачастую в этом возрасте оказывается значительное влияние на формирование инициативности, самостоятельности молодых людей и в широком смысле психологической готовности к осуществлению выбора. Такое влияние может, как способствовать, так и препятствовать развитию данных качеств.

Психологическая готовность как исследовательская проблема представлена в работах таких отечественных ученых, как А. А. Деркач, В. Н. Дружинин, М. И. Дьяченко, В. Ф. Жукова, Л. А. Кандыбович, Б. Д. Парыгин, Д. Н. Узнадзе и др.

Психологическая готовность может рассматриваться как динамическое состояние (функциональный подход), как личностное образование (личностный подход), а также как качество или система качеств личности (лично-деятельностный подход).

Большое внимание в отечественной литературе уделяется определению компонентов психологической готовности, при этом отмечается, что их выделение носит условный характер ввиду интегральности психологической готовности.

Сформированность готовности является необходимой предпосылкой готовности к преодолению трудной жизненной ситуации.

Стратегии преодоления широко рассматриваются в отечественной и зарубежной литературе в тесном соотношении с такими понятиями, как «совладание» и «копинг-поведение». Стратегии преодоления представляют собой совокупность действий, усилий, направленных на разрешение определенной ситуации. В отечественной литературе разработкой проблем совладающего поведения занимались Е. В. Битюцкая, С. С. Гончарова, Т. В. Корнилова, Т. Л. Крюкова, К. Муздыбаев, С. К. Нартова-Бочавер и др. В зарубежной литературе широко представлены исследования таких авторов, как С. Вэсти, И. Кардум, Р. Лазарус, Б. Лонг, С. Фолкман, Я. Хадек-Кнезевич, Э. Чанг и др.

Существует неоднозначность понимания определения «трудная жизненная ситуация» в современной психологической-педагогической литературе. Данное понятие включает в себя как группу ситуаций, объективно нарушающих жизнедеятельность человека и описываемых в связи с инклюзией проблемных социальных групп, так и представле-

ния о ситуациях, преодоление которых требует от субъекта значительных усилий и характеризуется высоким уровнем субъективного ощущения неопределенности.

Трудная жизненная ситуация как исследовательская проблема представлена в работах Л. И. Анцыферовой, Ф. Е. Василюк, Р. В. Кадырова, К. Муздыбаева, Н. Б. Парфеновой, А. В. Серого, М. С. Яницкого и др. Указанные положения вписываются в контекст противоречий современной психологии, среди которых наиболее острыми считаются противоречия:

- между потребностью в развитии личности, способной к осуществлению выбора адекватных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций и недостаточными знаниями в сфере управления своим поведением;

- недостаточно разработанный эмпирический инструментарий для выявления готовности молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций;

- недостаточной представленностью модели управления процессом формирования готовности молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций.

Представленные положения позволяют сформулировать проблему исследования: из вышеперечисленных противоречий мы видим, что недостаточно разработаны эмпирический инструментарий и модель управления готовности молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций. Поэтому необходимо разработать эффективную диагностическую программу и модель формирования готовности к преодолению трудной жизненной ситуации.

Для полноты изучения готовности молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций в совокупности всех его составляющих в нашей диагностической программе используются методы, позволяющие собрать различные *типы диагностических данных* по исследуемым критериям и показателям, а именно Q- и T-данные.

*Q-данные* (от англ. question – вопрос) получены с использованием тестовых анкет и другими методами (анкеты, разговоры и т. д.). В то же время мы учитываем, что Q-данные могут быть искажены из-за когнитивных и мотивационных причин.

T-данные - Это данные, полученные с помощью объективных тестов в строго контролируемых условиях, когда субъект не знает, какую характеристику должна оценить диагностическая процедура. Для

получения такого рода диагностических данных наша программа использует стандартизированные тесты, которые соответствуют показателям надежности, надежности и надежности.

Объективность Т-данных достигается путем введения ограничений на возможные искажения результатов испытаний; используя объективный способ получить оценки. Ограничение возможных искажений обеспечивается представлением тестов, цель которых не ясна для испытуемых. Для этого истинная цель исследования маскируется; неподвижная конфигурация задачи; определены нечеткие цели теста; используются специальные процедуры утешки; создает особую эмоциональную ситуацию при тестировании. Цель метода получения оценок достигается с помощью строго формализованных процедур (алгоритмов) получения тестовых оценок.

Использование методов в нашей программе для получения этих трех типов диагностических данных позволяет нам строить трехмерное TQ-изображение исследуемой переменной, а также говорить о сложном характере диагностической программы, ее сосредоточенности на глубоком и всестороннее изучение отношений значимости. Как отмечает Н. И. Шевандрин, если собраны три из этих типов, данных, то можно сказать, что была проведена полная психодиагностическая оценка изученного признака.

Кроме того, нацеленность на получение всех трех типов психодиагностических данных при разработке комплексной диагностической программы, взаимодополняющий характер используемых стандартизированных и нестандартных методов, их разумная минимальная популяция, низкая стоимость исследований с использованием пустых тестов и анкет чем авторы. они не руководствовались субъективными предпочтениями и предвзвешенными при оценке методов, но исходили из максимального требования: эффективность диагностики: максимальная достоверность при минимальных затратах.

Обоснование необходимости реализации данной программы для достижения указанных целей и решения поставленных задач.

Хоть изучением данной темы занимались многие ученые, но на данном этапе существуют некоторые противоречия. Вот некоторые из них:

1. В психологии не существует единого подхода к определению: «трудная жизненная ситуация», поэтому по каждому определению мы видим многообразие понимания этого термина, который нельзя подвести к единому основанию.

2. В научных теориях так же существуют противоречия в понимании термина: «трудная жизненная ситуация», одни ученые трактуют как

Описание используемых методик, технологий, инструментария со ссылкой на источники.

Когнитивный компонент формирования у современной молодежи стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций исследуется авторской анкетой «Знаете ли вы что такое трудные жизненные ситуации».

Ресурсный компонент изучается с помощью: «Теста жизнестойкости расширенная русскоязычная версия Д. А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой». Тест «Социально-психологическая адаптация» Р. Даймонд, К. Роджерс.

Мотивационно-эмоциональный компонент представлен методикой «Мотивация к избеганию неудач» методика Т. Элерса. Опросник относится к личностным. Шкала общей толерантности к неопределенности русскоязычная адаптация Луковицкой.

Поведенческий компонент представлен методикой: «Определения копинг-поведения в стрессовых ситуациях» С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой.

Первоначально было проведено пилотное обследование на ограниченной выборке (100 человек) для отбора и уточнения диагностических критериев и показателей, апробации разработанных нами методик: анкеты по изучению уровня знаний о том что такое трудная жизненная ситуация; методики позволяющие выделить ресурсы имеющиеся у молодежи для преодолению трудных жизненных ситуаций; методики выявляющие мотивацию и уровень отношений к неопределенным ситуациям; методики на выявление копинг-стратегии стрессовых ситуаций. Практическая апробация диагностической программы осуществлялась на базе МБОУ ЦО № 4 г. Тула.

Нами была разработана программа по формированию готовности молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций

Задачи программы:

Формирование когнитивного компонента готовности – просвещение, уровня знаний о трудных жизненных ситуациях

Формирование ресурсного компонента готовности – выявление ресурсов имеющихся у молодежи готовности к преодолению трудных жизненных ситуаций



Формирование мотивационно–эмоционального компонента – развитие осознания и понимания своих эмоций и внутреннего состояния; правильно переживать свои эмоциональные состояния; повышения уровня мотивации достижения удачи и снижения уровня мотивации избегания неудачи; формирование уверенности в своих силах; повышение уровня эмпатии и вербального общения

Формирование поведенческого компонента – обучение способам выхода из конфликтных ситуаций; расширение поведенческого репертуара и жизненного опыта; выбор стратегий готовности к преодолению трудных жизненных ситуаций

Методы и техники, используемые в работе

1. Ролевые игры. Проигрывание ситуаций, предлагаемых как проблемные.

2. Беседы. Обсуждение темы, связанной с целью занятия.

3. Моделирование копинг- поведения.

4. Метафорические истории и притчи.

Для улучшения эффекта работы в группе, введение и соблюдение групповых правил работы на занятиях - добровольное участие, искренность, уважение других учеников, внимательное слушание, активность на занятиях, открытая обратная связь, безоценочность, одобрение и взаимоподдержка.

Структура занятия

В начале занятия выполняется ритуал приветствия, который выполняет функцию установления эмоционально-позитивного контакта психолога с участниками тренинга и направленности молодежи на сверстников. Эта процедура сплачивают участников тренинга, создают атмосферу группового доверия и принятия.

Основная часть занятия включает в себя психотехнические упражнения, игры и приемы, направленные на решение основных задач тренинга. Предпочтение отдается многофункциональным техникам, таким как моделирование копинг поведения, позволяющим преодолеть трудные жизненные ситуации и расширить поведенческий репертуар участников тренинга.

Обсуждение итогов занятия, или рефлексия является обязательным этапом и предполагает эмоциональную и смысловую оценку содержания занятия в ходе заключительного обсуждения.

Представленная программа формирования готовности молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций состоит из 4 блоков, которые предполагают единство 4 компонентов: когнитивной, ресурсный, мотивационно-эмоциональный, поведенческий.

Когнитивный компонент включает в себя 4 вводных занятия, в которых молодежь настраивалась на работу, происходило просвещение молодых людей по поводу того, что такое трудная жизненная ситуация, внутриличностные конфликты и где и какими специалистами может быть оказана помощь, людям попавшим в трудную жизненную ситуацию.

Ресурсный компонент формирующей программы представлен 5 занятиями, направленными на выявление ресурсов имеющихся у молодых людей, для успешной готовности к преодолению трудных жизненных ситуаций. Давалась установка на самораскрытие и самопознание молодых людей самих себя, т.к это помогло выявить особенности помогающие в готовности к преодолению трудных жизненных ситуаций.

Мотивационно – эмоциональный компонент представлен в программе 5 занятиями, которые направлены на развитие составляющих компонента: мотивации и эмоций (эмоционального состояния). Знакомство молодежи с эмоциональными состояниями, умение определять свое состояние и верно реагировать, развитие мотивации, т.е. мотивации успеха и понижение уровня мотивации направленной на избегание неудач.

Поведенческий компонент представлен 6 занятиями, направленными на развитие конструктивных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций. Рассматриваются факторы риска, взаимодействие с другими людьми при возникновении конфликтных ситуаций. Знакомство с существующими копинг-стратегиями и применение их на практике, и выбор стратегии в зависимости от возникающей ситуации.

### ***2.1.8 Особенности работы с педагогами по сохранению эмоционального благополучия***

Нами составлена программа и подобраны психодиагностические методики, способные наиболее адекватно отразить рассматриваемые аспекты психических состояний педагогов. Диагностическая программа исследования представлена следующими психодиагностическими методиками, способными наиболее адекватно отразить рассматриваемые аспекты психических состояний педагогов: Методика диагностики уровня эмоционального выгорания, Личностная шкала проявлений тревоги, Опросник А. Басса и А. Дарки, Методика диагностики

уровня невротизации, Методика дифференцированной диагностики депрессивных состояний.

Составленная нами профилактическая программа для работы с педагогами направлена на:

1. Психологическое просвещение педагогов.
2. Повышение уровня профессиональных коммуникативных навыков, компетенции в области конструктивного разрешения конфликтов.
3. Развитие педагогической рефлексии.
4. Обучение навыкам саморегуляции и релаксации.
5. Развитие рационального и позитивного оценивания стрессовых ситуаций.
6. Обогащение поведенческого репертуара конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций.
7. Снижение тревожности, агрессивности, уровня депрессивных состояний.

Форма работы - групповая.

Общее количество занятий - 16. Интенсивность занятий - 1 раз в неделю. Длительность занятий - 120 минут.

Содержание занятий представлено в таблице 8.

Таблица 8

**Содержание профилактической программы  
для работы с педагогами**

№ п/п	Цель занятия	Содержание занятия
1	Организация группы, принятие правил работы в группе. Знакомство с целью и задачами занятий Улучшение психологического климата в педагогическом коллективе	Вступительное слово психолога Ритуал приветствия «Я рад тебя видеть!» Упражнение Знакомство Упражнение Мой девиз Обсуждение и принятие правила работы в группе Упражнение Список «Что дальше?» Упражнение Пожелания в копилку
2	Просвещение педагогов, развитие групповой сплоченности	Ритуал приветствия Раз словечко – два словечко Упражнение Упрямая сороконожка Мини-лекция «Эмоциональное состояние педагога» Упражнение Кулак

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА

		Упражнение Чувствоведы Упражнение Хранители огня
3	Обучение навыкам саморегуляции и релаксации	Ритуал приветствия Доброе утро (день)! Упражнение Круг с карандашами Мини-лекция «Навыки саморегуляции и релаксации» Упражнение Запаздывающая гимнастика» Релаксация Думай о дыхании
4	Обучение навыкам саморегуляции и релаксации	Ритуал приветствия Приветствие без слов Упражнение Пять очень простых упражнений для снятия эмоционального стресса Техника Мои ресурсы Упражнение Поиск сходства Упражнение Вавилонская башня Релаксация Лимон
5	Развитие педагогической рефлексии, развитие коммуникативных навыков	Ритуал приветствия Поздороваемся Мини-лекция «Педагогическое общество: понятие, функции, стили» Упражнение Пресс Упражнение Похвали себя Упражнение Как снять усталость» Релаксация Напрягись, чтобы расслабиться
6	Обучение навыкам саморегуляции и релаксации, развитие коммуникативных навыков	Ритуал приветствия Доброе утро (день)! Упражнение Эксперимент Мини-лекция «Педагогический конфликт: структура, сфера, динамика» Упражнение Поставь себя на место другого Релаксация В прозрачном шаре
7	Повышение компетенции в области конструктивного разрешения конфликтов, оптимизация психологического климата в педагогическом коллективе	Ритуал приветствия Раз словечко – два словечко! Мини-лекция «Эффективные средства межличностной коммуникации» Техника Подчеркиваем общность Техника Подчеркивание значимости Упражнение Выражение и отражение чувств Релаксация Семь свечей

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА

8	Повышение компетенции в области конструктивного разрешения конфликтов, развитие педагогической рефлексии	Ритуал приветствия «Давайте говорить друг другу комплименты!» Мини-лекция «Конфликты в школе» Упражнение Мышечная броня Упражнение «Волк в овечьей шкуре» Упражнение Круг доверия Упражнение Фундамент позитивной педагогики Упражнение Многоликий Я Техника О проблеме с высоты
9	Развитие рационального и позитивного оценивания стрессовых ситуаций, педагогической рефлексии	Ритуал приветствия Почесать спинку! Мини-лекция «Совладающее поведение: стили и стратегии» Упражнение После пожара Упражнение Ассоциации Упражнение Автопортрет Упражнение Без маски Релаксация Огонь
10	Обогащение поведенческого репертуара конструктивными стратегиями преодоления, формирование навыков рационального и позитивного оценивания стрессовых ситуаций	Ритуал приветствия Я рад тебя видеть! Мини-лекция «Теория Альберта Эллиса» Упражнение Иррациональные идеи Упражнение Рациональные идеи Упражнение Я должен – я хочу Релаксация Представь себе море
11	Обогащение поведенческого репертуара конструктивными стратегиями преодоления, формирование навыков рационального и позитивного оценивания стрессовых ситуаций	Ритуал приветствия Поздороваемся Упражнение Война Упражнение Я злюсь... На меня злятся... Упражнение Противостояние агрессии Упражнение Письмо любви Упражнение Принятие критики Релаксация «Воздушный шарик»
12	Обогащение поведенческого репертуара конструктивными стратегиями преодоления, формирование навыков рационального и позитивного оценивания стрессовых ситуаций	Ритуал приветствия Раз словечко – два словечко! Упражнение Телекинез Упражнение Я боюсь ... Упражнение Хозяин желаний Упражнение Работа со страхами Техника «Декатастрофизация» Релаксация «Подари себе тепло»

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА

---

13	Обогащение поведенческого репертуара конструктивными стратегиями преодоления, формирование навыков рационального и позитивного оценивания стрессовых ситуаций.	Ритуал приветствия Доброе утро (день!) Упражнение Список Робинзона» Упражнение Преодоление депрессии Упражнение Уровень счастья Релаксация Убавь ток
14	Обогащение поведенческого репертуара конструктивными стратегиями преодоления, формирование навыков рационального и позитивного оценивания стрессовых ситуаций	Ритуал приветствия «Почесать спинку!» Упражнение Стыд Упражнение Секрет Упражнение Вина Упражнение Обида Упражнение Преодоление затаенных обид Релаксация Напрягись, чтобы расслабиться
15	Обогащение поведенческого репертуара конструктивными стратегиями преодоления, повышение компетенции в области конструктивного разрешения конфликтов	Ритуал приветствия На сегодняшний день Уровни общения Упражнение Баран - скрипка Упражнение Нейтрализация Упражнение Взаимодействие Упражнение Давление Релаксация «В прозрачном шаре Ритуал прощания
16	Подведение итогов работы	Ритуал приветствия Я рад тебя видеть! Упражнение Мой ресурс Упражнение Мой девиз Притча С чего начать Релаксация Абажур Ритуал прощания Чемодан в дорогу

***2.2. Учет гендерных особенностей при построения модели деятельности педагога - психолога по предотвращению школьного насилия***

В исследование принимали участие учащиеся седьмых классов в количестве 200 человек (110 мальчиков и 90 девочек).

Для выявления гендерных особенностей нами была составлена диагностическая программа исследования, представленная 7 методами: Опросник Басса-Дарки, Оценка уровня групповой сплоченности

в классе К.Э. Сишор, Типы поведения в конфликте К. Томас, Методика диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенк, Тест «Определение уровня конфликтоустойчивости» Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов В. В. Бойко, Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко, Экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев.

При организации занятий с мальчиками-подростками особое внимание следует уделять их двигательной активности. Мальчики по природе своей менее сдержанные и не способны контролировать свое поведение с таким же успехом, как девочки. Долгое пребывание в сидячем положении оказывает большее отрицательное воздействие на мальчиков, чем на девочек. По этой причине, в работе с мальчиками проводятся небольшие разминки, двигательные упражнения.

В работе с мальчиками акцент сделан на формирование навыков адекватного и безопасного выражения гнева, понимание подростками психологической сущности агрессии, ее специфики, особенности, оптимизацию взаимодействия подростков в коллективе, повышение уровня эмпатии и толерантности, «раскрепощение» эмоциональной сферы.

Девочки подросткового возраста, иногда, отличаются своей нерешительностью. При ведении профилактических занятий следует создавать девочкам ситуации успеха, «подталкивать» их к обсуждению, ответу. Для этого используются вопросы на размышление (не имеющие правильного ответа), работа в группе, когда каждая девочка получает какое-то задание и вносит свой вклад в работу и т.д.

В работе с девочками акцент - на развитие способности понимать свои чувства, осознание негативных эмоций, их проработку и отреагирование, умение адекватно проявлять, сдерживать негативные эмоции в адрес других людей, снижение уровня вербальной, косвенной агрессивности, повышение уровня эмпатии. формирование навыков конструктивного решения конфликтных ситуаций.

Занятия рассчитаны на 2 группы и предполагают блок совместных занятий, блок занятий отдельно для мальчиков и отдельно для девочек. Время проведения каждого занятия 90 минут.

В качестве основы для разработки профилактической программы нами был использован групповой психологический тренинг. Групповой психологический тренинг является методом преднамерен-

ных изменений человека, направленных на его личностное и профессиональное развитие через приобретение, анализ и переоценку им собственного жизненного опыта в процессе группового взаимодействия.

Задачи программы:

- понимание подростками психологической сущности агрессии, ее специфики, особенностей;
- развитие способности понимать свои чувства;
- осознание негативных эмоций, их проработка и отреагирование;
- формирование навыков адекватного и безопасного выражения гнева;
- оптимизация взаимодействия подростков в коллективе,
- формирование навыков конструктивного решения конфликтных ситуаций.

Занятия рассчитаны на 2 группы и предполагают блок совместных занятий, блок занятий отдельно для мальчиков и отдельно для девочек. Время проведения каждого занятия - 60-90 минут.

Ниже в таблице 9 представлено содержание программы профилактики буллинга в подростковом возрасте, составленной учетом гендерного подхода.

Таблица 9

**Содержание программы профилактики агрессивного поведения подростков, составленной с учетом гендерного подхода**

№ п/п	Название занятия	Цель занятия	Основное содержание
<b>БЛОК СОВМЕСТНЫХ ЗАНЯТИЙ</b>			
1.	Вводное занятие Знакомство	Познакомится с группой, наладить контакт и подготовить к продуктивному сотрудничеству, установить правила для оптимальной работы	Вводное слово ведущего Упражнение Эхо Упражнение Моё имя Упражнение Угадай, кого нет? Упражнение Голос тебе знаком? Упражнение Договор Обсуждение
2.	Что такое агрессия?	Понимание подростками психологической сущности агрессии, ее специфики, особенностей	Ритуал приветствия Беседа Что такое агрессия Упражнение Толкалки Упражнение «Шаг вперед» Обсуждение



**ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА**

<b>БЛОК ЗАНЯТИЙ ДЛЯ МАЛЬЧИКОВ</b>			
1	Последствия агрессивного поведения	Понимание психической сущности агрессии	Ритуал приветствия Упражнения Стереотипы Упражнение Муха в супе Упражнение Агрессор – жертва Упражнение Контраргумент
2	Снятие напряжения	Выработка навыков адекватного и безопасного выражения гнева	Ритуал приветствия Упражнение Безмолвный крик Упражнение Шутливое письмо Упражнение Спустить пар
3	Без конфликтов	Формирование навыков конструктивного решения конфликтов	Ритуал приветствия Упражнение Паутина конфликтов Упражнение Столкновение сторон Упражнение Карлики и великаны
4	В руках	Самоконтроль и умение держать себя в руках	Ритуал приветствия Упражнение Бабочка-ледышка Упражнение Мафия Упражнение Синие вещи
5	Я и Ты	Взаимодействие подростков в коллективе	Ритуал приветствия Упражнение Связующая нить Упражнение Комплимент Упражнение Дом Завершение занятия, ритуал прощания
<b>БЛОК ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ДЕВОЧЕК</b>			
1.	Эмоции в жизни	Понимание собственных чувств	Ритуал приветствия Упражнение - разминка Зоопарк Упражнение Прогноз погоды Упражнение-релаксация Горячий воздушный шар Упражнение Посылка
2.	В равновесии	Развитие адекватного проявления эмоций	Ритуал приветствия Упражнение Цвета эмоций Упражнение Любовь и ярость

**ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА**

			Упражнение Противоположность Упражнение Футболка
3.	Костер проблем	Осознание и проработка негативных эмоций	Ритуал приветствия Упражнение Все у кого Упражнение Пессимист, оптимист, шут Упражнение Костер проблем Упражнение Мусорная корзина Упражнение Аплодисменты по кругу
4.	Сглаживание конфликтов	Формирование навыков конструктивного решения конфликтных ситуаций	Ритуал приветствия Упражнение Былой конфликт Ролевая игра Сглаживание конфликтов Упражнение Контраргументы
5.	Наши чувства	Развитие эмпатических свойств личности	Ритуал приветствия; Упражнение Подари улыбку другу Упражнение Потерпевшие кораблекрушение Упражнение Я в лучах солнца Упражнение «Я тебя понимаю» Упражнение Чем мы похожи
<b>БЛОК СОВМЕСТНЫХ ЗАНЯТИЙ</b>			
3.	Вырывающийся гнев	Формирование навыков адекватного и безопасного выражения гнева	Ритуал приветствия Упражнение «Подари улыбку другу» Упражнение Безмолвный крик Упражнение Камешек в бутинке Упражнение Разрывание бумаги Упражнение Спустить пар Упражнение «Лимон»

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА

---

4.	Не просто класс, а группа	Оптимизация взаимодействия подростков в коллективе	Ритуал приветствия Упражнение Передай по кругу Упражнение Хи! Ха! Хо! Упражнение Поиск сходства Упражнение Спутанные цепочки Упражнение Метафора Завершение занятия
5.	Итоги. Заключительное занятие	Подведение итогов, закрепление навыков взаимодействия	Ритуал приветствия Упражнение Никто не знает, что я... Упражнение Слепой и поводырь Упражнение Мне в тебе нравится Заключительная беседа

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате теоретического обзора зарубежных и отечественных исследований феномена буллинга было установлено, что для понимания проблемы и причин школьной травли следует учитывать различные факторы. В первую очередь, гендерные особенности участников, характеризующие тип и формы травли, конкретный возраст участников, позволяющий спрогнозировать риск возникновения ситуаций травли в ученической среде.

Учет гендерно - возрастного аспекта считаем необходимым в силу ряда причин и обстоятельств, наиболее весомыми среди которых являются следующие:

- до недавнего времени проблема буллинга считалась преимущественно «мужской». Однако, в последнее время ситуация существенно изменилась, девочки стали все чаще демонстрировать агрессивные формы поведения. Между тем, даже учителями агрессия мальчиков воспринимается более терпимо, как «норма» (и тем самым подкрепляется), тогда, как девичья агрессия рассматривается как что-то из ряда вон выходящее, требующее только осуждения и наказания, а не конструктивного вмешательства;

- в работе с девочками основу составляет профилактика вербального буллинга (обзывания, распространение обидных слухов, дразнение), тогда как у мальчиков преобладающей формой все же является физический буллинг (умышленные толчки, удары, пинки, побои или нанесение иных телесных повреждений);

- буллинг со стороны девочек более опасен. Сплетни, вербальные оскорбления и бойкоты могут нанести больший вред физическому и эмоциональному развитию ребенка, против которого это направлено. Женский буллинг более персонализирован, психологически направлен и гораздо более эмоционально деструктивен;

- у детей, подвергшихся буллингу со стороны группы девочек, в будущем наблюдаются трудности в построении отношений с представителями противоположного пола, они склонны к гиперопеке собственных детей и часто становятся жертвами буллинга на рабочем месте;

- роль буллинга относительно стабильна, ее играют одни и те же мальчики, тогда как роль и положение жертвы больше зависят от ситуативных условий. В тех школьных классах, где существует жесткая иерархическая структура, ребенок вынужден играть отведенную ему

роль жертвы и после перехода из младших классов в средние и даже старшие;

- отношение детей к буллингу и формы проявления с возрастом меняются, что естественно требует учета при построении системы профилактических мероприятий. Например, в подростковом возрасте появляются новые, несколько другие причины буллинга. Мальчики пытаются выделиться, привлечь к себе всеобщее внимание, особенно со стороны противоположного пола; при этом нередко пытаются это сделать за счет участия в драках. Достаточно часто попытки установления отношений с девочками сопровождаются проявлениями грубости, наглости при общении с ними;

- в качестве одной из причин буллинга, проявления агрессии в поведении детей современные исследователи отмечают непоследовательность родительской позиции, неумение родителей контролировать собственные эмоции, применение наказаний, ограничения свободы, самостоятельности, чрезмерной опеки, подавления инициативы ребенка и т. д., что в свою очередь усиливает проявление агрессии в поведении детей, становится причиной закрепления агрессивности в устойчивую черту личности;

- личность учителя принято рассматривать как мощный фактор в формировании личности ребенка; в последнее время ученые пришли к выводу о том, что анализ причин агрессивного поведения школьников должен строиться с учетом влияния личности педагога. Установлено, что учитель своим поведением как бы индуцирует фон поведения учащихся своей раздражительностью и подозрительностью по отношению к детям. Учитель подает пример агрессивного поведения детям, привыкающим к тому, что агрессия есть нормальный путь преодоления фрустрации.

Проведенное нами исследование позволило выявить в каждой исследуемой выборке (младшие школьники, подростки, старшеклассники) так называемые «группы риска» как с позиции потенциальных жертв, так и возможных инициаторов травли и наметить мишени психологического воздействия.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Алексеева Л. С. Насилие и психическое здоровье детей // *Семья в России*. 2006. №2. С. 73-80.
2. Алексеева Л. С. Жестокое обращение с детьми: его последствия и предотвращение. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. 180 с.
3. Андреева И. Н. Взаимосвязь личностной тревожности и социально-психологических характеристик подростков. Минск, 2002 – 22 с.
4. Андрианова О. В. Влияние социально-психологического климата на формирование учебной деятельности студенческих коллективов. Тверь, 2012.- 153 с.
6. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. — М., 2014. - 224 с.
7. Анисимова О. М., Полуэктова Н. М., Яковлева И. В. Изучение и оптимизация взаимоотношений в студенческой группе в целях повышения эффективности обучения и воспитания. Липецк, 2015. — С. 145-154.
8. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: учебник для вузов. - М.: Эксмо, 2009. - 512 с.
9. Ачитаева И. Б. Деструктивные взаимоотношения в учебных группах образовательных учреждений МВД России: автореф. дис. канд. психол. наук. Москва, 2010. 25 с.
10. Баева И. А., Семикин В. В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. // *Известия Российского государственного педагогического университет*
11. Баева И. А. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды // *Известия российского государственного университета им. А. И. Герцена*. 2010. №128. С. 27-39.
12. Баева И. А. Психология безопасности как направление психологической науки и практики // *Национальный психологический журнал*. 2006. С. 66-68.  
Бандура, А. Подростковая агрессия. М.: Эксмо-Пресс, 2000 – 510 с.
13. Бендас, Т. В. Гендерная психология. СПб.: Питер, 2006 – 431 с..
14. Бердышев И. С. Лекарство против ненависти // *Первое сентября*, 2005. № 18. С. 3.
15. Бердышев И.С., Нечаева М. Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и

- профилактики. Практическое пособие для врачей и социальных работников. СПб., 2005 г
16. Бехтерев В. М., Ланге В.М. Влияние коллектива на личность. В кн.: Педагогика и воспитание. М.: "Работник просвещения", 2014.- С. 41-73.
  17. Биттерлих Л. Р. Ваш ребенок от рождения до 6 лет: Выявление отклонений в развитии и их коррекция. Книга, необходимая каждой семье. М.: Рипол-Кл., 2009. 256 с.
  18. Битянова М. Р. Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова, Т. В. Азаров, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева.– М., 2001.– 347 с.
  19. Богданова А.А. К вопросу о развитии межгруппового общения в коллективе в процессе деятельности // Общение как педагогическая проблема. Москва, 2013. - С. 19-27.
  20. Богданова А.А. К вопросу о развитии межгруппового общения в коллективе в процессе деятельности // Общение как педагогическая проблема. Москва, 2013. - С. 19 27.
  21. Божович Л. И. О вреде физических наказаний: Беседа. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. М.; Воронеж, 1995.– 352
  22. Бондарь В. А. Насилие над ребенком ведет к деформации личности // Социальная педагогика в России. 2008. №4. С.42-44.
  23. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов. // Вопросы психологии, 2005, №2. с. 96-104.
  24. Бочавер А. А. Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей // Психологическая наука и образование, 2014. № 1. С. 47-55.
  25. Бочавер А. А., Жилинская А. В., Хломов К. Д. Школьная травля и позиция учителей // Социальная психология и общество, 2015. Том 6. № 1. С. 103-116.
  26. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. Т. 10. №3. С. 149-159.
  27. Бурмистрова Е. В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде): методические рекомендации для специалистов системы образования. М.: МГППУ. 2006. 96 с.
  28. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон.– СПб., 2000.– 720 с.
  29. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер.– М., 1991.– 123 с.

30. Василюк Ф. Е. Понимающая психотерапия как опыт построения психотехнической системы // Гуманитарные исследования в психотерапии. М.: МГППУ, ПИ РАО, 2007. С. 159-203.
31. Ватова Л. Н. Как снизить агрессивность детей // Дошкольное воспитание. 2003. № 8. С. 55-58.
32. Вишневецкая В. И., Буговская М. Л. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе // Этнографической обозрение. 2010. №2. С. 55-68.
33. Волкова Е. Н. Критерии и признаки психологического ущерба и психологического насилия // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2002. №1. С. 84-95.
34. Волкова Е. Н. Система защиты детей и подростков от насилия и жестокого обращения // Социальная педагогика. 2007. №4. С. 77-79.
35. Волкова Т. Г. Особенности Образа Я личности, считающей себя испытавшей насилие, дис.. канд. психол. наук. Барнаул, 2004. 271 с.
36. Галимова Т. Г. Динамика межличностных отношений в учебной группе // Теоретические и прикладные исследования по психологии. — Казань, 2016. С. 40-46.
37. Гаязова Л. А. Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды и ее психологическое сопровождение. // Известия Российского государственного педагогического университета им. Герцена, 2011, №142. с. 27-33.
38. Гендерная психология. Под общ ред И. С. Клециной. 2-е изд. СПб.:Питер, 2009. - 247 С.
39. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, 2009. № 105. С. 159–165.
40. Гребенкин Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе. Р-н/Д: Феникс, 2013. 157 с.
41. Гребенкин Е. В. Профилактика агрессии и насилия в школе. Р-н/Д: Феникс. 2006. 157 с.
42. Денисов В. В. Размышляя о насилии в современном мире // Россия и современный мир. 2002. №1. С. 163-173.
43. Детская и подростковая психотерапия / Под редакцией Д. Лэйна, Э. Миллера. СПб: Питер, 2001. 448 с.
44. Дикова В. В. Агрессия как профессионально обусловленная деформация личности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. – 24 с.



45. Дубиницкая К. А. Социально-психологические факторы формирования и проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. – 28 с.
46. Дубинко Н. А. К проблеме условий и движущих факторов агрессии / Н. А. Дубинко // Социально-пед. работа.– 1997.– № 4.– С. 85–92.
47. Ениколопов С. Н. Терроризм и агрессивное поведение // Национальный психологический журнал. 2006. нояб. С. 28–32.
48. Ершов Д.А. Жестокое обращение с детьми как проблема современного общества // Актуальные проблемы семейной педагогики, 2015. №1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://family-edu.esrae.ru>
49. Жукова Е. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «Психологическая готовность» // Известия ТПУ. 2012. Т. 320. № 6. С. 117–121
50. Зимелёва З. А. Агрессивное поведение подростков и личность родителей // Журнал «Психологическая наука и образование» 2004 – С. 22-27.
51. Зиновьева Н. О., Михайлова Н. Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. СПб.: Речь, 2005. 248 с.
52. Иващенко Ф. И. О вероятностных причинах расхождения самооценки с оценкой коллектива // Психология возрастных коллективов. — М., 2015, С. 66-67.
53. Каган В. Е. Семейное воспитание и тоталитарное сознание: от психологии насилия к личностному росту / В. Е. Каган // Современная семья: проблемы, решения, перспективы развития.– М., 1992.– 98 с.
54. Калинин С. И. Проблемы психотерапии жертв насилия / С. И. Калинин // Психология и жизнь.– 1997.– № 2.– С. 5.
55. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка: Учеб. пособие / О. А. Карабанова.– М.: Рос. пед. агентство, 1997.– 191 с.
56. Карасева Е. А. Влияние когнитивных стилей на формирование агрессивности у подростков с поведенческими и эмоциональными расстройствами (в связи с задачами психологической коррекции): Автореф. дис.... канд. психол. наук / Е. А. Карасева.– СПб., 2002.– 26 с.
57. Касаткин В. Н., Симонятова Т. П., Манелис Н. Г., Медведовская Т. А., Митькин А. С., Страхов М. Ю., Тувельский А. Н., Тарасова Т.А. Предупреждение насилия в школе // Воспитание школьников. 2007. №2. С. 28-33.

58. Кернберг О. Ф. Агрессия при расстройствах личности / О. Ф. Кернберг.– М., 1998.– 368 с.
59. Киреев Г. Н. Сущность насилия. М.: Прометей. 1990. 110 с.
60. Кирюхина А.Б. Психологическая сущность насилия // Закон и право. 2009. №2. С. 50-52.
61. Клим-Климашевская А. Агрессия среди детей и молодежи. // Профилактика на агрессивных подростков София. СГУ. Свети Климент Орхидски 2002.
62. Колосова С. Л. Детская агрессия / С. Л. Колосова.– СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
63. Кон И. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2006. №11. С. 15-18.
64. Кондратьев М. Ю. Азбука социального психолога - практика Справочно-энциклопедическое издание учеб.пособие. М., 2007 – 464 с.
65. Коренева А. А. Взаимосвязь семейного воспитания и агрессивности в подростковом возрасте. М., 2004. - 128 с.
66. Кравцова М. М. Дети-изгои. Психологическая работа с проблемой. — Психолог в школе. - М.: Генезис, 2005. — 111 с.
67. Красиков В. И. Естественнонаучные и социальные модели насилия // Научный журнал Современная наукоемкие технологии Российская Академия Естествознания. 2008. №4. С. 111-112.
68. Кривцова С. В., Шапкина А. Н., Белевич А. А. Буллинг в школах мира: Австрия, Германия, Россия. Образовательная политика, 2016. № 3 (73). С. 97- 119.
69. Кутузова Д. А. Травля в школе. Мифы и реальность, 2011. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://medportal.ru/budzdorova/child/625/>
70. Кутузова Д. А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать // Психология и школа, 2006. № 4. С. 54-72.
71. Кутузова Д. А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать // Журнал практического психолога. Вып.1. 2007. С. 72—90.
72. Ларченко Н. А. Буллинг - причины, формы, профилактика. Методический материал. Волгоград, 2015. 23 с.
73. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учебное пособие. М.: Академия, 2008. 144 с
74. Леванова Е., Волошина А., Плешаков В., Соболева А. и др. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2013. – 208 с.

75. Лейбин В. М. Словарь справочник по психоанализу. М.: АСТ, 2010 – 960 с.
76. Леонтьев Д. А. Экзистенциальная тревога и как с ней не бороться // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 2. С. 107-119.
77. Лэйн Д. Школьная травля (буллинг). Детская и подростковая психотерапия / под ред. Дэвида Лейна и Эндрю Миллера. СПб.: Питер, 2001. С. 240-274.
78. Лэйн Д. Школьная травля (буллинг). / Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д. Лэйна, Э.Миллера. - СПб.: Питер, 2001. - С. 240-276.
79. Мадди С. Р. Теории личности: сравнительный анализ./ Пер. с англ. - СПб., 2002. 567 с.
80. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях// Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16 – 24.
81. Маланцева О. Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? // Социальная педагогика. 2007. №4. С. 90-92.
82. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы. М.: Эксмо, 2006. 1008 с.
83. Мальцева О. А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления / О. А. Мальцева // Тюменский государственный университет – 2009. – № 7. – С. 51–54.
84. Марищук В. П., Евдокимов В. И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб. 2001. 260 с.
85. Мартыненко Б. Социальная сущность насилия // Закон и право. 2008. №12. С. 60-61.
86. Мастюкова Е. М. Трудные дети. / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. // Педагогика здоровья. М., 2000.
87. Мельникова М.Л. Агрессивное поведение делинквентных подростков: детерминанты и условия коррекции: автореф. дис.. канд. психол. наук. Екатеринбург, 2007. 24.с.
88. Мерзлякова Д.Р. Синдром профессионального «выгорания» и метаиндивидуальность педагога // Психологическая наука и образование. – 2009. - №1. – С. 55-59.
89. Мерцалова Т. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии? // Директор школы. 2008. №3. С. 25-32.
90. Миллер А. Воспитание, насилие и покаяние. Пер. с нем. К. Кузьмина. М.: Класс, 2010. 296 с.

91. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
92. Михайлина М. Ю., Павлова М. А. Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях; Наука - Москва, 2016. - 228 с.
93. Моисеева С. И. Психологические особенности подростков, склонных к девиантному поведению в современных социально-экономических условиях: дис.. канд. психол. наук. СПб. 2003. 23 с.
94. Молчанова Л. Н. Профиль деятельности и состояние психического выгорания у воспитателей детских садов и учителей начальных классов общеобразовательных школ // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. Шолохова. 2011. №3. – С. 90-98.
95. Мухаркина А. В качканарских школах эпидемия буллинга: жертв травли снимают на видео [Электронный ресурс] / Алёна Мухаркина // Качканарский четверг. – 2008. – 12 мая. – Режим доступа: <http://www.kchetverg.ru/?p=589>. – Загл. с экрана
96. Мухина В.С. Возрастная психология: Учебник / В.С. Мухина. - М.: Издательский центр Академия, 2004. - 432 с.
97. Наливайко Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: дис. канд. психол. наук. Челябинск, 2006. 175с.
98. Наливайко Т. В. К осмыслению концепции жизнестойкости С. Мадди // Вестник интегративной психологии: журнал для психологов Вып. 4. Ярославль, Москва, 2006. С. 127-130.
99. Нечаева, М. Природа агрессии / М. Нечаева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2008. – № 1. – С. 73–80.
100. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / под ред. И. А. Баевой. СПб.: Речь, 2006. 288 с.
101. Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога.– М.: Просвещение; Учеб. лит., 1996.– 352 с.
102. Оклендер В. Окна в Мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. М.: Независимая фирма "Класс", 1997. С. 269.
103. Петросянц В. Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: дис....канд. психол. наук. – СПб, 2011.
104. Петросянц В. Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде // Вестник ТГПУ, 2011. Выпуск 6 (108). С. 151-154.

105. Поваренков Ю. П. Синдром выгорания в свете проблематики конструктивных и деструктивных тенденций профессионального становления личности // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: С. 36-54.
106. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике / И. П. Подласый.– М.: Владос.– 352 с.
107. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.
108. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / Под ред. Е. Н. Волковой. СПб.: Питер. 2008. 240 с.
109. Прудникова М.С. Психолого-педагогические детерминанты безопасного поведения детей в образовательной среде // Актуальные проблемы психологического знания. 2010. №1. С. 87-92.
110. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо. – 2005. – 960 с. 17.
111. Пушкарева Н. Л. Зачем он нужен, этот «гендер». Социальная история: науч. практ. конф.: сб. статей - 1998/1999. М., 1999. С. 155–177.
112. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан.– СПб., 1996.– 38 с.
113. Реан А.А. Гендерные различия структуры агрессивности у подростков // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. 1999. №3.
114. Регуш Л.А. Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни // Известия российского государственного университета им. А.И. Герцена. 2009. №100. С. 57-65.
115. Решетников М. Психическая травма. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006. 322 с.
116. Роговская Н. И. Формирование познавательных интересов подростков с учетом гендерных особенностей Волгоград, 2007.
117. Романов А.А. Расстройства поведения и эмоций у детей в целом. Опросники, заключение, рекомендации, перечень игровых задач. М.: Плэйт, 2013. 32 с.
118. Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., 1998. – 93 с.
119. Ситаров В. А. Насилие и ненасилие // Энциклопедия гуманитарных наук. 2005. №1. С. 135.

120. Слободчиков В. И. Структура и состав образовательной сферы. Категориальный анализ // Психология обучения. 2010. №1. С. 4-24.
121. Слотина Т. В. Смысложивненная концепция и агрессивность учащихся подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Слотина.– СПб., 2002.– 19 с.
122. Смирнова Е. О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности / Е. О. Смирнова, Г. Р. Хузеева // Вопр. психологии.– 2002.– № 1.– С. 17–26.
123. Собкин В. С., Маркина О. С. Влияние опыта переживания «школьной травли» на понимание подростками фильма «Чучело» // Вестник практической психологии образования. 2009. №1(18). С. 48-57.
124. Социальная конфликтология: Учеб., пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. П. Дедов, А. В. Морозов, Е. Г. Сорокина, Т. Ф. Сулова / Под ред. А. В. Морозова. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 336 с.
125. Старченкова Е. С. Роль неконструктивного совладающего поведения в развитии синдрома выгорания // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: ... с. 55-100.
126. Степанова Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 224 с.
127. Стрельбицкая А. А. Динамика школьного буллинга в коллективах старшего звена // Педагогическая диагностика. 2010. №2. С. 104-124.
128. Суздалева А. М., Коршунова Е. А. Буллинг в общеобразовательном учреждении // Современное образовательное пространство: риски и безопасность: сборник статей Международной научно-практической конференции. Оренбург, 2014. С. 311–313.
129. Ткачева М. С. Возрастная психология. Изд.: Юрайт Отрасль, 2010 – 194 с.
130. Тышкова М. Н. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. 1987. №1. С. 27-34.
131. Усова Е. Б. Психология девиантного поведения [Электронный ресурс] // Гуманитарный портал URL: <http://psyera.ru/teorii-agressii-594.htm> (дата обращения: 17.10.2015)
132. Ушакова Е. Буллинг новый термин для старого явления // Директор школы. 2009. №6. С. 84-87.

133. Файнштейн Е. И. Моббинг, буллинг и способы борьбы с ними // Директор школы. 2010. №7. С. 72-76.
134. Фалд Т. Буллинг. Офисные хулиганы / Т. Фалд, В. Кичкаев // [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/bullying.htm>. - Дата доступа: 25.01.2011.
135. Филина С. В. Коррекция и профилактика синдрома выгорания // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: ... с. 249-265.
136. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: В 4 т. / К. Фопель; Пер. с нем.– Т. 1.– М., 2000. – 160 с.
137. Форверг М. Характеристика социально-психологического тренинга поведения / М. Форверг, Т. Альберг // Психол. журн. – 1984. – № 4. – С. 86–91.
138. Формы и методы профилактики детской и подростковой агрессии: Науч.-метод. рекомендации / Под ред. Н. М. Платоновой.– СПб., 2003.– 320 с.
139. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа: В 3 т. / А. Фрейд.– М., 1999. – Т. 1. – С. 143.
140. Фристад М. А. Ребенок с эмоционально неустойчивым характером. СПб.: Питер, 2004. 272 с.
141. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.,1994. 244 с.
142. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск, 1996. – 216 с
143. Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб: Речь, 2007. 480 с.
144. Хекхаузен Х. Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения // Психология социальных ситуаций. Хрестоматия. / Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. СПб.: Питер. 2001. С. 58-91.
145. Черняева С. А. Психотерапевтические сказки и игры / С. А. Черняева.– СПб.: Речь, 2002.– 168 с.
146. Чижова С. Ю. Детская агрессивность: 100 ответов на родительские «почему?» / С. Ю. Чижова, О. В. Калинина.– Ярославль: Академия развития, 2003.– 160 с.
147. Шалагинова К. С. Системное психологическое сопровождение агрессивных младших школьников. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Московский психолого-социальный институт. Тула, 2008

148. Шалагинова К. С., Куликова Т. И, Черкасова С. А. Теоретико-методические основы деятельности педагога-психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно – возрастной аспект. Тула: ГРИФ и К, 2014. 237 с.
149. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. М.: Академический проспект, 2005– 336 с.
150. Штроо, В. А. Методы активного социально-психологического обучения. Учебник и практикум / В. А. Штроо. - М.: Юрайт, 2015. - 278 с.
151. Ялом И. Групповая психотерапия: Теория и практика / И. Ялом; Пер. с англ.– М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001.– 575 с
152. Ayalon L., Perry C., Areal P., Horowitz M. Making sense of the past-perspectives on resilience among Holocaust survivors // *Journal of Loss & Trauma*. 2007. № 12(3). pp. 281-293.
153. Baldry A.C., Farrington D. P. Types of bullying among Italian school children // *Journal of Adolescence*. 1999. №22 (3). pp. 423-426.
154. Basalisco S. Bullying in Italy, in E. Roland and E. Munthe (eds) *Bullying: An International Perspective*. London: Fulton Books. 1989.
155. Batsche G.M., Knoff H.M. Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools // *School Psychology Review*. 1994. №23 (2). pp.165-174.
156. Berthold K. A., Hoover, J. H. Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the mid western USA // *School Psychology International*. 2000. № 21(1). pp. 65-78.
157. Besag V. E. *Bullies and Victims in Schools*, Milton Keynes: Open University Press. 1989.
158. Bjorkqvist K., Ekman K., Lagerspetz K. Bullies and their victims: Their ego picture, ideal ego picture and normal ego picture // *Scandinavian Journal of Psychology*. 1982. № 23. pp. 307-313.
159. Boulton J.M, Smith P.K. Bully/victim problems among middle Bully / school children: stability, self perceived competence, and peer acceptance // *Br. J. Dev. Psychol*. 1994. №12. pp. 315-29.
160. Kwak K., Lee C. *Bullying at School: Situation and Characteristics*. Seoul: A-San Foundation Press. 1999.
161. Maddi S. R. The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice // *Consulting Psychology Journal*. 2002. №54. pp. 173-185.
162. Mandlenco B., Peery C. An organizational framework for conceptualizing resilience in children // *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*. 2000. №13 (3). pp. 99-111.



163. Olweus D. Aggressors and their victims: bullying at school // Disruptive behaviours in schools. 1984. pp. 57-76.
164. Olweus D. Bullying or peer abuse in school: intervention and prevention. In G. Davies et al. (Eds.), Psychology, law and criminal justice: international developments in research and practice 1995. pp. 248-263. Berlin: Walter de Gruyter.
165. Olweus D. Bully/victim problems among school children in Scandinavia. In J.P. Myklebust, R.Ommundsen (Eds.), Psykolog profesjonen mot ar 2000. Oslo: Universitetsforlaget. 1987.
166. Olweus D. Bully-victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In K. Rubin, D. Pepler (Eds.), The development and treatment of childhood aggression. 1991. pp. 85-128. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
167. Parke R.D., Slaby R.G. The development of aggression. In E. M. Hetherington (Ed.), Handbook of Child Psychology, Vol. 4. Socialization, iL
168. Rigby K. What schools can do about bullying // The Professional Reading Guide for Educational Administrators. 1995. Vol. 1, 7. pp. 1-5.
169. Roffey S. Addressing bully in schools: organisational factors from policy to practice // Educational and Child Psychology. 2000. №17 (1). pp. 6-19.
170. Roland E. Bullying: the Scandinavian research tradition. In D. Tattum (Ed.), Bullying in School. 1989.
171. Schäfer M. Gruppenzwang als Ursache für Bullying? Report Psychologie. 1998. 11/12. pp. 914-927.
172. Schwartz D. Subtypes of Victims and Aggressors in Children's Peer Groups // Journal of Abnormal Child Psychology. 2000. №28. pp. 181-192.

## **МОНОГРАФИЯ**

Шалагинова Ксения Сергеевна  
Декина Елена Викторовна  
Куликова Татьяна Ивановна  
Залыгаева Светлана Александровна

### **ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПРОЯВ- ЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА**

ИЗДАНИЕ ВТОРОЕ: ДОПОЛНЕННОЕ И ПЕРЕРАБОТАННОЕ

ТОМ 1.  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Subscribe to print 21/10/2020. Format 60×90/16.  
Edition of 300 copies.  
Printed by “iScience” Sp. z o. o.  
Warsaw, Poland  
08-444, str. Grzybowska, 87  
info@sciencecentrum.pl, <https://sciencecentrum.pl>



ISBN 978-83-66216-37-2

