

# Психолого-педагогические исследования и профилактика девиантного поведения

УДК 37.06:371.8.062

DOI: 10.35750/2713-0622-2021-2-276-295



Научная статья



## Реан Артур Александрович

Московский педагогический  
государственный университет  
(Москва, Россия)

profrean@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-1107-9530

## Artur A. Rean

Moscow Pedagogical State  
University  
(Moscow, Russia)

profrean@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-1107-9530

## Оценка педагогами подростковой агрессивности: социально-перцептивные аспекты и готовность к вмешательству

### Аннотация

**Введение.** Актуальность настоящего исследования обусловлена, с одной стороны, традициями научного направления изучения педагогической социальной перцепции, а с другой стороны – крайне высокой степенью внимания политического, профессионального и экспертного сообщества к проблематике воспитания. Изучение представлений педагогов об агрессии является важной точкой в понимании стратегии разработки программ повышения профессиональных компетенций педагогов и специалистов по профилактике девиантного поведения подростков и молодежи.

**Цель.** Настоящая работа посвящена поиску ответов на ряд исследовательских вопросов: на основании каких проявлений педагоги понимают, что подростки вовлечены в ситуации агрессивного поведения; как педагоги понимают различные факторы обусловленности агрессии подростков (в частности, половозрастные и семейные); как педагоги реагируют на ситуации конфликтов между учащимися и какие чувства испытывают при столкновении с ситуациями агрессивного поведения между учащимися.

**Методология, методы и методики.** В рамках настоящего исследования были использованы следующие методы: экспертная оценка, психологическое тестирование, стандартизированное и полустандартизированное анкетирование. В рамках проекта «Педагог как субъект воспитания и профилактики асоциального поведения» приняли участие более 13000 педа-

# Psychological and pedagogical research and prevention of deviant behavior

Scientific article



## Коновалов Иван Александрович

Московский педагогический  
государственный университет  
(Москва, Россия)

iv.kononov@yandex.ru

**ORCID:** 0000-0002-0982-5813

## Ivan A. Kononov

Moscow Pedagogical State  
University  
(Moscow, Russia)

iv.kononov@yandex.ru

**ORCID:** 0000-0002-0982-5813

гогов из шести федеральных округов РФ. В настоящем анализе используются данные 5086 респондентов (95 % женского пола).

**Результаты.** Установлено, что для педагогов наиболее явными показателями проявления агрессии по отношению к ребенку являются подавленное состояние и агрессивное поведение самого ребенка. Согласно представлениям педагогов, мальчики больше склонны к проявлениям агрессии вовне, а девочки – к непрямым формам агрессивного поведения. По мнению педагогов, агрессивное поведение чаще всего свойственно детям из неблагополучных семей. Существует высокий риск агрессивного поведения у детей из неполных семей. Основные риски родительского воспитания в контексте агрессивного поведения подростков, с точки зрения педагогов, следующие: проявление безразличия в отношении ребенка, недостаточное внимание по отношению к ребенку, установление противоречивых требований по отношению к ребенку. В рамках исследования установлено, что наиболее часто педагоги испытывают беспокойство, тревогу и страх при столкновении с конфликтными ситуациями между учениками.

**Научная новизна.** В рамках исследования проведена оценка представлений педагогов о различных аспектах агрессивного поведения подростков – показателях вовлеченности, факторах риска, а также рассмотрены актуальные вопросы готовности педагогов к вмешательству в конфликтные ситуации между учащимися.

**Практическая значимость.** Результаты исследования представляют значимость как в контексте задач разработки программ повышения квалификации педагогов и психологов в области профилактики девиантного и асоциального поведения подростков, так и в контексте задач образовательной и молодежной политики.

## Ключевые слова

педагог, подростковая агрессивность, социальная перцепция, вмешательство

**Для цитирования:** Реан, А. А., Коновалов, И. А. (2021) Оценка педагогами подростковой агрессивности: социально-перцептивные аспекты и готовность к вмешательству. *Российский девиантологический журнал*, 1(2), 276-295. DOI: 10.35750/2713-0622-2021-2-276-295.

# Pedagogical appreciation of juvenile aggressiveness: socio-perceptive aspects and readiness of interference

## Abstract

**Introduction.** The topicality of the research is caused by both traditions of the scientific research of pedagogical social perception and extremely high degree of attention on the side of political, professional and expert community to the problem of education. The pedagogical study of aggression plays an important role in understanding of the strategy for developing programs of improving professional competence of pedagogues and specialists in the sphere of prevention of juvenile delinquent behavior.

**Aim.** Some research problems were examined in order to find the answers to the following problems: the facts that prove aggressive juvenile delinquent behavior, the reasons of juvenile behavior, the reaction of pedagogues on conflict situations and their emotions when they confront situations of aggressive behavior.

**Methodology and methods.** In the process of research different methods were used such as psychological tests, different types of questionnaires and others. More than 13000 of pedagogues from six federal districts participated in the project "Pedagogue as a subject of upbringing of the youth and prevention of delinquent behavior".

**The results.** Data are given about the fact that pedagogues consider depressed state and aggressive behavior of the child to be the testimony of aggressive behavior of adults towards the child. Boys are more inclined to be aggressive, while the girls try not to show obviously their aggressive behavior. Children from troubled and incomplete families are more aggressive. Attention is drawn to the fact that the main risks of aggressive behavior of juveniles are in the families where the parents are indifferent to the child, do not pay attention to him or her or their requirements are contradictory. The research showed that pedagogues feel trouble, anxiety and fear when they come across conflict situations between the pupils.

**Practical significance.** The results of the research are very important both in the context of improving the programs for pedagogues and psychologists in the sphere of juvenile deviant and antisocial behavior prevention and in the context of educational and youth policy and its tasks.

## Keywords

teacher, adolescent aggressiveness, social perception, intervention

**For citation:** Rean, A. A., Konovalov I. A. (2021). Pedagogical appreciation of juvenile aggressiveness: socio-perceptive aspects and readiness of interference. *Russian Journal of Deviant Behavior*, 1(2), 276-295. DOI: 10.35750/2713-0622-2021-2-276-295.

## Введение

В настоящий момент проблема школьного воспитания привлекает внимание экспертного сообщества. Идентификация ситуаций агрессивного поведения учащихся является одним из ключевых компонентов профилактической работы педагога в рамках воспитательной работы. Профилактика агрессивного поведения в ученической среде и нивелирование рисков школьного насилия являются приоритетными задачами в рамках указанного направления. При этом неоднократно отмечалась необходимость разработки и внедрения программ по формированию компетенций в области профилактики девиантного и асоциального поведения для педагогов-психологов, специалистов центров работы с несовершеннолетними и педагогов (Реан, 2018).

Необходимыми компетенциями, формируемыми в рамках подобных программ, в частности, являются:

осуществление диагностики актуального эмоционального состояния, личностных качеств, семейных и социальных характеристик учащихся, которые повышают вероятность вовлечения их в асоциальное поведение; оценивание характеристик взаимодействия внутри коллектива учеников с точки зрения вероятности возникновения у его членов асоциального поведения, квалифицированное выявление факторов риска агрессивного поведения или буллинга (Реан, 2018).

Формирование указанных компетенций должно быть основано на понимании специфики представлений педагогов об индикаторах вовлеченности учащихся в ситуации агрессивного поведения, понимании учителями различных факторов риска агрессивного поведения (в частности, семейных), а также на оценке готовности к осуществлению мероприятий по вмешательству в конфликтные ситуации в ученической среде.

Все указанное выше обуславливает актуальность и практическую значимость ряда исследовательских вопросов, обоснованию и решению которых посвящена данная работа. К таким вопросам относятся: на основании каких проявлений педагоги понимают, что подростки вовлечены в ситуации агрессивного поведения; как педагоги понимают различные факторы обусловленности агрессивного поведения подростков (в частности, половозрастные и семейные); как педагоги реагируют на ситуации конфликтов между учащимися и какие чувства испытывают при столкновении с ситуациями агрессивного поведения между учащимися.

### Обзор литературы

Представление педагогов о различных аспектах личностного развития и индивидуальных особенностях детей и подростков является значимым компонентом, оказывающим влияние на педагогическую деятельность. Классически в рамках явлений педагогической социальной перцепции рассматриваются феномены стереотипизации, проецирования, эмпатии, а также рефлексивно-перцептивные умения педагога (Реан, Коломинский, 2000).

Проблематика понимания педагогом подростковой агрессии представляет как самостоятельный научный интерес, так и является значимым элементом различных технологий профилактики школьного неблагополучия, в частности, школьной травли. Так, например, во множестве исследований отмечается, что позиция педагогов в отношении недопустимости школьного насилия и травли является значимым фактором профилактики указанных явлений в образовательной среде (Волкова и др., 2017; Varela et al., 2019; Baraldsnes, 2020; van Verseveld et al., 2021; Salimi et al., 2021).

При этом рассмотрение различных аспектов понимания педагогами детской и подростковой агрессии выступает как предмет самостоятельных исследований. Так, в рамках работы (Coplan et al., 2015) были рассмотрены взгляды, убеждения и эмоциональные реакции педагогов, работающих с дошкольниками, в отношении внутригруппового поведения детей. Участниками исследования выступили 405 женщин, работающих в дошкольных организациях провинции Онтарио (Ка-

нада). Участницам было предложено выразить свое отношение к серии гипотетических ситуаций, связанных с различными проявлениями поведения, касающимися включенности в группу сверстников, в частности: физическая агрессия, непрякая агрессия (relational aggression), застенчивое поведение, склонность к избеганию социальных контактов (unsociability), грубая игра (rough-and-tumble play) и крайняя инициативность в осуществлении социальных контактов, склонность к социальному доминированию (exuberance). В отношении каждой из гипотетических ситуаций педагогам было предложено вербализировать свои установки (в частности, толерантность к различным ситуациям или наличие желания вмешаться), убеждения и эмоциональные реакции, типичные для переживания тех или иных ситуаций. В результате исследования установлено, что педагоги выражали значимо

чаще негативные установки в отношении агрессивного поведения, нежели социальной изоляции. В рамках указанного исследования установка предполагала два компонента: отношение к социальному феномену и готовность к вмешательству. Иными словами, негативная установка предполагала отрицательное отношение и высокую готовность к вмешательству. При этом склонность к социальному доминированию (exuberance) и грубые игры между дошкольниками воспринимались педагогами неоднозначно – имеющие как позитивные, так и негативные аспекты в части освоения социального опы-

”

*Согласно полученным данным, для педагогов наиболее явными «индикаторами» проявления агрессии по отношению к ребенку являются подавленное состояние и агрессивное поведение самого ребенка.*

“

та. Также отметим данные, касающиеся переживания гнева педагогами: чаще участницы исследования испытывали негативные эмоции, в частности гнев, в ситуациях, связанных с физической агрессией, непрякой агрессией, проявлениями социального доминирования, грубой игрой (Coplan et al., 2015).

В задачи ряда работ входит рассмотрение различных факторов, связанных со спецификой тех или иных установок в отношении агрессивного поведения. Так, например, в исследовании (Craig et al., 2000) были рассмотрены различные факторы (индивидуальные и контекстуальные), связанные с установками (attitudes) в отношении буллинга среди студентов-педагогов. К факторам контекста относились: тип агрессии, свидетелем которого становился участник исследования,



к индивидуальным факторам – пол, возраст, уровень эмпатии, убеждение в справедливости мира (belief in a just world) и феминность / маскулинность. В результате исследования было установлено, что типы агрессивного взаимодействия, связанные с физическим воздействием, значимо чаще были идентифицированы как буллинг по сравнению с иными типами агрессии, в частности, вербальной. В результате регрессионного анализа была установлена значимость следующих предикторов нетолерантных установок в отношении школьного насилия: тип агрессии, свидетелем которого становился участник исследования, эмпатия, феминность / маскулинность. Ситуации физической агрессии в образовательной среде значимо чаще интерпретировались респондентами как буллинг, по сравнению с иными типами агрессивного поведения. Как и во множестве иных исследований, было показано, что уровень эмпатии значимо связан с нетолерантными установками в отношении школьной травли и готовностью к вмешательству.

В работе (Nesdale & Pickering, 2006) также предпринята попытка рассмотреть различные факторы, связанные с негативной установкой в отношении допустимости проявления агрессии. Авторы указанного исследования, опираясь на теорию социальной схемы (Fiske & Taylor, 1991) и теорию социальной идентичности (Turner et. al., 1979), наблюдали реакцию учителей в отношении детской агрессии. В рамках исследования рассматривались процессы социальной категоризации – согласно теории социальной схемы, при столкновении с той или иной ситуацией имеющаяся в опыте индивида схема позволяет интерпретировать те или иные социальные ситуации, «накладывая» на них имеющийся в опыте субъекта образец. Учителям начальной школы (выборка 90 человек) предлагалось прочитать гипотетические ситуации, описывающие агрессивный эпизод, совершенный группой мальчиков из одного класса в отношении мальчика из другого класса. При этом агрессорами были представлены дети, различающиеся по популярности среди своих одноклассников. Авторами исследования в рамках гипотетических ситуаций воссоздавался такой фактор, как идентификация учителей с классом.

Результаты показали наличие стойкой негативной реакции учителей по отношению к агрессорам по сравнению с жертвой. Однако было выявлено, что на ответы учителей повлияли популярность агрессоров, а также степень их идентификации с классом (Nesdale & Pickering, 2006). В частности, в рамках исследования выявлено, что педагоги приписывают более высокую степень ответственности за участие в агрессивном эпизоде популярным ученикам – в случае, если ученик выступил в гипотетическом эпизоде в роли агрессора. Идентификация с классом оказалась значимо связанной с более высокими оценками готовности к осуществлению дисциплинарных мер: в случае, если агрессор, в рамках гипотетической ситуации, обучался в классе, по отношению к нему у педагогов был выявлен высокий уровень идентификации. Педагоги заявляли

о более высоком уровне готовности к вмешательству и осуществлению дисциплинарных мер по отношению к агрессору.

Обратимся также к результатам одного отечественного исследования, в рамках которого продемонстрировано, что педагоги занимают позицию активного наблюдателя по отношению к ситуациям буллинга и, несмотря на наличие осведомленности в вопросах работы со школьной травлей, предпочитают не предпринимать эффективных действий по ее прекращению и предотвращению (Бочавер и др., 2015). Отметим полученные

”

*Полученные данные указывают на необходимость разработки и внедрения технологий и инструментов выявления различных аспектов агрессивного поведения подростков в рамках педагогической деятельности. Иным важным аспектом является разработка алгоритмов вмешательства в различные ситуации, связанные со школьной агрессией.*

“

авторами данные, касающиеся признаков, по которым респонденты идентифицировали школьную травлю: для подавляющего большинства респондентов подобным признаком оказались проявления вербальной и физической агрессии, несколько меньший процент респондентов рассматривали унижения, насмешки и провокации как признак травли. Сплетни и слухи в качестве показателей буллинга рассмотрели крайне малое число респондентов (Бочавер и др., 2015).

Проблема обусловленности агрессивного поведения подростков различными факторами, в частности, половозрастными и семейными, рассматривается во множестве научных публикаций. Связь специфики семейной ситуации и вероятности вовлеченности в агрессивное поведение подтверждена во множестве исследований (Espelage et al., 2000; Voisin & Hong, 2012). Основной формой «перехода» агрессии из семьи в сре-

ду сверстников, в том числе школьную среду является восприятие актов агрессии в семье (Baldry, 2003), Espelage et al., 2014). Агрессия, проявляемая в среде сверстников: физическая, вероятно, одно из самых «заметных» проявлений семейного неблагополучия, однако точно не является единственным вариантом последствий. Связь вовлеченности в ситуации семейного насилия с употреблением психоактивных веществ (Downs & Harrison, 1998; Gilbert et al., 2009) также является примером крайне негативных последствий семейного неблагополучия. Указанное обуславливает необходимость оценки представлений педагогов о различных факторах риска (в частности, семейных) агрессивного поведения подростков.

Проблематика понимания педагогами специфики агрессивного поведения подростков в контексте возрастных особенностей рассматривается и в ряде отечественных публикаций (Фомиченко, 2013; Фомиченко, 2019). Так, в частности, в работе А. С. Фомиченко (Фомиченко, 2013) представлены результаты социально-психологического исследования, посвященного изучению специфики понимания учителем причин агрессивного поведения учащихся разных возрастов. В рамках исследования применялась методика, основанная на использовании принципа мотивационной атрибуции. В результате исследования выявлена связь понимания учителем мотивации агрессии учащихся, возрастных и гендерных особенностей учеников. Показано, что со второго по пятый класс педагоги отмечают рост значимости причин агрессивности учащихся, связанных с изменением их социального статуса. Установлено, что на протяжении основной школы (5–9 классы) учителя рассматривают причины подростковой агрессивности в связи со становлением школьного коллектива. Среди учащихся пятых-сдь-

мых классов педагоги отмечают возникновение явления групповой самоидентификации – ориентацию подростков на важность чувства «мы». Период седьмых-девярых классов характеризуется, по мнению педагогов, направленностью учеников на самоопределение и самоидентификацию, в связи с чем резко возрастают причины агрессивного поведения подростков, связанные с идеологическими разногласиями. В работе показано, что в указанный период, по мнению учителей, снижается значимость причин ученической агрессии, связанных с уровнем саморегуляции (Фомиченко, 2013).

### Методология, методы и материалы исследования

В рамках проекта «Педагог как субъект воспитания и профилактики асоциального поведения» приняли участие более 13000 педагогов из шести федеральных округов РФ. В настоящем анализе используются данные 5086 респондентов (95 % – женского пола). Большинство респондентов имеют стаж более 25 лет (40 %), трудовой стаж 21–25 лет имеют 12 % респондентов, 16–20 лет – 10 %, 11–15 лет – 10 %, 5–10 лет – 13 %, менее 5 лет – 15 % респондентов. 39 % респондентов осуществляют трудовую деятельность в рамках начальной школы, 66 % – в рамках средней, 39 % респондентов преподают в старших классах. 40 % респондентов имеют высшую квалификационную категорию, 37 % – первую, 23 % не имеют категории. 27 % педагогов из рассматриваемой выборки имеют административную нагрузку.

В рамках настоящего исследовательского проекта были использованы следующие методы: экспертная оценка, психологическое тестирование, стандартизованное и полустандартизованное анкетирование. В настоящей работе представлен анализ ответов респондентов на ряд вопросов, среди которых:

Как Вы обычно понимаете, что по отношению к ребенку проявляется агрессия? (множественный выбор)
Подавленное состояние (ребенок замыкается, зажат, пассивен, грустное настроение).
Ребенок сам становится агрессивным (вербально или физически).
Ребенок становится импульсивным (перестает собой управлять).
Эмоциональное реагирование (крик, слезы, смех, смущение).
Социальное дистанцирование (избегает компаний).
Социальная изоляция (с ребенком не хотят сотрудничать).
Нетипичное поведение.
Вымещение агрессии на предметах и/или животных.
Видимые последствия (синяки, ссадины, рваная одежда, испорченные вещи).
Обратная связь от ребенка (просьбы о помощи, жалобы).
Другое.

С какими из нижеперечисленных утверждений о проявлении агрессивного поведения в зависимости от пола детей и подростков Вы согласны? (множественный выбор)
Различий в проявлении агрессивного поведения между полами нет.
У девочек агрессия проявляется реже, чем у мальчиков.
Агрессия у девочек носит более «изобретательный» характер (планы мести, сплетни, социальная агрессия), чем у мальчиков.
Взрослые относятся более лояльно к агрессивному поведению у мальчиков, чем у девочек.
Мальчики больше проявляют агрессию вовне (физическая, вербальная), девочки вовнутрь (раздражение, обиды).
Другое.

На Ваш взгляд, детям из каких семей чаще всего свойственно агрессивное поведение? (оценка по 7-бальной шкале)
Из полных семей.
Из неполных семей.
Из неблагополучных семей.
Из многодетных семей.
Из семей, которые взяли детей под опеку.
Из семей мигрантов.

Какие эмоции и чувства у Вас вызывают конфликтные ситуации между учениками? (множественный выбор)
Я испытываю удивление, потрясение.
Я испытываю возмущение, негодование, гнев, раздражение.
Я испытываю беспокойство, тревогу, страх.
Я отношусь спокойно.
Другое.

Как Вы думаете, дети каких родителей больше склонны к агрессивному поведению? (оценка по 7-бальной шкале)
Контролируют все сферы жизнедеятельности ребенка.
Устанавливают строгие требования и правила.
Не учитывают мнение и интересы ребенка.
Предоставляют ребенку абсолютную свободу поведения и выбора.
Проявляют безразличие по отношению к ребенку.
Уделяют недостаточно внимания ребенку.
Устанавливают противоречивые правила и требования по отношению к ребенку.

Какой тип реагирования на проявление агрессивного поведения подростков в Вашем классе / школе Вы обычно предпочитаете? (множественный выбор)
Активное реагирование (стремлюсь как можно быстрее вмешаться в конфликт, разговариваю с учениками и их родителями, поднимаю данный вопрос на школьном собрании / совещании учителей и педагогов, обращаюсь за помощью в решении данного вопроса к школьному психологу и т. д.).
Пассивное реагирование (стараюсь не замечать проблемы, делаю вид, что ничего не происходит, замалчиваю данную ситуацию, допускаю проявление агрессии по отношению к определенным учащимся и т. д.).
Эмоциональное реагирование (стараюсь найти эмоциональную поддержку, переживаю данную проблему как личную, делюсь с родственниками, хожу к психологу, часто нервничаю, эмоционально реагирую на детей, употребляю успокоительные средства и т. д.).
Другое.

Указанные вопросы профессиональной анкеты и иные, не вошедшие в данный анализ, были разработаны коллективом Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ. Категории для ответов были выделены посредством экспертного анализа интервью двадцати педагогов. Некоторые категории были скорректированы и дополнены после проведения пилотажного исследования на выборке в 140 человек. Исследование было реализовано в формате анонимного онлайн-опроса. Обработка данных осуществлена в RSudio (R version 4.0.0), в рамках настоящего анализа был реализован частотный анализ ответов респондентов, а также корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена.

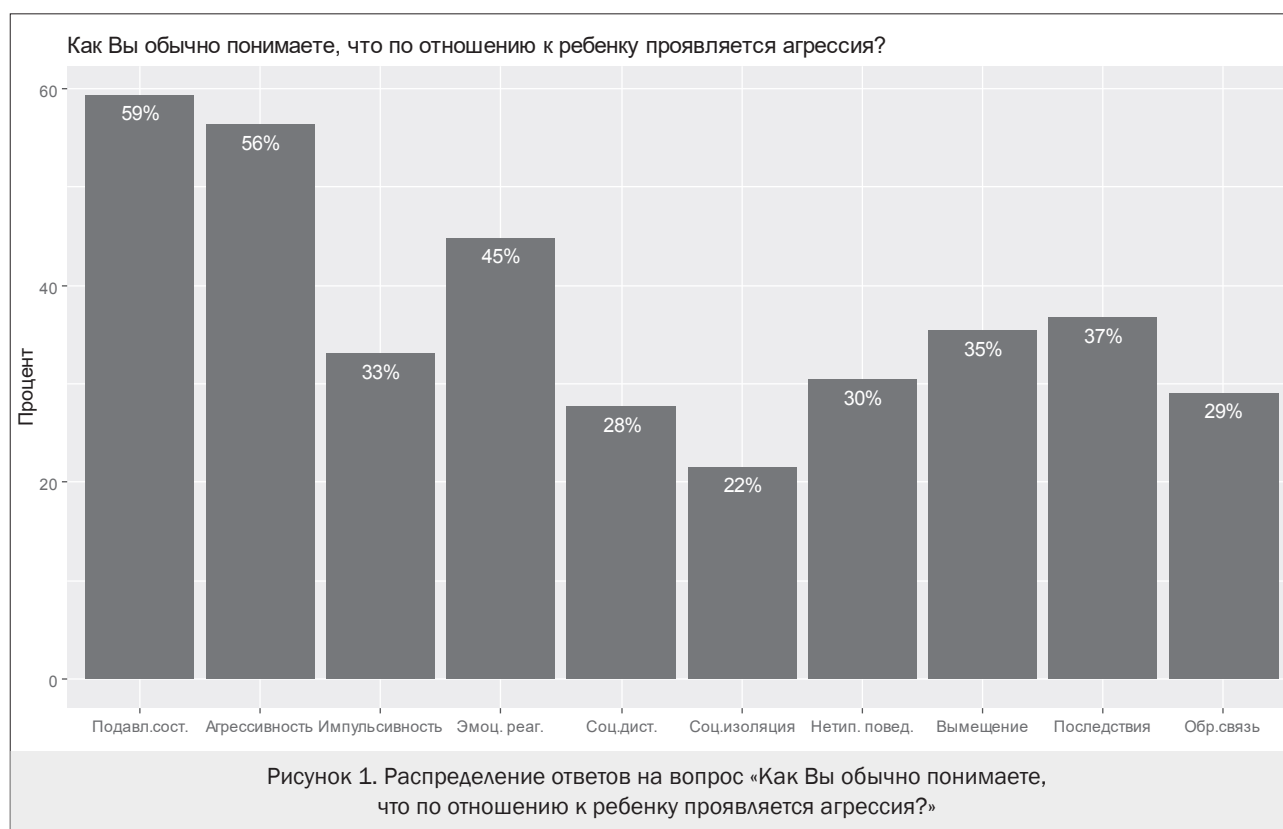
### Полученные результаты

Наиболее популярными вариантами ответов на вопрос «Как Вы обычно понимаете, что по отношению к ребенку проявляется агрессия?» (рис. 1) оказались: «Подавленное состояние (ребенок замыкается, зажат, пассивен, грустное настроение)» и «Ребенок сам становится агрессивным (вербально или физически)». Первый из указанных вариантов отметили 59 % респондентов-педагогов, второй – 56 %.

Третьим по популярности вариантом оказался «Эмоциональное реагирование (крик, слезы, смех, смущение)», данный вариант предпочли 46 % респондентов. Около 30 % респондентов от рассматриваемой

выборки в качестве индикаторов проявления агрессии по отношению к ребенку предпочли варианты: «Ребенок становится импульсивным (перестает собой управлять)» (33 %), «Нетипичное поведение» (30 %), «Вымещение агрессии на предметах и/или животных» (35 %), «Видимые последствия (синяки, ссадины, рваная одежда, испорченные вещи)» (37 %). Рассмотрим также наименее популярные варианты. Индикатор «Обратная связь от ребенка (просьбы о помощи, жалобы)» был выбран в качестве показателя вовлеченности в ситуацию агрессии в качестве жертвы только 29 % респондентов-педагогов. Варианты «Социальное дистанцирование» и «Социальная изоляция» были выбраны 28 % и 22 % соответственно.

Для оценки связи между выборами различных вариантов ответов на конкретный вопрос дополнительно был проведен корреляционный анализ. Мера связи указывает на то, что выборы различных показателей с некоторой вероятностью сопутствовали друг другу. Проанализируем наиболее интересные, с нашей точки зрения, результаты: выбор показателя «Подавленное состояние» связан с выбором категорий «Социальное дистанцирование» ( $r = 0.25, p < 0.01$ ) и «Видимые последствия» ( $r = 0.25, p < 0.01$ ). Выбор показателя «Социальное дистанцирование» в свою очередь был связан с выборами таких категорий, как «Видимые последствия» ( $r = 0.24, p < 0.01$ ), «Обратная связь» ( $r = 0.24, p < 0.01$ ), «Социальная изоляция» ( $r = 0.33, p < 0.01$ )





и упомянутое выше «Подавленное состояние» ( $r = 0.25, p < 0.01$ ). Полученные связи, по-видимому, указывают на то, что жертвы агрессивного поведения воспринимаются педагогами как более отстраненные от социальной жизни класса и не готовые к осуществлению активной деятельности.

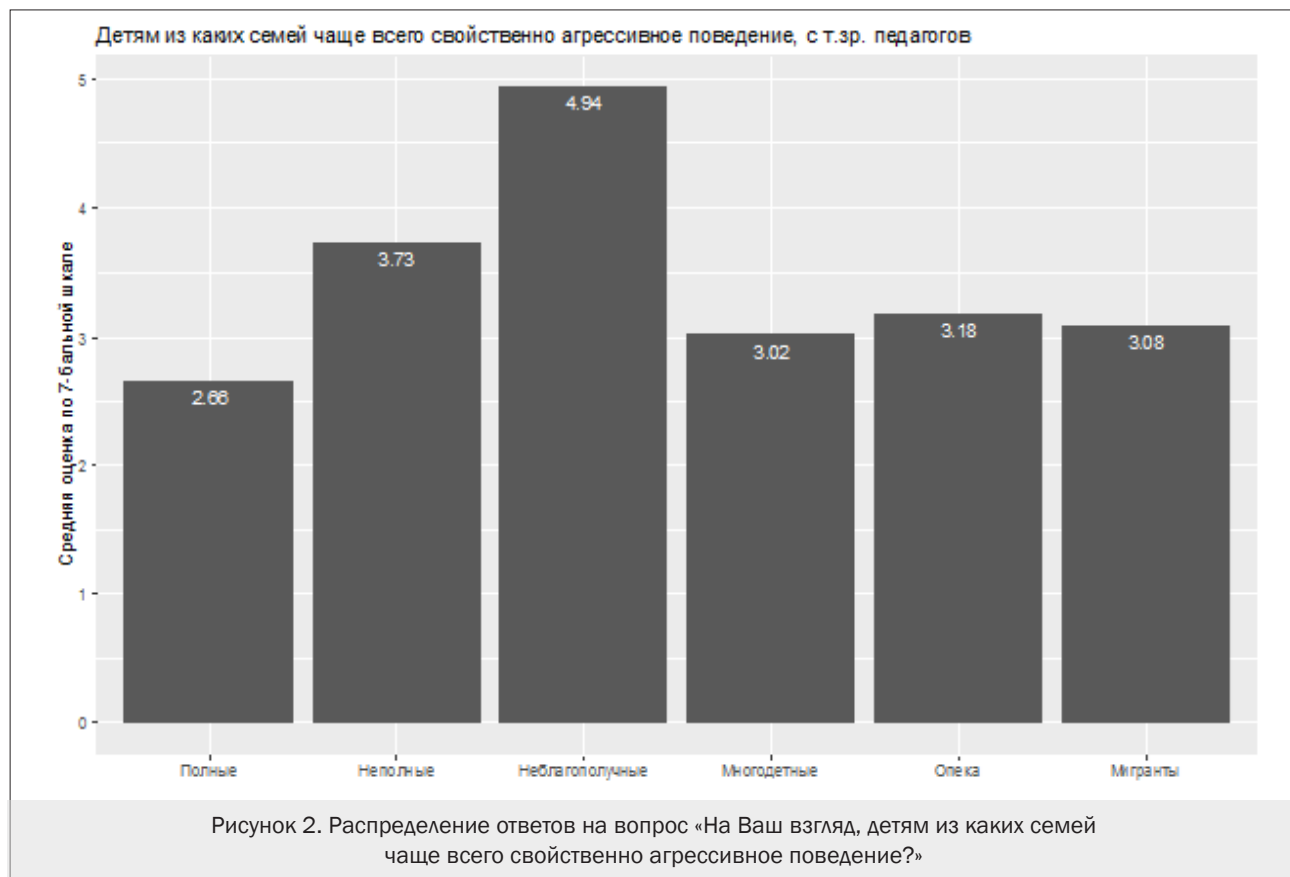
Выбор показателя «Ребенок сам становится агрессивным» значимо связан с выбором таких категорий, как «Вымещение на предметах или животных» ( $r = 0.3, p < 0.01$ ) и «Видимые последствия» ( $r = 0.2, p < 0.01$ ). Выбор показателя «Вымещение на предметах или животных» оказался значимо связан с выбором таких вариантов, как «Импульсивность» ( $r = 0.3, p < 0.01$ ), «Видимые последствия» ( $r = 0.39, p < 0.01$ ) и «Обратная связь» ( $r = 0.24, p < 0.01$ ). Описанный «кластер» связей, вероятно, указывает на специфику представления педагогами агрессоров в ситуациях конфликтов между учащимися: данные ученики воспринимаются как импульсивные, обладающие высокой готовностью к косвенной агрессии и склонные проявлять агрессию вовне.

Показатель «Обратная связь от ребенка» оказался значимо связан с выбором следующих индикаторов: «Социальное дистанцирование»

( $r = 0.24, p < 0.01$ ), «Социальная изоляция» ( $r = 0.22, p < 0.01$ ), «Вымещение на предметах или животных» ( $r = 0.24, p < 0.01$ ) и «Видимые последствия» ( $r = 0.44, p < 0.01$ ). Отметим, что показатель «Обратная связь» оказался связан с различными индикаторами, входящими в условные «кластеры» как агрессоров, так и жертв. Указанный вариант оказался одним из наименее популярных индикаторов агрессивного поведения.

Связь показателей, по-видимому, указывает на их схожесть, как например, агрессивность ребенка связана с вымещением на предметах или животных и видимыми последствиями (синяки, ссадины) или связь социального дистанцирования, социальной изоляции и подавленного состояния. Можно предположить, что указанные группы связей отсылают нас к различным аспектам восприятия педагогами ситуаций агрессивного поведения в среде детей и подростков – в частности, несколько уточняют образы жертв и агрессоров.

Распределение ответов на вопрос «С какими из нижеперечисленных утверждений о проявлении агрессивного поведения в зависимости от пола де-



тей и подростков Вы согласны?» представлено в таблице 1. Подавляющее большинство респондентов склоняются к мнению, что мальчики склонны к проявлению агрессии вовне (физическая / вербальная), а агрессивное поведение девушек скорее носит не прямой характер. При этом значительная часть респондентов выборки согласны с утверждением, что агрессия мальчиков и юношей воспринимается в обществе (в частности, взрослыми) более лояльно, нежели агрессия девочек. Также 22 % респондентов предпочли вариант ответа, согласно которому различий в проявлении агрессивного поведения между полами нет.

Таблица 1. Распределение ответов на вопрос о связи пола и склонности к агрессивному поведению у подростков

Вариант ответа	Процент выборов
Различий в проявлении агрессивного поведения между полами нет	22 %
У девочек агрессия проявляется реже, чем у мальчиков	32 %
Агрессия у девочек носит более «изобретательный» характер (планы мести, сплетни, социальная агрессия), чем у мальчиков	75 %
Взрослые относятся более лояльно к агрессивному поведению у мальчиков, чем у девочек	29 %
Мальчики больше проявляют агрессию вовне (физическая, вербальная), девочки вовнутрь (раздражение, обиды)	63 %

В рамках исследования респондентов-педагогов просили оценить специфику обусловленности агрессивного поведения подростков семейными факторами. На рис. 2 представлены результаты ответа на вопрос «Детям из каких семей свойственно агрессивное поведение?».

Наиболее высокую среднюю оценку получил вариант «неблагополучные» – 4.94 по 7-балльной шкале. Также педагоги высоко оценили значимость фактора неполной семьи – средняя оценка 3.73. Около трех баллов в среднем получили варианты «из многодетных семей» (3.02), «из семей, которые взяли детей под опеку» (3.18) и «из семей мигрантов» (3.08). Для оценки статистической значимости различий средних значений между группами был использован критерий Тьюки. Результаты представлены в приложении 1.

Дополнительно был проведен корреляционный анализ для оценки связи в предпочтении выборов различных вариантов ответов на указанный вопрос. Результаты представлены на рисунке 3.

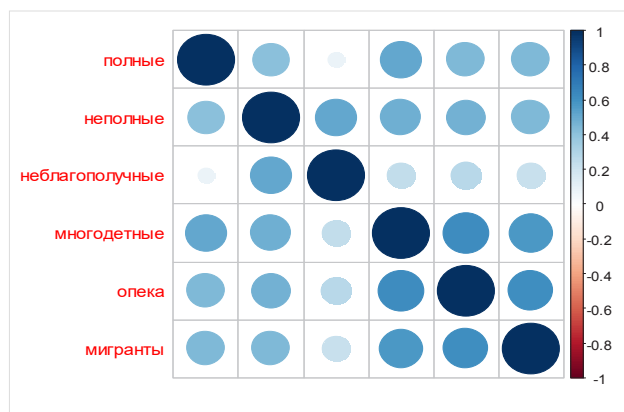


Рисунок 3. Матрица корреляций ответов на вопрос «На Ваш взгляд, детям из каких семей чаще всего свойственно агрессивное поведение?»

Размер и насыщенность цвета кругов на представленной диаграмме соответствуют величине корреляций. Круги по главной диагонали соответствуют единице, круги среднего размера корреляциям от 0.4 до 0.6, маленькие – порядка 0.2–0.3. Проведенный анализ позволяет уточнить специфику представлений педагогов о специфике различных семейных факторов обусловленности агрессивного поведения подростков. Так, оценки, данные варианту «из полных семей», коррелировали с оценками, данными вариантам «из многодетных семей» ( $r = 0.49, p < 0.01$ ), «из семей, взявших детей под опеку» ( $r = 0.42, p < 0.01$ ), а также с вариантом «из семей мигрантов» ( $r = 0.41, p < 0.01$ ). Оценки варианта «из неполных семей» также коррелировали с оценкой варианта «из полных семей» ( $r = 0.4, p < 0.01$ ).

В целом, как демонстрирует визуализация матрицы корреляций, представленная на рисунке 3, оценка ответа «из неблагополучных семей» в наименьшей степени связана с оценками всех иных вариантов за исключением «из неполных семей» ( $r = 0.52, p < 0.01$ ). Вкупе с анализом средних оценок, представленных на рисунке 2, можно сделать ряд предположений, описывающих характер представлений педагогов о семейных факторах агрессивного поведения подростков. Основным фактором в представлении педагогов является дисфункциональный характер внутрисемейных отношений, соответствующий варианту «из неблагополучных семей», важным фактором

в представлении педагогов является вариант структурной полноты / неполноты семьи. Факторы отнесенности семьи к многодетным, мигрантам и взявшим детей под опеку, по-видимому, являются в представлении педагогов некоторыми дополнительными факторами, имеющими влияние в случае накопительного эффекта.

Обратимся к данным, касающимся представлений педагогов о факторах агрессивного поведения, связанных со стилем родительского воспитания. Распределение средних оценок по 7-бальной шкале представлено на рисунке 4.

Так, согласно анализу распределения средних оценок вариантов ответов на вопрос «Как Вы думаете, дети каких родителей больше склонны к агрессивному поведению?», наиболее значимыми вариантами в представлении педагогов оказались: «Проявляют безразличие по отношению к ребенку» (5.09), «Уделяют недостаточно внимания ребенку» (5.13) и «Устанавливают противоречивые правила и требования по отношению к ребенку» (5.06). Иными словами, речь идет о нарушениях эмоциональной доступности родителей для детей. Также высокую среднюю оценку получил вариант «Не учитывают мнение и интересы ребенка» (4.64). Указанный вариант также можно отнести к условному параметру «эмоциональная доступность». В меньшей степени педагоги склонны соотносить агрессивное поведение с сильным контролем со стороны родителей – варианты «Контролируют все сферы жизнедеятельности ребенка» (3.67) и «Устанавливают строгие требования и правила» (3.94) в среднем получили более низкие оценки. Несколь-

ко обособленно воспринимается средняя оценка варианта «Предоставляют ребенку абсолютную свободу поведения и выбора» (4.3). Для оценки статистической значимости различий средних значений между группами был использован критерий Тьюки. Результаты представлены в приложении 2.

Рассмотрим результаты корреляционного анализа связи оценок ответов на вопрос, касающийся различных аспектов стиля родительского воспитания в контексте агрессивного поведения подростков. Визуализация матрицы корреляций представлена на рисунке 5.



Рисунок 5. Матрица корреляций выборов ответов на вопрос «Как Вы думаете, дети каких родителей больше склонны к агрессивному поведению?»

Фактически обнаруживается два кластера – контроль и эмоциональная доступность родителей. Как показано на рисунке 5, параметры эмоциональной доступности значимо связаны между собой – наблюдаются связи порядка 0.7–0.8, то же

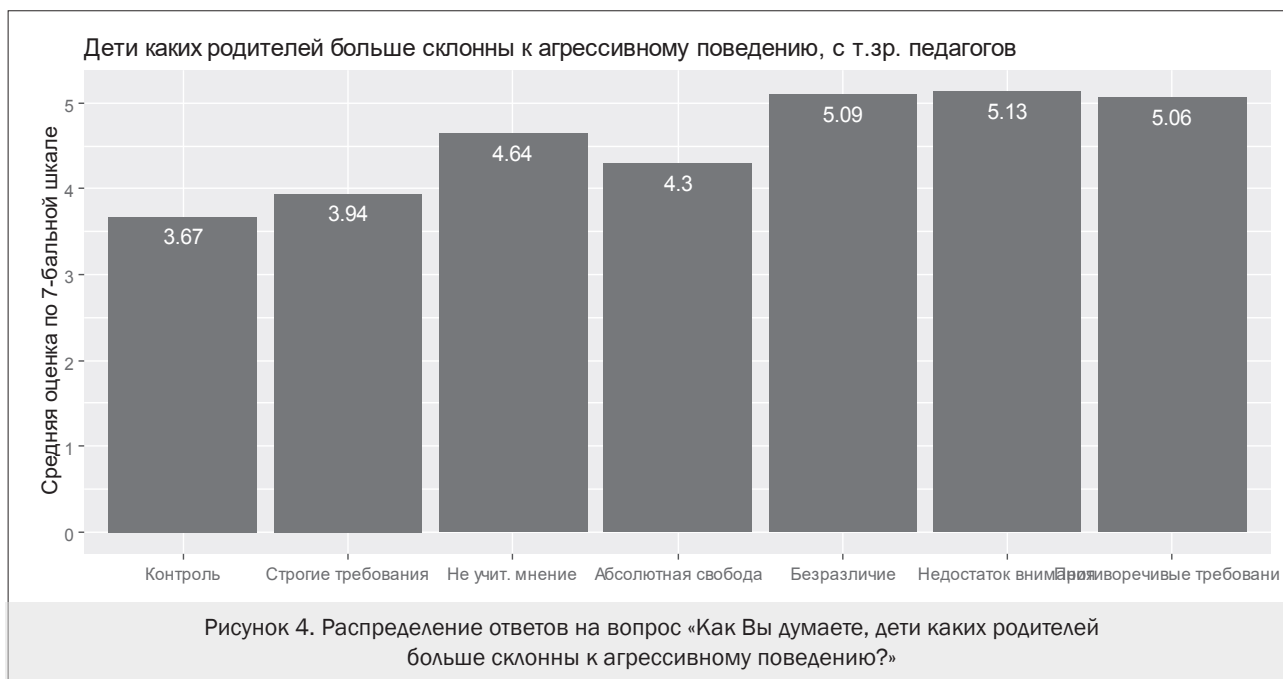


Рисунок 4. Распределение ответов на вопрос «Как Вы думаете, дети каких родителей больше склонны к агрессивному поведению?»

можно сказать и о параметрах контроля – оценки указанных вариантов сильно коррелируют друг с другом. При этом показатели из различных кластеров между собой коррелируют слабо – связи порядка 0.2–0.3. Иными словами, указанные кластеры в некотором смысле представляют собой условные «оси координат», лежащих в основе педагогических представлений о семьях подростков и соответствующих установкам, лежащим в основе социальной перцепции: в одном случае, на специфике эмоциональной жизни семьи, а в другом – на особенностях контроля поведения подростка родителями. Несколько обособленным является вариант «предоставляют детям абсолютную свободу» – оценка значимости указанного варианта связана с обоими условно выделенными кластерами, однако наблюдаемые корреляции несколько слабее, нежели связи между показателями «внутри» условных кластеров.

В рамках исследования респондентам-педагогам также были заданы вопросы, касающиеся их поведения и эмоционального состояния в ситуациях, связанных с вмешательством в конфликты между учащимися. Распределение ответов на вопрос «Какой тип реагирования на проявление агрессивного поведения подростков в Вашем классе / школе Вы обычно предпочитаете?» представлено на рисунке 6.

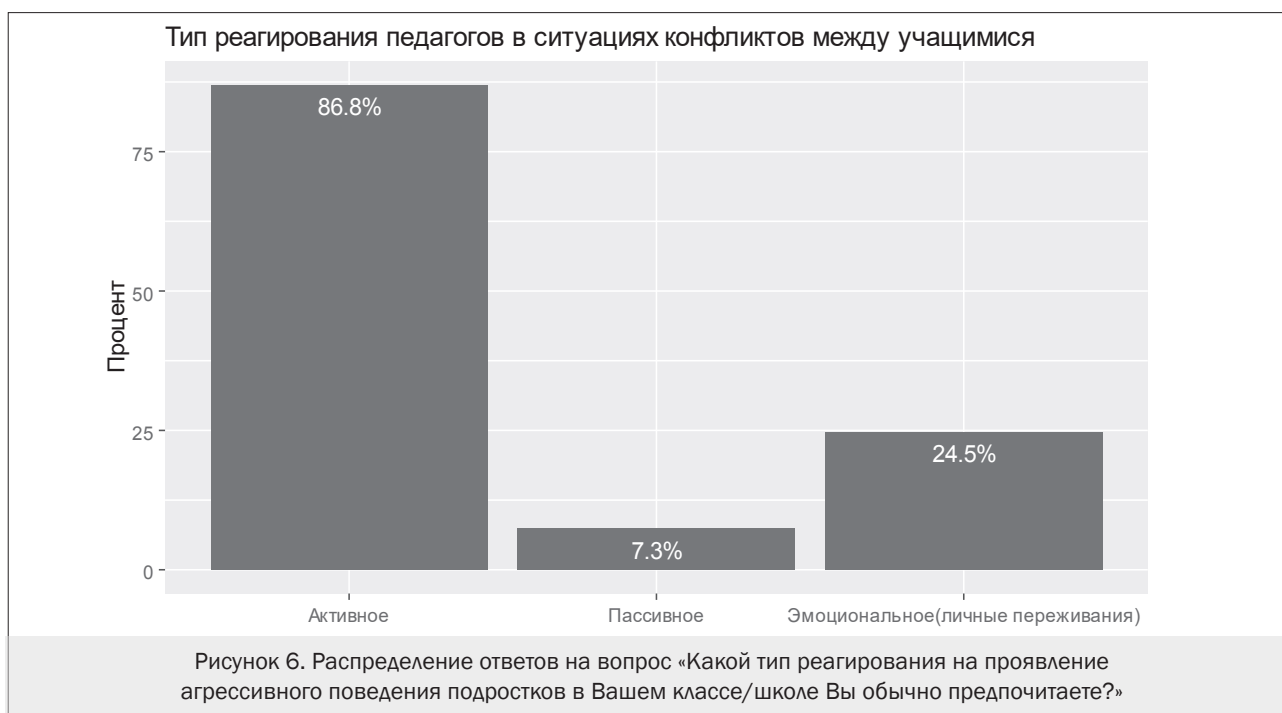
Подавляющее большинство респондентов-педагогов (86.8 %) предпочли вариант «Ак-

тивное реагирование (стремлюсь как можно быстрее вмешаться в конфликт, разговариваю с учениками и их родителями, поднимаю данный вопрос на школьном собрании/совещании учителей и педагогов, обращаюсь за помощью в решении данного вопроса к школьному психологу и т. д.)».

Значительное число респондентов (24.5 %) выбрали вариант «Эмоциональное реагирование (стараюсь найти эмоциональную поддержку, переживаю данную проблему как личную, делюсь с родственниками, хожу к психологу, часто нервничаю, эмоционально реагирую на детей, употребляю успокоительные средства и т. д.)».

При этом около 7 % респондентов-педагогов указали, что им свойственно пассивное реагирование в ситуациях конфликтов между учениками. Респонденты предпочли вариант «стараюсь не замечать проблемы, делаю вид, что ничего не происходит, замалчиваю данную ситуацию, допускаю проявление агрессии по отношению к определенным учащимся и т. д.».

Распределение ответов на вопрос, касающийся эмоций и чувств педагогов в ситуациях вмешательства в конфликты между учениками, представлено на рисунке 7. Наибольшее число респондентов (64.3 %) предпочли вариант «Я испытываю беспокойство, тревогу, страх», вторым по популярности вариантом оказался «Я испытываю возмущение, негодование, гнев, раздражение» (22.5 %). Чуть





меньший процент выборки согласился с вариантом «Я испытываю удивление, потрясение» (20.4 %). Порядка 17 % респондентов указали вариант «Я отношусь спокойно». Отметим, что респонденты могли выбирать любое число ответов на указанный вопрос.

### Обсуждение результатов

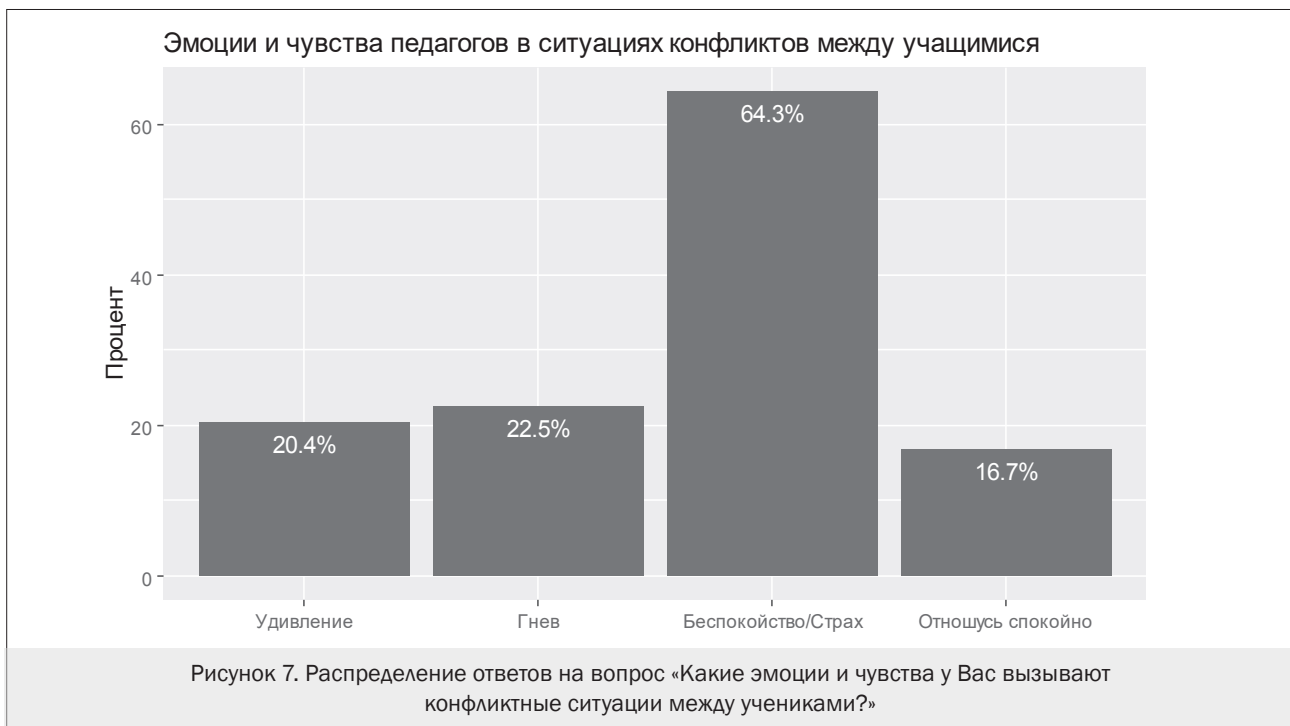
Обсуждая полученные результаты, отметим факт того, что явными индикаторами вовлеченности подростков в агрессивные ситуации являются подавленное состояние и собственная агрессивность ребенка. Это отчасти согласуется с результатами исследований, в рамках которых установлено, что педагоги и иные специалисты системы образования значимо чаще замечают более явные индикаторы вовлеченности, в частности, связанные с физической агрессией (Hazler et al., 2001).

Отметим также и ряд тревожных моментов – показатели непосредственной обратной связи от ребенка (в форме обращений и жалоб), явления социального дистанцирования и социальной изоляции стали наименее популярными «индикаторами» вовлеченности подростков в агрессивное поведение, с точки зрения педагогов. Низкий процент выбора варианта «обратная связь», может свидетельствовать как о невысоком уровне доверия к педагогическому сообществу со стороны ученического, так и об отсутствии желания среди педагогов заниматься решением проблем учащихся. Заметим попутно, что эти два варианта, конечно, взаимосвязаны. Крайне незначительное внима-

ние к таким показателям, как «социальная изоляция» и «социальное дистанцирование» потенциально может быть связано с крайне опасным риском одиночных актов агрессии – по данным зарубежных исследований, в значительном числе случаев школьные расстрелы совершали ученики с низким социальным статусом, испытывающие отвержение со стороны их социальной группы (Larkin, 2013).

Данные, касающиеся представлений педагогов о половозрастных аспектах обусловленности агрессивного поведения подростков в целом, согласуются с результатами исследований в данной области – в частности, с положением о том, что юношам с несколько большей вероятностью свойственна вовлеченность в агрессивное поведение, связанное с физической агрессией, а девушкам – с социальной агрессией и враждебностью (Реан, Новикова, 2019; Реан, Коновалов, 2019).

Представления педагогов о семейных факторах обусловленности агрессивного поведения подростков, большая значимость фактора проживания в неблагополучной семье по сравнению с фактором структурной неполноты семьи в целом соответствуют положению о том, что основным фактором негативного влияния семьи на развитие личности является не структурная, а психосоциальная деформация семьи (Реан, 2015). В пользу указанного положения говорят также и данные, касающиеся представлений педагогов об основных факторах риска агрессивного поведения в связи с особенностями родительского воспитания: проявление безразличия в отношении ребенка, недостаточное внимание по отношению к ребенку, установливание противоречивых требований.



Обратимся к данным, касающимся типа реагирования педагога на ситуации конфликтов между учащимися, а также эмоций и чувств, которые педагоги испытывают в указанных ситуациях. С одной стороны, подавляющее большинство педагогов указывают готовность к активному реагированию в подобных ситуациях, с другой – значимая часть выборки (7 %) сообщили о том, что в ряде случаев они стараются избегать вмешательства в подобные ситуации, предпочитая пассивную реакцию. Полученный результат является достаточно тревожным ввиду того, что часть конфликтных ситуаций между учениками фактически остается без педагогического вмешательства. Заслуживает особого внимания факт, что в конфликтных ситуациях между учащимися педагоги наиболее часто испытывают тревогу, беспокойство и страх, а второй по «популярности» эмоцией является гнев. Эти факты могут свидетельствовать о том, что, сталкиваясь с ситуацией агрессивного поведения, многие педагоги не имеют четких алгоритмов реагирования на эти ситуации и не владеют технологиями работы в них.

### Выводы

По итогам исследования можно сделать ряд выводов. Согласно полученным данным, для педагогов наиболее явными «индикаторами» проявления агрессии по отношению к ребенку являются подавленное состояние и агрессивное поведение самого ребенка. Отметим и один из наименее популярных вариантов: прямые просьбы о помощи со стороны учеников нечасто рассматриваются педагогами как способ узнать о ситуациях, связанных с агрессивным поведением. В рамках исследования также установлено, что, по мнению педагогов, агрессия, связанная с половозрастными особенностями, проявляется следующим образом: агрессия у девочек носит более «изобретательный» характер (планы мести, сплетни, социальная агрессия); мальчики больше проявляют агрессию вовне (физическая, вербальная), девочки вовнутрь (раздражение, обиды).

Выделено три группы риска по проявлению агрессии в зависимости от типа семьи. По мнению педагогов, агрессивное поведение чаще всего свойственно детям из неблагополучных семей. Существует высокий риск агрессивного поведения у детей из неполных се-

мей. Чуть ниже педагоги оценили риск агрессивного поведения у детей из семей мигрантов, из семей, которые взяли детей под опеку и многодетных семей.

По результатам исследования выделено три основных фактора риска агрессивного поведения в связи с особенностями родительского воспитания: проявление безразличия в отношении ребенка, недостаточное внимание по отношению к ребенку, установление противоречивых требований по отношению к ребенку.

В рамках исследования выявлено, что наиболее часто педагоги испытывают беспокойство, тревогу и страх при столкновении с конфликтными ситуациями между учениками (64 %). При этом для 23 % типично переживание возмущения, негодования, гнева и раздражения. Также показано, что наиболее частым заявляемым типом поведения в ситуациях столкновения с агрессивным поведением в ученической среде является активное реагирование (86 %). 25 % респондентов-педагогов указали, что предпочитают эмоциональное реагирование. При этом 7 % респондентов указали, что стараются не замечать проблемы, выбирая способ пассивного реагирования.

Настоящее исследование актуализирует крайне важную проблематику подготовки и повышения квалификации педагогов в области профилактики агрессии в образовательной среде. В частности, полученные данные указывают на необходимость разработки и внедрения технологий и инструментов выявления различных аспектов агрессивного поведения подростков в рамках педагогической деятельности. Иным важным аспектом является разработка алгоритмов вмешательства в различные ситуации, связанные со школьной агрессией. Указанное замечание получает актуальность ввиду большого процента респондентов, сообщивших о пассивном реагировании на ситуации конфликтного поведения в ученической среде. Нельзя также и обойти проблему самоэффективности педагогов в вопросах вмешательства в ситуации агрессивного поведения – подавляющее большинство указывает, что испытывают тревогу, беспокойство и страх в ситуациях вмешательства в агрессивное поведение между учащимися. Разработка и внедрение алгоритмов действий педагогов в подобных ситуациях может способствовать снижению градуса проблемности указанных ситуаций.

### Список литературы

- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child abuse & neglect*, 27(7), 713-732. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(03\)00114-5](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(03)00114-5)
- Baraldsnes, D. (2020). Bullying prevention and school climate: Correlation between teacher bullying prevention efforts and their perceived school climate. *International Journal of Developmental Science*, (Preprint), 1-11. Окончательная публикация доступна в IOS Press по адресу <https://doi.org/10.3233/dev-200286>.
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A., & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early childhood research quarterly*, 30, 117-127. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.005>

- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21. <https://DOI.org/10.1177/0143034300211001>
- Downs, W. R., & Harrison, L. (1998). Childhood maltreatment and the risk of substance problems in later life. *Health & social care in the community*, 6(1), 35-46. <https://DOI.org/10.1046/j.1365-2524.1998.00097.x>
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of counseling & development*, 78(3), 326-333. DOI: 10.1002 / j.1556-6676.2000.tb01914.x
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. McGraw-Hill Book Company.
- Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The lancet*, 373(9657), 68-81. [https://DOI.org/10.1016/s0140-6736\(08\)61706-7](https://DOI.org/10.1016/s0140-6736(08)61706-7)
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133-146. <https://DOI.org/10.1080/00131880110051137>
- Larkin, R. W. (2013). Legitimated adolescent violence: Lessons from Columbine. *School Shootings* (pp. 159-176). NY: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4614-5526-4\_7
- Nesdale, D., & Pickering, K. (2006). Teachers' reactions to children's aggression. *Social Development*, 15(1), 109-127. <https://DOI.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00332.x>
- Salimi, N., Karimi-Shahanjarin, A., Rezapur-Shahkolai, F., Hamzeh, B., Roshanaei, G., & Babamiri, M. (2021). Use of a Mixed-Methods Approach to Evaluate the Implementation of Violence and Bullying Prevention Programs in Schools. *Education and Urban Society*, 53(6), 607-628. <https://DOI.org/10.1177/0013124520972090>
- Turner, J. C., Brown, R. J., & Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European journal of social psychology*, 9(2), 187-204. <https://DOI.org/10.1002/ejsp.2420090207>
- van Verseveld, M. D., Fekkes, M., Fekkink, R. G., & Oostdam, R. J. (2021). Teachers' experiences with difficult bullying situations in the school: An explorative study. *The Journal of Early Adolescence*, 41(1), 43-69. <https://DOI.org/10.1177/0272431620939193>
- Varela, J. J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., & Guzmán, J. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 12(6), 2095-2110. <https://DOI.org/10.1007/s12187-019-09631-9>
- Voisin, D. R., & Hong, J. S. (2012). A meditational model linking witnessing intimate partner violence and bullying behaviors and victimization among youth. *Educational Psychology Review*, 24(4), 479-498.
- Бочавер, А. А., Жилинская, А. В., и Хломов, К. Д. (2015). Школьная травля и позиция учителей. *Социальная психология и общество*, 6(1), 103-116.
- Волкова, Е. Н., Волкова, И. В., и Скитневская, Л. В. (2017). Культурно-историческая теория ЛС Выготского как методологическое основание для исследований подросткового буллинга. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 10(2), 6-17.
- Волкова, Е. Н., Цветкова, Л. А., и Волкова, И. В. (2019). Методологические основания для разработки программ профилактики подросткового буллинга. *Сибирский психологический журнал*, 74, 88-99. DOI: 10.17223/17267080/74/5
- Реан, А. А. (2018). Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних. *Национальный психологический журнал*, 2(30), 3-12. DOI: 10.11621/npj.2018.0201
- Реан, А. А. (2015). Семья как фактор профилактики и риска виктимного поведения. *Национальный психологический журнал*, 1(17), 3-8.
- Реан, А. А., Коломинский, Я. Л. (2000). *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Питер.
- Реан, А. А., Коновалов, И. А. (2019). Проявление агрессивности подростков в зависимости от пола и социально-экономического статуса семьи. *Национальный психологический журнал*, 1(33), 23-33. DOI: 10.11621/npj.2019.0103
- Реан, А. А., Новикова, М. А. (2019). Буллинг в среде старшеклассников Российской Федерации: распространенность и влияние социоэкономических факторов. *Мир психологии*, 1(97), 165-177.
- Фомиченко, А. С. (2013). Представления учителей о причинах агрессивного поведения учащихся разных классов общеобразовательной школы. *Социальная психология и общество*, 4(2), 81-93.
- Фомиченко, А. С. (2019). Особенности влияния характера взаимодействия в системе «учитель-ученик» на процессы обучения и развития школьников (по материалам зарубежных публикаций). *Современная зарубежная психология*, 8(1), 76-83. <https://DOI.org/10.17759/jmfp.2019080108>

## References:

- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child abuse & neglect*, 27(7), 713-732. [https://DOI.org/10.1016/s0145-2134\(03\)00114-5](https://DOI.org/10.1016/s0145-2134(03)00114-5)

- Baraldsnes, D. (2020). Bullying prevention and school climate: Correlation between teacher bullying prevention efforts and their perceived school climate. *International Journal of Developmental Science*, (Preprint), 1-11. Окончательная публикация доступна в IOS Press по адресу <https://DOI.org/10.3233/dev-200286>.
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A., & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early childhood research quarterly*, 30, 117-127. <https://DOI.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.005>
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21. <https://DOI.org/10.1177/0143034300211001>
- Downs, W. R., & Harrison, L. (1998). Childhood maltreatment and the risk of substance problems in later life. *Health & social care in the community*, 6(1), 35-46. <https://DOI.org/10.1046/j.1365-2524.1998.00097.x>
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of counseling & development*, 78(3), 326-333. DOI: 10.1002 / j.1556-6676.2000.tb01914.x
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. McGraw-Hill Book Company.
- Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The lancet*, 373(9657), 68-81. [https://DOI.org/10.1016/s0140-6736\(08\)61706-7](https://DOI.org/10.1016/s0140-6736(08)61706-7)
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133-146. <https://DOI.org/10.1080/00131880110051137>
- Larkin, R. W. (2013). Legitimated adolescent violence: Lessons from Columbine. *School Shootings* (pp. 159-176). NY: Springer. DOI:10.1007/978-1-4614-5526-4\_7
- Nesdale, D., & Pickering, K. (2006). Teachers' reactions to children's aggression. *Social Development*, 15(1), 109-127. <https://DOI.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00332.x>
- Salimi, N., Karimi-Shahanjarin, A., Rezapur-Shahkolai, F., Hamzeh, B., Roshanaei, G., & Babamiri, M. (2021). Use of a Mixed-Methods Approach to Evaluate the Implementation of Violence and Bullying Prevention Programs in Schools. *Education and Urban Society*, 53(6), 607-628. <https://DOI.org/10.1177/0013124520972090>
- Turner, J. C., Brown, R. J., & Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European journal of social psychology*, 9(2), 187-204. <https://DOI.org/10.1002/ejsp.2420090207>
- van Verseveld, M. D., Fekkes, M., Fekkink, R. G., & Oostdam, R. J. (2021). Teachers' experiences with difficult bullying situations in the school: An explorative study. *The Journal of Early Adolescence*, 41(1), 43-69. <https://DOI.org/10.1177/0272431620939193>
- Varela, J. J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., & Guzmán, J. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 12(6), 2095-2110. <https://DOI.org/10.1007/s12187-019-09631-9>
- Voisin, D. R., & Hong, J. S. (2012). A meditational model linking witnessing intimate partner violence and bullying behaviors and victimization among youth. *Educational Psychology Review*, 24(4), 479-498.
- Bochaver, A. A., Zhilinskaja, A. V., & Hlomov, K. D. (2015). Shkol'naja travlja i pozicija uchitelej. *Social'naja psihologija i obshhestvo*, 6(1), 103-116.
- Volkova, E. N., Volkova, I. V., & Skitnevskaja, L. V. (2017). Kul'turno-istoricheskaja teorija L.S. Vygotskogo kak metodologicheskoe osnovanie dlja issledovanij podrozkovogo bullinga. *Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija*, 10(2), 6-17.
- Volkova, E. N., Cvetkova, L. A., & Volkova, I. V. (2019). Metodologicheskie osnovanija dlja razrabotki programm profilaktiki podrozkovogo bullinga. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*, 74, 88-99. DOI: 10.17223/17267080/74/5
- Rean, A. A. (2018). Profilaktika agressii i asocial'nosti nesovershennoletnih. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*, 2 (30), 3-12. DOI: 10.11621/npj.2018.0201
- Rean, A. A. (2015). Sem'ja kak faktor profilaktiki i riska viktimnogo povedenija. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*, 1(17), 3-8.
- Rean, A. A., & Kolominskij, Ja. L. (2000). *Social'naja pedagogicheskaja psihologija*. Saint Petersburg: Piter.
- Rean, A. A., & Konovalov, I. A. (2019). Projavlenie agressivnosti podrozkov v zavisimosti ot pola i social'no-jekonomicheskogo statusa sem'i. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*, 1 (33), 23-33. DOI: 10.11621/npj.2019.0103
- Rean, A. A., & Novikova, M. A. (2019). Bulling v srede starsheklassnikov Rossijskoj Federacii: rasprostranennost' i vlijanie sociojekonomicheskikh faktorov. *Mir psihologii*, 1(97), 165-177.
- Fomichenko, A. S. (2013). Predstavlenija uchitelej o prichinah agressivnogo povedenija uchashhihsja raznyh klassov obshheobrazovatel'noj shkoly. *Social'naja psihologija i obshhestvo*, 4(2), 81-93.
- Fomichenko, A. S. (2019). Osobennosti vlijanija haraktera vzaimodejstvija v sisteme» uchitel'-uchenik» na processy obuchenija i razvitija shkol'nikov (po materialam zarubezhnyh publikacij). *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija*, 8(1), 76-83. <https://DOI.org/10.17759/jmfp.2019080108>.



Приложение 1.

Оценка статистической значимости различий средних оценок (метод – Критерий Тьюки) для различных категорий при ответе на вопрос «На Ваш взгляд, детям из каких семей чаще всего свойственно агрессивное поведение?»

Сравниваемые показатели		Разница средних	Доверительный интервал (нижняя граница)	Доверительный интервал (верхняя граница)	Уровень значимости (p-value)
Из неполных семей	Из полных семей	1.06665356	0.97483821	1.158468905	0.0000000
Из неблагополучных семей	Из полных семей	2.28018089	2.18836554	2.371996235	0.0000000
Из многодетных семей	Из полных семей	0.35882816	0.26701281	0.450643502	0.0000000
Из семей, которые взяли детей под опеку	Из полных семей	0.51808887	0.42627353	0.609904217	0.0000000
Из семей мигрантов	Из полных семей	0.42528510	0.33346975	0.517100442	0.0000000
Из неблагополучных семей	Из неполных семей	1.21352733	1.12171198	1.305342676	0.0000000
Из многодетных семей	Из неполных семей	-0.70782540	-0.79964075	-0.616010057	0.0000000
Из семей, которые взяли детей под опеку	Из неполных семей	-0.54856469	-0.64038003	-0.456749341	0.0000000
Из семей мигрантов	Из неполных семей	-0.64136846	-0.73318381	-0.549553116	0.0000000
Из многодетных семей	Из неблагополучных семей	-1.92135273	-2.01316808	-1.829537387	0.0000000
Из семей, которые взяли детей под опеку	Из неблагополучных семей	-1.76209202	-1.85390736	-1.670276671	0.0000000
Из семей мигрантов	Из неблагополучных семей	-1.85489579	-1.94671114	-1.763080446	0.0000000
Из семей, которые взяли детей под опеку	Из многодетных семей	0.15926072	0.06744537	0.251076062	0.0000114
Из семей мигрантов	Из многодетных семей	0.06645694	-0.02535841	0.158272287	0.3070843
Из семей мигрантов	Из семей, которые взяли детей под опеку	-0.09280378	-0.18461912	-0.000988429	0.0458305

## Приложение 2.

Оценка статистической значимости различий средних оценок (метод – Критерий Тьюки) для различных категорий при ответе на вопрос «Как Вы думаете, дети каких родителей больше склонны к агрессивному поведению?».

Сравниваемые показатели		Разница средних	Доверительный интервал (нижняя граница)	Доверительный интервал (верхняя граница)	Уровень значимости (p-value)
Устанавливают строгие требования и правила	Контролируют все сферы жизнедеятельности ребенка	0.27329925	0.17259880	0.37399971	0.0000000
Не учитывают мнение и интересы ребенка	Контролируют все сферы жизнедеятельности ребенка	0.96952418	0.86882373	1.07022464	0.0000000
Предоставляют ребенку абсолютную свободу поведения и выбора	Контролируют все сферы жизнедеятельности ребенка	0.63134094	0.53064048	0.73204139	0.0000000
Проявляют безразличие по отношению к ребенку	Контролируют все сферы жизнедеятельности ребенка	1.42174597	1.32104551	1.52244643	0.0000000
Уделяют недостаточно внимания ребенку	Контролируют все сферы жизнедеятельности ребенка	1.45674400	1.35604355	1.55744446	0.0000000
Устанавливают противоречивые правила и требования по отношению к ребенку	Контролируют все сферы жизнедеятельности ребенка	1.38832088	1.28762042	1.48902134	0.0000000
Не учитывают мнение и интересы ребенка	Устанавливают строгие требования и правила	0.69622493	0.59552447	0.79692539	0.0000000
Предоставляют ребенку абсолютную свободу поведения и выбора	Устанавливают строгие требования и правила	0.35804168	0.25734123	0.45874214	0.0000000
Проявляют безразличие по отношению к ребенку	Устанавливают строгие требования и правила	1.14844672	1.04774626	1.24914717	0.0000000
Уделяют недостаточно внимания ребенку	Устанавливают строгие требования и правила	1.18344475	1.08274429	1.28414521	0.0000000
Устанавливают противоречивые правила и требования по отношению к ребенку	Устанавливают строгие требования и правила	1.11502163	1.01432117	1.21572209	0.0000000

Сравниваемые показатели		Разница средних	Доверительный интервал (нижняя граница)	Доверительный интервал (верхняя граница)	Уровень значимости (p-value)
Предоставляют ребенку абсолютную свободу поведения и выбора	Не учитывают мнение и интересы ребенка	-0.33818325	-0.43888371	-0.23748279	0.0000000
Проявляют безразличие по отношению к ребенку	Не учитывают мнение и интересы ребенка	0.45222179	0.35152133	0.55292224	0.0000000
Уделяют недостаточно внимания ребенку	Не учитывают мнение и интересы ребенка	0.48721982	0.38651936	0.58792028	0.0000000
Устанавливают противоречивые правила и требования по отношению к ребенку	Не учитывают мнение и интересы ребенка	0.41879670	0.31809624	0.51949715	0.0000000
Проявляют безразличие по отношению к ребенку	Предоставляют ребенку абсолютную свободу поведения и выбора	0.79040503	0.68970458	0.89110549	0.0000000
Уделяют недостаточно внимания ребенку	Предоставляют ребенку абсолютную свободу поведения и выбора	0.82540307	0.72470261	0.92610352	0.0000000
Устанавливают противоречивые правила и требования по отношению к ребенку	Предоставляют ребенку абсолютную свободу поведения и выбора	0.75697994	0.65627949	0.85768040	0.0000000
Уделяют недостаточно внимания ребенку	Проявляют безразличие по отношению к ребенку	0.03499803	-0.06570242	0.13569849	0.9485027
Устанавливают противоречивые правила и требования по отношению к ребенку	Проявляют безразличие по отношению к ребенку	-0.03342509	-0.13412555	0.06727537	0.9586964
Устанавливают противоречивые правила и требования по отношению к ребенку	Уделяют недостаточно внимания ребенку	-0.06842312	-0.16912358	0.03227734	0.4124280

**Информация об авторах:**

**Реан Артур Александрович** – доктор психологических наук, профессор, Академик РАО, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, Председатель научно-координационного совета РАО по вопросам семьи и детства, Директор Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ, заведующий кафедрой психологии воспитания и профилактики девиантного поведения МПГУ.

**Коновалов Иван Александрович** – аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ, заместитель руководителя по НИР «Агрессия молодежи и ее профилактика», старший преподаватель кафедры психологии воспитания и профилактики девиантного поведения МПГУ.

**About the authors:**

**Rean Artur Alexandrovich** – Doctor of Psychology, Professor, Chairman of the Scientific Coordination Council of the Russian Academy of Education (RAO) on Family and Childhood Issues, Dr.Sci. (Pedagogy), Member of Russian Academy of Education, Head of Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, MPGU. Head of the Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior of MPGU.

**Konovalov Ivan Alexandrovich** – Research Analyst, Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, MPGU, Deputy Head of Research «Youth aggression and its prevention». Senior Lecturer of the Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior of MPGU.

**Статья поступила в редакцию** 17.08.2021; одобрена после рецензирования 01.10.2021; принята к публикации 29.10.2021.

**The article was submitted** August 17, 2021; approved after reviewing October 01, 2021; accepted for publication October 29, 2021.

**Вклад авторов**

Авторы внесли равный вклад в разработку исследования, обработку его результатов и написание текста статьи.

**Authors' contribution**

All authors made an equal contribution to the development of the research, the processing of its results and the writing an article.