

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

**БУЛЛИНГ
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ:
МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ**

Монография

Под редакцией Н.В. Кухтовой, С.М. Шингаева

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2018*

УДК 316.64:37.015.3:316.74(476+470+571)
ББК 88.611.3(2Рос)+88.611.3(4Бел)+88.504
Б90

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 6 от 27.06.2018 г.

Одобрено научно-техническим советом ВГУ имени П.М. Машерова. Протокол № 6 от 25.06.2018 г.

Авторы: **Н.В. Кухтова, С.М. Шингаев, И.А. Фурманов, А.И. Рохкина, В.Е. Купченко, Д.Я. Грибанова, Р.Р. Калинина, Л.И. Максименкова, С.А. Кирилова, М.В. Розет, С.А. Черняева, Т.Е. Яценко, Л.В. Королькова, Д.Г. Кругленкова, А.И. Шатило**

Под редакцией *Н.В. Кухтовой, С.М. Шингаева*

Рецензенты:

профессор кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности СПбГУ,
доктор психологических наук *Н.Е. Водопьянова*;
заведующий кафедрой прикладной психологии
ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук,
доцент *С.Л. Богомаз*

Буллинг в условиях образовательной среды:
Б90 межкультурный аспект : монография / Н.В. Кухтова [и др.] ;
под ред. Н.В. Кухтовой, С.М. Шингаева. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – 172 с.
ISBN 978-985-517-671-9.

Монография посвящена проблеме буллинга в условиях межкультурного взаимодействия. В издании раскрываются теоретические подходы к проблеме буллинга в образовательной среде и эмпирические исследования буллинга в школах России и Беларуси. Содержатся материалы по профилактике и коррекции буллинга для психологической безопасности образовательной среды.

Данная монография будет полезна для студентов, слушателей, магистрантов и аспирантов по специальности «Психология», педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов.

УДК 316.64:37.015.3:316.74(476+470+571)
ББК 88.611.3(2Рос)+88.611.3(4Бел)+88.504

ISBN 978-985-517-671-9

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ (Кухтова Н.В.) | 5 |
| РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ БУЛЛИНГА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ | 7 |
| Основные подходы к определению буллинга и его детерминант (Кухтова Н.В., Рохкина А.И.) | 7 |
| Буллинг: стратегии коммуникативного контроля в межличностном взаимодействии школьников (Фурманов И.А.) | 20 |
| Психологические особенности подростков как детерминанта буллинга в школьной образовательной среде (Шингаев С.М.) | 29 |
| Личностные особенности участников буллинга в образовательной среде (Рохкина А.И.) | 37 |
| Гендерные особенности проявления буллинга в образовательной среде (Рохкина А.И.) | 43 |
| Социальные сети и ролевой репертуар виктимизации в школьной среде (Фурманов И.А.) | 48 |
| Причины и последствия буллинга в образовательной среде (Рохкина А.И.) | 58 |
| РАЗДЕЛ 2. ЭМПИРИЧЕСКИЕ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИИ И БЕЛАРУСИ | 62 |
| Исследование психологической безопасности в школах Санкт-Петербурга (Розет М.В., Черняева С.А.) | 62 |
| Половозрастные особенности представления о буллинге в образовательной среде у российских школьников подросткового возраста (Калинина Р.Р., Максименкова Л.И.) | 74 |
| Психологическая характеристика участников буллинга глазами российских старшеклассников (Грибанова Д.Я.) | 79 |
| Буллинг в белорусской школьной среде (Фурманов И.А.) | 90 |
| Взаимосвязь проявлений буллинга и его детерминант с личностными особенностями белорусских школьников (Кухтова Н.В., Рохкина А.И.) | 97 |
| Сравнительный анализ проявления буллинга у белорусских школьников подросткового возраста в условиях образовательной среды (Кухтова Н.В., Рохкина А.И.) | 103 |
| Буллинг как фактор суицидального риска у российских подростков (Купченко В.Е.) | 109 |
| Образ «значимого Другого» подростков с инструментальным виктимным поведением как условие их девиктимизации (Яценко Т.Е.) | 119 |
| Проявление буллинга в детско-родительских отношениях (Кухтова Н.В., Кругленкова Д. Г.) | 127 |

| | |
|---|-----|
| РАЗДЕЛ 3. ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ БУЛЛИНГА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ | 132 |
| Арт-терапия как профилактика буллинга (<i>Королькова Л.В., Шатило А.И.</i>) | 132 |
| Рекомендации педагогам и психологам по предотвращению ситуации буллинга в условиях образовательной среды (<i>Рохкина А.И.</i>) | 141 |
| Суицидальное поведение у подростков как следствие буллин- га (<i>Кирилова С.А.</i>) | 152 |
| Социально-психологический тренинг как интерактивный метод развития коммуникативной культуры подростков (<i>Черняева С.А.</i>) | 159 |
| Сведения об авторах | 171 |

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время проблема буллинга в образовательной среде становится все более актуальной, так как его предпосылкой является отсутствие уважения к личности. Полноценное развитие и реализация индивидуальных потенциалов человека в школе возможны только в определенных условиях. Центральное место среди них принадлежит качеству межличностного общения и психологической безопасности в образовательной среде. Современный жизненный контекст не исключает буллинг из процессов обучения и воспитания. В этой связи необходимо исследовать данный феномен в образовательной среде, его истоки, формы и причины, так как это приводит к разрушению безопасности и негативным образом сказывается на построении межличностных отношений между субъектами педагогического процесса и развитием личности обучающегося (И.А. Баева, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков и др.).

Особенно актуально исследование проявления буллинга на личность в подростковом возрасте, когда образ Я, как продукт самосознания, проходит важный этап развития. Следовательно, в этот возрастной период воздействие любого вида насилия накладывает на личность свой отпечаток. Поскольку подростки характеризуются такими особенностями, как стремление к личностному росту, расхождением в идеальном и реальном образе Я, неадекватным уровнем притязаний, неопределенностью жизненных планов, то любая форма проявления буллинга над школьниками создает возможность закрепления в самосознании негативных представлений о себе (Т.Г. Волкова, С.В. Ильина, Е.С. Меньшикова, Ф. Райе).

Первые исследования буллинга, проводимые психологами и педагогами, начались в Норвегии и Швеции (Д. Лэйн, Д. Олвеус) еще в 70-х годах XX века. Данное явление изучается учеными из Великобритании, Австралии, Канады и Америки, которые раскрывают особенности решения проблемы буллинга в школьной среде (Ch.E. Sanders, G.D. Phye, D. Thompson, S. Sharp, T. Arora, P.K. Smith,

C.L. Cooper, Ch. Rayner, H. Hoel, K. Rigby, P.R. Peyton, N. Tehani, K. Conn, D.L. Espelage, S.M. Swearer и др.). Этому свидетельствуют разработанные зарубежными психологами проекты – «The world of life – school» (V. Habberger, Германия), «Social learning» (H. Lerch Mueller, Германия), «The Olweus bullying prevention program» (D. Olweus, Норвегия).

В рамках зарубежной психологии было дано определение ситуации насилия в отношении личности в образовательной среде – буллинг (школьная травля). В современной литературе в рамках изучения буллинга исследователи рассматривают личностные особенности участников буллинга, ролевые позиции участников травли, гендерные особенности проявления насилия, влияние буллинга на развитие личности подростка, культурные факторы, определяющие степень распространения буллинга (Е.Б. Березин, А.А. Бочавер, Е.Н. Волкова, Г.С. Кожухарь, В.Р. Петросянц, В.С. Собкин, Д.Н. Соловьев, С.А. Черкасова, Д.Е. Щипанова и др.). Таким образом, буллинг – глобальная проблема общественного здоровья, обусловленная разноуровневыми и разноплановыми факторами и влияющая на социально-экологическое благополучие общества.

А. Бандура, Л. Берковиц, Е.В. Гребенкина также изучали подходы и технологии профилактики конфликтного взаимодействия, видов девиантного поведения, реализующихся в буллинге. О.Л. Глазман, И.С. Кон, О.С. Маркина, В.Р. Петросянц исследовали психологические и социально-психологические особенности буллинга детей, подростков и юношей, психологические способы его профилактики. Существуют авторские проекты и среди российских психологов, например, программа прекращения буллинга (С.В. Кривцова, Д.Я. Грибанова). В методических рекомендациях по предупреждению буллинга среди детей, предлагаемых отечественными авторами, используются психологические методики и технологии его профилактики, при этом авторы обосновывают методические разработки на идеях зарубежных ученых, недостаточно учитывая отечественные педагогические традиции. На территории Беларуси подобных проектов выявлено не было, но в то же время поиск различных мер по предупреждению буллинга являются одними из приоритетных задач общества, образования и воспитания подрастающего поколения.

Знание психологических характеристик подростков, участников буллинга в современной образовательной среде необходимо для совершенствования подходов к осуществлению мероприятий по нивелированию проявлений буллинга во взаимоотношениях между учащимися. Отсутствие научно обоснованной модели представления о буллинге у его реальных и/или потенциальных участников не позволяет создавать по-настоящему эффективные подходы к профилактике

и коррекции проявлений буллинга в образовательной среде. Именно содержание представления о буллинге определяет его степень распространенности, ролевую позицию подростков и последствия для развития личности.

Репозиторий ВГУ

РАЗДЕЛ 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ БУЛЛИНГА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Кухтова Н.В., Рохкина А.И.

Основные подходы к определению буллинга и его детерминант

В статье отражены результаты теоретического изучения проблемы буллинга в зарубежных и отечественных исследованиях. Обоснована актуальность данной проблемы в современном обществе, которая заключается в широком распространении среди людей различных форм конфликтов. Одной из форм деструктивного конфликтного взаимодействия является буллинг. Проанализированы детерминанты, определяющие проявление «буллинга», а именно «насилие» и «агрессия». Представлена краткая характеристика подходов к рассмотрению буллинга, также описаны его различные формы и социальная структура проявления. Приведено эмпирическое исследование, направленное на изучение проявлений буллинга у школьников подросткового возраста. Выделены личностные особенности учащихся, которые оказывают влияние на выраженность буллинга и объяснены с позиций представленных психологических взглядов. Несмотря на крайнюю значимость проблемы буллинга, в статье показано, что она недостаточна разработана.

Ключевые слова: буллинг, насилие, виктимность, конфликт, школьная травля, агрессия, жертва, поведение.

Basic approaches to the definition of bullying and its determinant

This article considers the results received from theoretical research on the bullying issue based on foreign, Russian and Belorussian studies. The topicality of this issue lies in the prevalence of various forms of conflicts among people in the modern society. The bullying is considered to be a form of destructive conflict–interactions. Seeing the determinants that express the bullying – «the violence», and «the aggression». This article includes a brief survey of some important approaches to analysis of the bullying. Empirical research described the aimed of studying, the manifestations of bullying among school adolescence children. The characteristics obtained personality of students who have an impact on the severity of the bullying and it's explained position of psychological views. Also different ways of bullying manifestation and its social structure are described here.

Key words: bullying, violence, victimization, conflict, school bullying, aggression, victim, behavior.

Первые исследования буллинга начались в Норвегии и Швеции еще в 70-х годах XX века, но до сих пор эта тема не теряет своей актуальности. О проблеме буллинга долгое время не говорили, даже не было специального термина, так как слово «травля» не является корректным термином. В Дании и США используются другие понятия, такие как моббинг (почти всегда это групповые формы издевательств над ребенком), притеснение, дискриминация, буллинг.

Р.К. Smith и I. Whitney проводили исследование по выявлению людей, которые в той или иной мере подвергались буллингу, и по статистическим данным получилось, что их количество составляет от 4 до 50%. Иногда регулярная травля со стороны участников конфликта приводит к фатальному исходу, но в некоторых случаях издеательства зависят от ситуации и носят ситуативный характер [1, с. 90]. Д. Лэйн в Англии, Д. Олвеус в Норвегии показали, что многие сталкиваются с проблемой буллинга и эта проблема носит глобальный характер [2].

Следует отметить, что наблюдается интерес к изучению буллинга в работах российских ученых (И.Б. Ачитаевой, В.И. Вишневецкой, О. Глазман, И.С. Кона, Д.А. Кутузовой, О. Маланцевой, А.А. Стрельбицкой, Е.Н. Файнштейн) [3, с. 5]. В научных трудах белорусских авторов проблема буллинга не исследовалась, однако синонимичные понятия «виктимность» и «насилие» являются актуальными для отечественных специалистов (Н.И. Бумаженко, А.А. Стреленко, И.А. Фурманов и др.) [4–6].

Раньше понятие «буллинг» было просто житейским понятием и научно не обосновывалось, но в последнее время оно стало международным термином, за которым стоит комплекс психологических, педагогических и социальных проблем. Однако в связи с тем, что буллинг – это массовое явление и проблема остается малоисследованной, то до сих пор в белорусских и российских психологических словарях нет однозначного научного определения данного термина, что является одной из важных причин продолжения изучения этого феномена [7]. То, что понятие «буллинг» выделилось в самостоятельный термин – это говорит о распространенности данного явления, за которым стоит целый ряд психологических, социальных и педагогических проблем. Термин «буллинг» произошел от английского слова «bully», что в переводе означает хулиган, драчун и обозначает физический или психологический террор, запугивание [3].

В психологической литературе очень часто применяется термин «буллинг» для обозначения конфликтного поведения между людьми. Например, Эндрю Миллер и Дэвид Лейн сравнивают это понятие с травлей и рассматривают его как процесс, который длится продолжительное время, как процесс сознательного жестокого отношения, фи-

зического и (или) психического, в отношении одного ребенка или группы детей к другому ребенку [1]. Так, ученые выделяют 3 основных подхода, в которых рассматривается буллинг:

1. Диспозициональный – в этом подходе концентрируется внимание на индивидуальных особенностях участников ситуаций травли, внутриличностных предпосылках, которые приводят к тому, что человек оказывается в них жертвой или агрессором.

2. Темпоральный – изучает неравномерную реализацию рисков на протяжении жизненного пути, а также подчеркивает существование периодов сензитивности в связи с событиями жизни, при переживании которых повышается уязвимость человека и возрастает риск освоения им роли агрессора или жертвы в ситуациях буллинга.

3. Контекстуальный – в этом подходе отмечается роль среды, микроклимата группы и системных процессов в сообществе в том, что доминирующим способом взаимодействия между людьми становится способ, который основан на неравенстве власти: контекст актуализирует внутриличностные предпосылки и переводит буллинг из разряда рисков в разряд действительности.

Эти подходы различаются с точки зрения целей психологической работы, направленной на прекращение ситуаций буллинга [8].

В психологической и справочной литературе зарубежными исследователями буллинг рассматривается как:

– травля (Д. Лэйн) [10] и представляет собой насилие, которое может носить как кратковременный, так и длительный характер, может быть физическое или психическое, и проявляется в отношении индивида или группы людей, не способных защитить себя в сложившейся ситуации (Е. Роланд) [11];

– драка или стычка между двумя людьми (Д. Олвеус) [11];

– длительное насилие, физическое или психологическое, которое осуществляется одним человеком или группой людей и направленное против человека, который не в состоянии защититься в фактической ситуации, с осознанным желанием причинить боль, напугать или подвергнуть человека длительному напряжению (Heald). Чаще всего такое насилие может случаться много раз, однако может и единожды (Delwyn) [7];

– ситуация, когда человеку угрожают, его бьют и пинают, запирают в комнате, отправляют устрашающие сообщения, отказываются с ним разговаривать (Р.К. Smith и I. Whitney) [12];

– школьное насилие, поддающиеся наблюдению действия, которое имеет место в общении между молодыми людьми в школе и которые являются причиной появления чувства обиды или стресса (С. Arora) [12];

– поведение, которое определяется как нападение (физическое или психологическое, социальное, вербальное) и может проявляться неоднократно у людей, чья власть формально или ситуативно выше, над теми, кто не может защититься, с намерением причинить страдания для достижения собственного удовлетворения (Besag) [10];

– провоцирует нарушение правил во взаимодействии, в котором авторитетный субъект неоднократно демонстрирует такое поведение, что рождает замешательство менее доминирующего субъекта и может быть совершен индивидуально или в группах (R.J. Hazler) [7];

– особый вид насилия, когда человек нападает физически либо угрожает другому человеку, слабому и бессильному, для того, чтобы он ощущал себя изолированным, напуганным, лишенным свободы действий длительное время (Tattum) [8].

Эффекты, которые были вызваны феноменом «буллинг», согласно результатам исследований А. Келли и Д. Олвеуса, могут иметь долгосрочный характер и воздействовать на жизненное благополучие в целом и переживание различных трудностей в зрелом возрасте. В свою очередь, исследования К. Rigby, Н. Roberto, S. Alexander показали, что если ситуация буллинга повторяется, то это может вызвать психологический шок, тяжелую депрессию, психопатологии и ухудшение физического здоровья, что еще раз подчеркивает значимость проблемы буллинга.

Российские исследователи рассматривали понятие «буллинг» как:

– «запугивание, физический или психологический террор, который может быть направлен на подчинение одного человека другому и на то, чтобы вызвать у другого страх» (И.П. Кон) [9];

– «школьная травля» (school bullying), которая включает в себя совокупность социальных, психологических и педагогических проблем, которые затрагивают процесс продолжительного физического или психического насилия со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не может защитить себя в данной ситуации (О.Д. Маланцева) [11];

– психологическая, физическая или психологическая агрессия (нападение) с целью нанести вред жертве, запугать ее и/или стрессировать (Е.Н. Ушакова) [13];

– форма межличностного взаимодействия, где один человек выступает в роли обидчика, а другой – в роли жертвы, которая длительно и систематично подвергается физическому и/или психологическому насилию (Т. Мерцалова) [14];

– стереотип взаимодействия в группе, при котором человек на протяжении времени встречается с намеренным причинением себе вреда или дискомфорта со стороны другого человека

или группы людей, обладающих большей властью (силой)
(О.Л. Глазман) [15];

Репозиторий ВГУ

– продолжительное сознательное, насилие, которое не является самозащитой и исходит от одного или нескольких человек (И. Бердышев) [16].

По мнению Д. Миллера, буллинг включает в себя четыре существенных компонента:

- по отношению к другим людям – это всегда агрессивное и негативное поведение;
- такое поведение носит постоянный характер;
- наблюдается обычно тогда, когда участники общения обладают неодинаковой властью;
- грубость агрессора является умышленной [12].

Следует отметить, что иногда рассматривают буллинг как синоним к понятию «виктимность» и «насилие» (таблица 1). Однако виктимность определяется как повышенная способность человека в силу социальной роли или ряда духовных и физических качеств, при определенных объективных обстоятельствах, становиться потерпевшим [5]. А насилие – это любой способ поведения, используемый для того, чтобы управлять мыслями, чувствами и поступками другого, против его желания, воли и убеждений, но с психологической выгодой для насильника [17]. Одной из причины становления виктимности и является школьный буллинг.

Таблица 1 – Сравнительный анализ понятий «буллинг», «виктимность», «насилие»

| | |
|-----------------|---|
| Общее | <ul style="list-style-type: none">– приводят к негативным последствиям на психологическом, социальном и даже физическом уровнях развития детей;– низкая самооценка;– высокий уровень депрессии и тревоги;– эмоциональная неустойчивость, высокая степень нервно-психической напряженности у участников конфликта;– уровни проявления: слабовыраженный, средневыраженный и сильно выраженный;– по частоте повторений: единичный случай либо происходит много раз;– по степени «открытости» может быть явным и скрытым;– по времени возникновения: может возникать в прошлом и настоящем |
| Различия | <ul style="list-style-type: none">– проявление агрессии (буллинг – вербальная агрессия; виктимность – физическая; насилие – косвенная);– разновидности и классификации;– структура явлений. Структура буллинга: преследователь, жертва, наблюдатель. Структура виктимности: выражается в качественных характеристиках совокупности жертв преступления, основывающихся на самых различных показателях, раскрывающих отдельные стороны виктимности и виктимность в целом как объективного явления |

Несмотря на то, что понятия «буллинг», «виктимность» и «насилие» имеют сходные признаки, однако буллинг – это самостоятель-

ный термин и более широкое понятие, которое включает в себя характеристики как виктимности, так и насилия.

Нельзя сказать, что буллинг является поведением, скорее всего он представляет собой форму взаимодействия, в которой проявляются различные типы поведения. С одной стороны, буллинг имеет структуру, характерную для конфликта, но с другой – обладает специфическими чертами, которые отличают буллинг от других форм конфликтного взаимодействия. Также важно отметить, что под буллингом понимается тип деструктивного конфликтного взаимодействия в группе, где обидчиком в отношении жертвы, не способной себя защитить, осуществляются длительные повторяющиеся насильственные действия [18].

Буллинг может быть проявлением различных видов агрессии, но в значительном проценте случаев он ближе к косвенной, чем к прямой форме. Скорее всего, именно поэтому он так долго не замечался исследователями агрессии, ведь прямая агрессия видна всем, а вот результаты же косвенной агрессии жертве не всегда удается доказать – агрессоры могут ее отрицать (говорить, что ничего не происходит, обиженный просто мнительный или сам ее спровоцировал и т.п.), выдавать за что-то другое (случайность, ошибку самого потерпевшего и т.д.), скрывать свою причастность к ней. Буллинг направляется на наиболее личные уязвимые места жертвы, и поэтому серьезность наносимого ущерба трудно объяснить посторонним [10].

Таким образом, обобщенное определение буллинга сводится в первую очередь к умышленному, не носящему характера самозащиты и не санкционированному нормативно-правовыми актами государства. Во вторую очередь к длительному (повторяющемуся) физическому или психологическому насилию со стороны индивида или группы, которые имеют определенные преимущества (физические, психологические, административные и т.д.) относительно индивида, и которое происходит преимущественно в организованных коллективах с определенной личной целью (например, желание занять лидерскую позицию) [18].

Последствия буллинга не только выступают причиной трагедий, что случаются с его жертвами; они видоизменяют личность всех, кто участвовал в нем или же оказался наблюдателем. Есть люди, которые видят в буллинге способ самоутвердиться. Вторая группа людей это те, которые горят желанием стать более авторитетными и казаться сильнее за счет буллинга. Третьи хотят привлечь внимание на себя или же запугать окружающих. Четвертые вовсе завидуют своей жертве. Пятые возможно и сами когда-то пострадали от хулиганов в свое время, и поэтому они сейчас вымещают свою злобу на других; а некоторые просто не понимают, что ведут себя неправильно и как это может отразиться на жертвах [19].

Основываясь на данных исследованиях, следует отметить, что буллинг является актуальной проблемой современного общества и в основном скрыт для окружающих людей. Из анализа определений буллинга видно, что именно «насилие», «агрессия» и «виктимность» являются основными детерминантами данного явления:

– длительное насилие, физическое или психологическое, которое осуществляется одним человеком или группой людей и направлено против человека, который не в состоянии защититься в фактической ситуации, с осознанным желанием причинить боль, напугать или подвергнуть человека длительному напряжению (В.А. Heald) [15];

– психологическая, физическая агрессия (нападение) с целью нанести вред жертве, запугать ее и (или) стрессировать (Е.Н. Ушакова) [20].

Виктимность в составе понятия «буллинг» определяется как повышенная способность человека в силу социальной роли или ряда духовных и физических качеств, при определенных объективных обстоятельствах становится жертвой [21].

Свойство виктимности взаимосвязано с неадекватно заниженной самооценкой, с неспособностью, а порой, и нежеланием отстаивать собственную позицию, брать на себя ответственность за принятие решения в проблемных ситуациях, с высоким уровнем конформизма, с чувством вины [22].

В механизме буллинга ребенок принимает участие как минимум в четырех компонентах виктимности: ситуативные факторы виктимогенного характера, например, случайные повреждения или участие в коллективной драке; виктимогенные индивидуально-психологические особенности ребенка: агрессивность, конфликтность, дерзость, наглость, или же тревожность, боязливость, неуверенность в себе, сниженный уровень самооценки и др.; специфическое психоэмоциональное состояние ребенка: эмоциональная возбужденность или же угнетенность, утомленность, фрустрация; виктимное поведение: провоцирование конфликтов, драк или наоборот, демонстрация нерешительности, неуверенности [23].

Насилие в качестве компонента буллинга – это применение индивидом различных форм принуждения в отношении индивидов с целью приобретения или сохранения превосходства, завоевания тех или иных прав и привилегий [24].

Вслед за Э. Фромом можно выделить несколько форм насилия:

- игровое насилие – демонстрация своей готовности, ловкости;
- реактивное насилие – защита жизни, свободы, достоинства, своей собственности; направлено не на разрушение, а на защиту;
- насилие из мести – ответ на насилие насилием;

– потрясение веры – вид насилия, которое осуществляет разочаровавшийся, обманутый человек;

– структурное насилие – закрепленное в образе жизни, общественном мнении, интернализируется как «признание насилия»;

– манифестное насилие – насилие, осуждаемое и запрещаемое обществом;

– личное насилие – исходящее от одного лица и проявляющееся в его непосредственном поведении.

Школьное насилие является в основном скрытым для окружающих процессом, однако дети, подвергшиеся ему, получают серьезную психологическую травму, приводящую к различной тяжести последствиям, вплоть до самоубийства [25].

Агрессия как один из компонентов буллинга – это мотивированное поведение, противоречащее нормам сосуществования людей, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический, моральный ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт. Она подразделяется на:

– экспрессивную агрессию – выражена в форме непроизвольной вспышки гнева, ярости, не имеющей целевой напряженности;

– враждебную агрессию – сопровождается нанесением ущерба, применением насилия;

– инструментальную агрессию – направлена на достижение цели: агрессия представляет собой средство ее достижения [26].

Агрессивность представляет собой личностную позицию, закрепленную в преобладании разрушительных норм общения. Агрессивность – врожденное качество, но в процессе социализации, воспитания личности данное качество может превратиться в доминирующее либо значительно уменьшиться, сублимироваться другими видами поведения, сниматься социальными нормами запрета. Интенсивность агрессивности зависит от содержания социализации воспитания [22].

С точки зрения психоаналитической теории З. Фрейда насилие изучалось как проявление изначально присущих человеку инстинктов. Он считал, что поведение человека определяют два влечения: сексуальное влечение и влечение к смерти. Наличие постоянного противоречия между инстинктами и социальными нормами, ограничивающими его действия, порождают внутреннее напряжение, которое проявляется, в том числе и в форме насилия. В аспекте концепции З. Фрейда Я, насилие является результатом конфликта между Я и сверх-Я, который отражает в конечном счете противоречия реального и психического, внешнего и внутреннего [27]. Согласно З. Фрейду, влечение к смерти вызывает насилие, но и сама любовь порождает агрессивность (сексуальную). Также автор считал насилие одним из основных компонентов мотивации поведения человека [25].

Представитель неопсихоанализа Э. Фромм предложил теорию человеческой деструктивности, в рамках которой он рассматривал два совершенно разных вида насилия. Первый – «доброкачественное» насилие (оборона, ответная реакция на угрозу) и «злокачественное» насилие (стремление к максимально возможному разрушительному эффекту) [28]. Э. Фромм объясняет, что агрессия и насилие постоянно возникают и, так или иначе, проявляют себя [27].

Представитель неопсихоанализа К. Хорни описывает человека с агрессивными и садистскими наклонностями. По ее мнению, агрессия по отношению к другим людям может быть ответной, несмотря на то, что от агрессивных действий могут пострадать окружающие. В большинстве случаев элементы агрессии встречаются в поведении людей, которым никогда не запрещали родители выражать свои насильственные наклонности в отношении других [21]. Такие наклонности могут передаваться как модель жизни от матери или отца либо сложиться в процессе воспитания [29].

В отличие от других теорий, теория социального научения гласит, что насилие может представлять собой усвоенное поведение в процессе социализации через наблюдение соответствующего образа действий и социальное подкрепление. То есть это говорит о поведении, ориентированное на образец.

Существенное значение здесь уделяется обучению, влиянию первичных посредников социализации, а именно родителей, на обучение детей насильственному поведению. Было доказано, что поведение родителей может выступать в качестве модели агрессии и, что у агрессивных родителей обычно бывают агрессивные дети. Также эта теория подтверждает тот факт, что если за насильственные действия человек получает подкрепление, то повышается вероятность повторения этих действий в дальнейшем [30].

В рамках гуманистического направления в психологии насилие и агрессия являются разновидностью психологической защиты, маской. Агрессия – ответ организма на опыт, который был воспринят как угрожающий, не соответствующий представлению индивида о самом себе (К. Роджерс, В. Франкл, Ф. Перлс). К. Роджерс предлагал рассматривать человека как изначально конструктивного, считал, что насилие является вынужденным ответным действиям индивида на ограничение его свободы, возможности выбора [21].

Представитель когнитивной психологии А. Эллис считал, что агрессивный человек иногда проявляет насилие. Часто агрессивность в сочетании с враждебностью и гневом мотивирует физическое нападение на других людей. Когда же насилие сочетается с враждебностью, оно не может быть расценено как здоровое, поскольку блокирует достижение целого ряда основных человеческих идей [28].

Значительное влияние на понимание причин, условий проявления насилия оказали исследования К. Лоренца. Здесь насилие берет начало из врожденного инстинкта борьбы за выживание. Основное предположение заключается в том, что организм непрерывно накапливает агрессивную энергию. Можно отметить, что проявление насилия зависит от двух факторов: количество накопленной в организме агрессивной энергии и силы внешнего воздействия, способного вызвать агрессивную реакцию. Считалось, что человек никогда не сможет справиться со своей агрессией и что необходимо смириться с ее проявлением [29].

Фрустрационный подход возник как противопоставление концепциям влечений. Популярность среди теорий этого подхода получила концепция Дж. Долларда. Автором был сформулирован вывод о том, что возможна психологическая разрядка насилия: высказывание, сочинение рассказа, рисование картин. И все это замещает реальное проявление агрессии и насилия. Подобное явление получило название «эффект катарсиса» (таблица 2) [30].

И.А. Фурманов с точки зрения аффективно-динамического подхода, предложил нарушение поведения рассматривать, как реакцию на кризисную ситуацию, возникающую вследствие невозможности удовлетворения актуальных потребностей (таблица 2). На появление агрессивных реакций оказывают влияние половозрастные особенности, мотивационные, эмоциональные, волевые и нравственные компоненты регуляции поведения. Они при определенных условиях могут выступать в качестве как катализатора, так и ограничителя агрессивных действий ребенка. Таким образом, агрессия ребенка будет разряжаться через действие, активность, которая будет продолжаться до тех пор, пока не будет достигнута цель действия. Если же агрессия не сможет разрядиться, то уравновешенность будет достигаться за счет выполнения замещающих действий [28].

Классические социологические авторы, такие как Э. Дюркгейм («теория аномии») и Р. Мертон полагали, что насилие возникает вследствие социальных переломов, когда отсутствуют четкие нормы поведения и система взаимных ожиданий. Провоцирует насилие в этом случае образующаяся существенная разница между представлениями и потребностями и только в очень ограниченной степени используемыми средствами и товарами для их удовлетворения [20].

В теории индивидуализации З. Бауман указывает на то, что привлекательность насилия может вырастать в том случае, если при его помощи возникает ясность в неясных ситуациях, если создается, по меньшей мере, на короткое время возможность быть принятым, признанным в группе (таблица 2) [20].

Таблица 2 – Сравнительный анализ психологических взглядов на детерминанты буллинга (насилие и агрессия)

| Психологические взгляды на детерминанты буллинга | Ф.И.О. Представителя | Сущность |
|--|----------------------|--|
| Психоаналитическая теория | З. Фрейд | Агрессия – механизм высвобождения разрушительной энергии путем смещения, которое защищает внутрипсихическую стабильность человека. Насилие является результатом конфликта между Я и сверх-Я, который отражает противоречия реального и психического, внешнего и внутреннего. Виктимность определяется как психологическое расстройство, причиной которого является незавершенность одной из наиболее важных стадий развития в раннем детстве – стадии установления психологической автономии |
| Неопсихоанализ | Э. Фромм | Агрессивность – это сила, с которой человек выражает свою любовь и ненависть к окружающим или к самому себе. Насилие и виктимность рассматривались как разновидности агрессивного поведения (игровое, реактивное, мстительное, компенсаторное насилие, насилие из мести, архаическая жажда крови) |
| | К. Хорни | Агрессивность, насилие и виктимность возникают у ребенка, когда он признает и принимает как должное враждебность окружающих или решается на борьбу, чтобы защитить себя и отомстить |
| Теория социального научения | А. Бандура | Насилие, виктимность и агрессия могут представлять собой усвоенное поведение в процессе социализации через наблюдение и социальное подкрепление |
| Гуманистическое направление | К. Роджерс | Насилие, агрессия и виктимность – разновидности психологической защиты, маски; ответ на ограничение свободы индивида, возможности выбора |
| Когнитивное направление | А. Эллис | Основным критерием отличия здоровых и нездоровых форм агрессии является наличие невротического набора чувств и поведенческих реакций, которые возникают в результате нереалистического мышления. Насилие и виктимность сочетаются с враждебностью и блокируют достижение целого ряда основных человеческих целей |
| Теория агрессии | К. Лоренц | Агрессия – это инстинктивно обусловленный, видовой паттерн поведения. Организм непрерывно накапливает агрессию, ее проявление зависит от количества накопленной энергии и силы внешнего воздействия, способного вызвать агрессивную реакцию |
| Фрустрационный подход | Дж. Доллард | Агрессия, виктимность и насилие – это реакция на фрустрацию: попытка преодолеть препятствия на пути к удовлетворению потребностей, достижению эмоционального равновесия |
| Аффективно-динамическая модель | И.А. Фурманов | Агрессия, виктимность и насилие – модели поведения, обеспечивающие адаптацию человека, одни из способов удовлетворения актуальных потребностей в кризисной ситуации развития жизнедеятельности |

| | | |
|-------------------------|--------------------------|---|
| Теория аномии | Э. Дюргейм, Р. Мертон | Насилие, виктимность и агрессия возникают вследствие социальных переломов, когда отсутствуют четкие нормы поведения |
| Теория индивидуализации | З. Бауман | Насилие может выражаться в том случае, если при его помощи возникает ясность в неясных ситуациях, если создается возможность быть принятым в группе. Агрессия и виктимность возникают при модернизации и усложнении общественных отношений, порождают у индивида чувство протеста и дезинтеграцию |

Исходя из рассмотрения различных психологических взглядов на детерминанты буллинга, важно отметить, что насилие и агрессия формируются на ранних этапах развития ребенка в результате влечений (влечение к смерти вызывает насилие, любовь порождает агрессию), а также могут передаваться как модель жизни от родителей к детям либо сложиться в процессе воспитания. В основе проявления насилия лежит либо провокация, то есть человек, который защищает себя от нападок со стороны, либо противоречие. Насилие проявляется только в определенных социальных условиях, когда группа формирует у своих индивидов определенные черты, в том числе и отношение к насилию, также учитывается момент, когда перестает удовлетворяться потребность в безопасности, либо человек находится в кризисной ситуации.

В результате вышесказанного, наиболее непротиворечивыми теориями, которые доказывали бы причины и происхождение буллинга, являются психоаналитическая теория З. Фрейда и теория социального научения А. Бандуры. С точки зрения всех анализируемых здесь теорий и концепций можно дать следующее определение понятию «буллинг». Буллинг – во-первых, это умышленная агрессия, которая может носить характер самозащиты; во-вторых, это длительное повторяющееся физическое или психологическое насилие со стороны индивида или группы, которое имеет определенное преимущество относительно индивида, и происходящее в основном в организованных коллективах.

Список использованной литературы

1. Маланцева, О.Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? / О.Д. Маланцева // Социальная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 90–92.
2. Быковская, Е.Ф. Педагогическое насилие: теория и практика / Е.Ф. Быковская // Философия образования. – 2006. – № 1. – С. 221–229.
3. Петросянц, В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.Р. Петросянц. – СПб., 2011. – 30 с.
4. Бумаженко, Н.И. Виктимология / Н.И. Бумаженко. – Витебск: ВГУ им. М.П. Машерова, 2010. – 115 с.

-
5. Стреленко, А.А. Детско-подростковая виктимность как социально-психологическое явление / А.А. Стреленко // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5. – С. 222–223.
 6. Фурманов, И.А. Агрессия и насилия: диагностика, профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.
 7. Кон, И. Что такое буллинг и как с ним бороться / И. Кон // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15–18.
 8. Бочавер, А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. – 2013. – № 3. – С. 149–159.
 9. Olweus, D. Bullying at school: what we know and what we can do D. Olweus. – New York: Blackwell, 1993.
 10. Лэйн, Д.А. Школьная травля (буллинг) [Электронный ресурс] / Д.А. Лэйн. – Режим доступа : <http://www.zipsites.ru/psy/psyib/info.php?=414>. – Дата доступа: 25.01.2015.
 11. Roland, E. Bulling: An International Perspective / E. Roland, E. Munthe. – London, 1989.
 12. Петросянц, В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде / В.Р. Петросянец // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 6. – С. 151–154.
 13. Ушакова, Е.Н. Буллинг – новый термин для старого явления / Е.Н. Ушакова // Директор школы. – 2009. – № 6. – С. 84–87.
 14. Мерцалова, Т. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии? / Т. Мерцалова // Директор школы. – 2000. – № 3. – С. 25–32.
 15. Глазман, О.Л. Психологические особенности участников буллинга / О.Л. Глазман // Изв. Рос. гос. пед. ун-та имени А.И. Герцена. – СПб., 2009. – № 105. – С. 159–165.
 16. Бердышев, И. Лекарство против ненависти / И. Бердышев // Первое сентября. – 2005. – № 18. – С. 3.
 17. Малкина-Пых, И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во ЭКСМО, – 2005. – 960 с.
 18. Селиванова, О.А. Профилактика агрессивности и жестокости в образовательном учреждении: монография / О.А. Селиванова, Т.С. Шевцова. – Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2011. – 232 с.
 19. Маланцева, О. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? / О. Маланцева // Социальная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 90–92.
 20. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – М.: Смысл; Академия, 2006. – 336 с.
 21. Гребенкин, Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе / Е.В. Гребенкин. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 157 с.
 22. Денисов, В.В. Размышляя о насилии в современном мире / В.В. Денисов // Россия и современный мир. – 2002. – № 1. – С. 163–173.
-

23. Зиновьева, Н.О. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации / Н.О. Зиновьева, Н.Ф. Михайлова. – СПб.: Речь, 2005. – 248 с.

24. Вишневская, В.И. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе / В.И. Вишневская, М.Л. Бутовская // Этнографическое обозрение. – 2010. – № 2. – С. 55–68.

25. Бердышев, И. Лекарство против ненависти / И. Бердышев // Первое сентября. – 2005. – № 18. – С. 3.

26. Карпов, А.В. Принцип системности как стратегия концептуализации в психологических исследованиях / А.В. Карпов // Третий Ярославский методический семинар (методология психологии). – Т. 1. Ярославль, 2003. – С. 56–58.

27. Анастаси, А. Психологическое тестирование: Кн. 1; пер. с англ. / А. Анастаси / под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1982. – 320 с.

28. Калмыкова, Е.С. Качество привязанности как фактор устойчивости к психической травме / Е.С. Калмыкова // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2002. – № 1. – С. 23–25.

29. Киреев, Г.Н. Сущность насилия / Г.Н. Киреев. – М.: Прометей, 1990. – 110 с.

30. Кирюхина, А.Б. Психологическая сущность насилия / А.Б. Кирюхина // Закон и право. – 2009. – № 2. – С. 50–52.

Фурманов И.А.

Буллинг: стратегии коммуникативного контроля в межличностном взаимодействии школьников

Статья посвящена проблеме буллинга в межличностном взаимодействии. Дается психологическая характеристика различных типов коммуникативного контроля: агрессивного и неассертивного. Использование каждой из этих стратегий в коммуникативном взаимодействии имеет свои преимущества и ограничения как для агрессора, так и для жертвы.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, коммуникативный контроль, буллинг, агрессор, жертва.

Bullying: strategies of communicative control in interpersonal interaction of schoolboys

Article is devoted a problem bullying in interpersonal interaction. The psychological characteristic of various types of communicative control is given: aggressive and nonassertive. Use of each of these strategies in communicative interaction has the advantages and restrictions both for an aggressor, and for a victim.

Key words: interpersonal interaction, communicative control, bullying, aggressor, victim.

Как известно, коммуникативное взаимодействие между людьми может устанавливаться различными способами. Его отличительной особенностью является то, что, во-первых, в коммуникативном взаимодействии всегда участвуют как минимум два человека, и, во-вторых, регуляция коммуникативного поведения и адаптация каждого из участников этого взаимодействия осуществляется на основе «обратной связи», включающей различные социально-психологические механизмы.

В метафорическом смысле межличностное взаимодействие очень похоже на игру в шахматы, когда ход одного игрока «провоцирует» ответные действия vis-a-vis. В этом случае важнейшим фактором, определяющим эффективность межличностного взаимодействия, с полным основанием можно назвать коммуникативный контроль. По своей сути **коммуникативный контроль** – это любое вербальное или невербальное действие человека, которое содержит в себе информацию о распределении контроля между субъектами коммуникации. По большому счету контроль означает актуализацию власти и реализацию некоего влияния [1]. В связи с этим контроль представляет собой набор ограничений, которые люди накладывают друг на друга через то, что и как они говорят и делают [2].

Человек контролирует другого в той степени, в которой способен ограничивать следующий поступок партнера. Поэтому контроль может быть более или менее взаимным, а может распространяться асимметрично [3]. Так или иначе, во взаимодействующей диаде коммуникативное поведение может предполагать и как контролируемые ходы или «претензии» на контроль, на которые реагирует партнер, и как реакции на ходы партнера, которые либо принимаются, либо отвергаются, либо им противодействуют.

В связи с этим, если трактовать буллинг как действия, мотивированные стремлением к агрессивному доминированию над другими и направленные на утверждение господства и/или устранение дисбаланса власти [4], то можно рассмотреть этот феномен с точки зрения использования различных стратегий коммуникативного контроля [2; 5]. Поскольку буллинг как взаимодействие разворачивается в диаде «агрессор–жертва», следует более подробно остановиться на агрессивной и неассертивной стратегиях коммуникативного контроля.

Типология стратегий коммуникативного контроля. В самом начале необходимо оговориться, что как агрессивная стратегия контроля, так и неассертивная – обычно ситуационно специфичны. Ситуационная специфичность означает, что человек может быть агрессивным в одних ситуациях и неассертивным в других. Это подтверждается, например, целым рядом исследований по школьному буллингу – ученик может быть «агрессором» по отношению к одноклас-

нику, но в то же время быть «жертвой» со стороны старшеклассников или учителя [6; 7].

Агрессивная стратегия. Психологическую основу данной стратегии составляет агрессивное мышление, которое сосредоточено преимущественно на получении удовольствия от эксплуатации других. По сути – это идеология полного доминирования и игнорирования других людей или на языке транзактного анализа – позиция «Я победитель – Ты проигравший». Агрессивное поведение также предполагает многочисленные формы доминирования и директивной манипуляции. Агрессор обычно стремится к получению контроля над ситуацией или достижению собственных целей, независимо от того, какие последствия его действия будут иметь для других.

Отличительной особенностью агрессивной стратегии является использование **агрессивных методов контроля**. Диапазон агрессии/доминирования изменяется от тонкой агрессии и манипуляции типа нечестного, очаровывающего по типу «мягко стелит, но жестко спат», «подставляющего» поведения в одном случае до насильственного, оскорбительного доминирования в другом. Существует множество вариаций манипуляции и агрессии между этими двумя крайностями.

Важным ключевым аспектом агрессивной манипуляции является *непорядочность*, которая используется, чтобы управлять другими для достижения собственной выгоды. Непорядочность обычно маскирует какие-либо истинные мотивы. Например, это манипулятивно и нечестно, когда человек говорит о том, что хотел бы, чтобы другие люди делали что-то для их собственной выгоды. При этом совершенно очевидно, что ему хотя бы частично хотелось, чтобы другие что-то сделали и для его выгоды. Этим агрессивная манипуляция очень схожа с пассивной, используемой при неассертивной стратегии, которая также стоит за непорядочностью.

Осуждение, критика, прерывание говорящего («затыкание рта»), непринятие чужих аргументов, разрушительность, крикливость или угрозы – все это может быть использовано при доминирующей коммуникации. Кроме того, использование денег, статуса, физических атрибутов, привлекательности или других ресурсов получения контроля может с большим успехом стать инструментом агрессивной манипуляции. В последнем случае ключевыми факторами являются честность человека, обладающего властью, и степень, с которой этот человек использует свою власть на благо или во вред другому человеку. Однако даже хорошие намерения могут приводить к агрессивному доминированию («благими намерениями вымощена дорога в ад»).

Быть агрессивным (или доминантным) в целом – это значит уверовать, что в центре всего находится сам агрессор и его потребности,

которые превыше всего другого. Агрессивность не предполагает наличие каких-либо желаний у других людей или обесценивает их существование. Для иллюстрации и анализа всех типов пассивной и агрессивной манипуляции можно обратиться Э. Берну [8], который рассматривает следующие из них:

Контроль «помыкающего» типа. Это использование некоторой формы интеллектуального, физического, денежно-кредитного или другого типа проявления власти для силового давления или манипулирования. Это – наиболее явный, бесхитростный тип прямого доминирования.

Контроль «подставляющего» типа. При контроле данного типа используются обман, лживость, очарование и другие словесные уловки с тем, чтобы убедить остальных делать то, что хочет манипулятор. Люди «подставляющего» типа могут быть «сверхпродажными». Главная отличительная особенность между «подставляющим» поведением и убеждающей, например, ассертивной коммуникацией – это использование лжи и отсутствие намерения сохранить данное слово.

Контроль «осуждающего» типа. Доминирующее/агрессивное поведение присуще человеку, исполняющего роль Родителя в отношении Взрослого. Обычно доминирующие/агрессивные люди полагаются на тезис «Я более правильный, чем ты» или «Это знают все», которые могут сохранять и поддерживать у их партнеров чувство вины, неуверенности в себе и утраченного равновесия. Осуждающий человек занимает позицию человека, обладающего исключительной нравственностью и/или умом пророка и стремится убедить окружающих, что власть всегда на его стороне. Они могут вести так, как будь-то их партнеры нравственно неполноценны, глупы и т.д. Все у них не так и они не такие, какими должны быть. Осуждающая манипуляция использует эти приемы, чтобы обесценить других людей и получать возможность контроля. И что делает осуждающую манипуляцию нечестной, так это то, что ее носители могут утверждать: «Мы делаем благое дело!». Однако, несмотря на всю видимую благожелательность, за этим все же скрываются мотивы получения контроля и непоколебимости в верности выбранного ими пути.

Реализация агрессивной стратегии имеет свои выгоды. В частности наградой за агрессивность может быть:

- *контроль* – получение большого количества времени и внимания от людей, которые согласны на такие затраты;
- *подтверждение правильности* – проверка собственной непогрешимости и правильности, когда другие занимают соглашательскую позицию. Часто агрессивные люди не знают, что другие тайно не соглашались с ними, но боятся говорить о своем мнении.

К недостаткам агрессивного поведения можно отнести то, что агрессия усиливает у других людей чувства опасения и негодования, дистанцированности и недоверия. Они часто испытывают унижение чувства собственного достоинства из-за доминирования агрессора, становятся пассивными и уходят из ситуации коммуникации или в конце концов начинают сопротивляться. В итоге подвергающийся постоянному давлению человек может прекратить всякие отношения с доминатором как носителем «силы», которая так его привлекла в партнере ранее. Обычно доминирующие люди имеют низкую самооценку в сфере близких отношений и часто чувствуют себя неправильно истолкованными, одинокими и/или нелюбимыми другими. Они могут испытывать страх, что люди общаются с ними только для того, чтобы заботиться о них, а не потому что любят.

Часто агрессивность происходит из чувства самоуверенности и непогрешимости. Агрессивный человек может всерьез полагать, что он «прав», а другие «неправы». Он уверен, что, если другим не нравится то, что он делают, то они будут бороться за то, чтобы добиться собственных целей. Агрессивный человек часто интерпретирует пассивные реакции других людей как то, что они не проявляют действительной заинтересованности. При этом совершенно не сознавая, что если другие фактически что-то и делают, то только из-за страха. Обычно агрессивный/доминантный человек или не знает, как можно что-то сделать по-другому или думает, что агрессивные/доминантные средства более эффективны, просты, более приемлемы или предпочтительнее, чем другие.

Обычно агрессивные люди вырастают в семьях, где агрессия и доминирование были смоделированы родителями и/или вознаграждались. Люди, которые более агрессивны и доминантны, независимы, честолюбивы – неспособны испытывать чувство вины (всегда проецируя ее на других), подозрительны к другим и очень «справедливы» относительно собственных правил (но не в отношении правил установленных другими). Многие агрессивные люди скрытны, уверены в себе, могут сопротивляться и нападать, когда чувствуют критику или испытывают унижение. Однако глубоко внутри они могут иметь низкое чувство собственного достоинства и испытывают страх, что критика окажется правильной. Самые большие опасения у них вызывают отказ, недостаток уважения и любви и ультимативные требования.

Большинство агрессивных людей испытывают недостаток навыков установления близких и доверительных отношений. Любой отказ в близости усиливает чувство одиночества, импотенции и провоцирует появление чувства неполноценности, подозрительности и чувствительности к мнению и отношению других. Понимание их ущерб-

ности и чувства изолированности при установлении близких отношений может многое прояснить в причинах их агрессивных действий.

Нонассертивная стратегия. Названная стратегия отличается в первую очередь нонассертивным мышлением, которое сосредоточено главным образом на мыслях об угождении другим людям и необходимости достижения их целей вместо удовлетворения собственных потребностей и вопреки собственным целям. По сути – это отказ от идеи достижения «собственного счастья» или на языке транзактного анализа – позиция «Ты победитель – Я проигравший». Нонассертивное поведение предполагает избегание, уступки (полный отказ, отступление), робость, почтительность, покорность, пугливость и недирективность.

В нескольких исследованиях было установлено, что жертвы склонны демонстрировать нонассертивное поведение (например, [9–11]). В других исследованиях доказывается, что нонассертивное социальное поведение является предиктором общей виктимизации, вербальной виктимизации и социальной изоляции, однако не физической виктимизации [12].

Часто нонассертивность возникает, когда человек попадает в незнакомую ситуацию или в ситуацию, которая предварительно оценивается как неуспешная. Это распространяется и на ситуации, связанные с наказанием или критикой.

Отличительной особенностью нонассертивной стратегии является использование **пассивных методов контроля**. Примечательно, что в то время как нонассертивные люди часто допускают и позволяют другим их контролировать – они сами лишаются возможности оказывать влияние на других людей. Пассивные методы контроля, которые часто не осознаются, включают чувства подавленности, апатичности и нежелания что-либо делать, что может являться препятствием к сотрудничеству, побуждать к «разговорам за спиной», распространению сплетен и слухов, использованию «трусливой», скрытой агрессии, высмеиванию кого-то, прерыванию коммуникации и избеганию. Эти пассивные способы взаимодействия по сути являются деструктивными, если речь идет о взаимоотношениях с более доминантным человеком. Пассивность партнера разрушает всякую мотивацию общения, не стимулирует личностного роста и стремления к прогрессу или достижению счастья. Часто в такой ситуации более доминантный человек чувствует себя так, как будто его окружает пустота, в которой он не ощущает собственного веса. Нонассертивный человек может стать причиной того, что агрессивный человек начнет чувствовать вину, сочувствие или замешательство. Эти чувства могут приводить к уступкам и увеличению контроля со стороны более нонассертивного человека. В свою очередь уступки подкрепляют пассивное, нонассертивное поведение.

Реализация неассертивной стратегии имеет свои выгоды. В частности наградой за неассертивность может быть:

- *заботливость*: имея собственные потребности – это и возможность осуществлять заботу о ком-то еще;
- *приобретение репутации «хорошего парня»*, которого любят другие потому, что он всегда следует их путем;
- *получение симпатии и поддержки от других людей*;
- *избежание неудовольствия*: получение возможности избавиться от излишней тревоги или ответственности и отсутствие необходимости встречаться лицом к лицу с опасностью.

Потери от неассертивности могут состоять в утрате контроля и свободы, в дистанцировании и разрушении отношений, в низком уровне собственного достоинства.

Усиливать неассертивность может целый ряд факторов, к которым относятся низкая самооценка или уверенность в себе, убеждение в необходимости самоограничения или самопожертвования ради других, недостаток автономии и интернального контроля, слишком большая зависимости от других, недостаток навыков установления межличностных отношений, неконфликтность и недостаток опыта общения с другими людьми или разрешения конфликтов. Кроме того, это очень высокая чувствительность к критике; хотя некоторые действительно ощущают себя в чем-то виноватыми.

Обычно неассертивные люди вырастают в семьях, где неассертивность, пассивность и покорность выступали в качестве модели поведения и/или они вознаграждались за это по крайней мере одним из членов семьи. Вместе с тем в авторитарной семье некоторые дети, в одной ситуации, могут быть непослушными и агрессивными, а в другой – пассивными, покорными и неассертивными. Сосуществование этих двух альтернативных типов поведения вполне возможно, так как не требует особых навыков. Так дети могут вариативно использовать неассертивность или агрессивность, чтобы отреагировать на агрессию, доминантность родителя (или его неассертивность). В семье, где каждый из родителей слегка неассертивен и недирективен в общении, все дети могут принимать этот стиль поведения. Неудивительно, что многие из этих детей часто становятся шокированными, если им приходится столкнуться с людьми, которые агрессивны и доминантны, и теряются, когда им приходится иметь дело с агрессивным, доминантным поведением. Другой возможный вариант поведения у ребенка из семьи с двумя неассертивными родителями может состоять в том, что при вакууме власти один или несколько детей, наоборот, могут стать агрессивными и доминирующими (по принципу «свято место пусто не бывает»).

Типология межличностного взаимодействия. При всем многообразии стратегий коммуникативного контроля взаимодействие

партнеров отличается своеобразными специфическими особенностями адаптации, а главное, последствиями, теми «выгодами–затратами» [13], которые и определяют ее эффективность.

Агрессивно-нонассертивное взаимодействие. Типичным сценарием являются взаимоотношения в диаде «учитель–ученик» – когда учитель в классе играет доминирующую роль, а ученик – подчиненную роль. Доминирующе-подчиненные отношения обычно ведут к нарушению баланса регуляции взаимоотношений. Эта неустойчивость регуляции почти всегда увеличивает чувства негодования и отчужденности и побуждает человека с нонассертивной стратегией к избеганию и отдалению: ему хочется больше личностного пространства.

Так, ирония такого типа взаимодействия может состоять в том, что одно из качеств, которое ранее было наиболее привлекательным в человеке для его партнера может стать тем самым качеством, которое затем вызовет агрессию.

Более доминирующий, агрессивный партнер может намереваться, принимать решения и стремиться реализовать свою стратегию коммуникации, чтобы получить то, что он хочет. Он сосредотачивается на цели и преодолевает возражения других. Убежден, что может позаботиться о себе также как о ком-то еще. Он может быть очень привлекательным для кого-то, кто воспринимает его как уверенного, сильного, решительного и успешного. Взаимодействие с кем-то, кого он рассматривает как равного, вызывает у него страх. Он боится, что не сможет полностью контролировать ситуацию и тем самым лишится свободы. Кроме того, может бояться, что его партнер может стать слишком независимым и разорвать с ним отношения, если ему не захочется или не понравится делать вещи, которые он считает очень важными.

Более подчиненный, нонассертивный партнер может очень интенсивно пробовать быть привлекательным и принятым другими людьми, угождать им. Такой человек может прислушиваться к мнению других и стремиться выполнять то, что ему говорят. Он часто просто не уверен в собственных целях, правильности принимаемых решений и собственных способностях; не может проявить настойчивость и потому постоянно делает то, что не всегда хочет. При этом в большей мере боится конфликта, чем агрессор и испытывает недостаток уверенности, чтобы быть самим собой, и может чувствовать себя очень зависимым от агрессора.

В результате такого взаимодействия агрессор становится доминирующим и возможно агрессивным в отношениях, а жертва – покорной и бесправной. За время такого взаимодействия самооценка жертвы обычно снижается.

Агрессивно-агрессивное взаимодействие. Когда два агрессивных или доминантных человека встречаются вместе, их отношения имеют тенденцию к конфликту и не отличаются близостью, потому что каждый из партнеров не доверяет друг другу. Сила этих отношений может строиться на взаимном уважении и на возбуждении, которое они генерируют вместе. Однако они могут «сталкиваться лбами» или проявлять насилие.

Агрессивный, доминируя над людьми, обычно концентрируется на проблемах партнера и на изменении его поведения. Это ведет к бесконечной борьбе и конфликтам, в которых никто не стремится что-то изменить.

Таким образом, в рассмотренных типах взаимодействия существуют проблемы, что определяются стратегией коммуникативного контроля, ролью и позицией, партнерами используемых в общении. Больше всего неприятностей доставляют отношения, построенные на агрессивных или нонассертивных убеждениях и поведении.

Список использованной литературы

1. Olweus, D. Bully/victim problems in school: Facts and intervention / D. Olweus // *European Journal of Psychology of Education*. – 1997. – Vol. 12. – P. 495–510.
2. Wiemann J.M. Interpersonal control and regulation in conversation / J.M. Wiemann // In R.L. Street, J.N. Capella (eds) // *Sequence and Pattern in Communicative Behaviour*. – London: Edward Arnold, 1985. – P. 85–102.
3. Перспективы социальной психологии. – М.: Изд-во ЭКС-МО–Пресс, 2001. – 688 с.
4. Ng, S.H. Power in Language: Verbal Communication and Social Influence (Language and Language Behavior) / S.H. Ng, J.J. Bradac. – Thousand Oaks. – CA: Sage, 1993. – 227 p.
5. Фурманов, И.А. Стратегии коммуникативного контроля в межличностном взаимодействии / И.А. Фурманов // *Белорус. психол. журнал*. – 2004. – № 1. – P. 14–20.
6. Фурманов, И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.
7. Фурманов, И.А. Социальная психология агрессии и насилия: профилактика и коррекция : учеб. пособие / И.А. Фурманов. – Минск: Изд. центр БГУ, 2016. – 401 с.
8. Бэрн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Э. Бэрн. – СПб.: Лениздат, 1992. – 400 с.
9. Patterson, G.R. Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression / G.R. Patterson, R.A. Littman, W. Bricker //

Monographs of the Society for Research in Child Development, 1967. – 35 (5, serial № 113). – P. 1–43.

10. Perry, D.G. Peer perceptions of the consequences that victimised children provide aggressors / D.G. Perry, J.C. Willard, L.C. Perry // Child Development. – 1990. – № 61. – P. 1310–1325.

11. Schwartz, D. The emergence of chronic peer victimization in boy's play groups / D. Schwartz, K.A. Dodge, J.D. Coie // Child Development. – 1993. – № 64. – P. 1755–1772.

12. Fox, C.L. Longitudinal Associations Between Submissive / Nonassertive Social Behavior and Different Types of Peer Victimization / C.L. Fox, M.J. Boulton // Violence and Victims. – 2006. – Vol. 21. – № 3. – P. 383–400.

13. Хоманс, Дж. Социальное поведение как обмен / Дж. Хоманс // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 82–91.

Шингаев С.М.

Психологические особенности подростков как детерминанта буллинга в школьной образовательной среде

В статье описываются основные психологические особенности подростков, их потребности и возрастные задачи, а также как эти возрастные психологические особенности отражаются в проявлениях буллинга в школьной образовательной среде.

Ключевые слова: подростки, психологические особенности, потребности, возрастные задачи, буллинг.

Psychological features of teenagers as a bullying determinant in the school educational environment

In the article the main psychological features of teenagers, their requirements and age tasks and also as these age psychological features are described and also are reflected in manifestations of bullying in the school educational environment.

Key words: teenagers, psychological features, requirements, age tasks, bullying.

Подростки, тинейджеры, трудный возраст, переходный возраст – этими словами мы часто характеризуем наших детей, вступающих в один из ответственных периодов своей жизни.

В современной психологической и педагогической науке под подростком понимается юноша или девушка в переходном возрасте – от детства к юности. Как правило, это возраст от 13 до 19 лет. Подростковый возраст обычно делят на два периода:

1. Младший подростковый возраст (его также называют – пубертатный) – он протекает от 13 до 15 лет;

2. Старший подростковый возраст (его еще называют – ювенальный) – он протекает от 16 до 19 лет.

Собственно говоря, отсюда и появилось слово «тинейджер» – от английского окончания числительных 13, 14...19 («-teen», например «thirteen» – тринадцать).

Подростковый возраст оказывает чрезвычайно важное влияние на всю последующую жизнь человека. Именно в эти годы (в 12–17 лет) у подростков усиливаются вторичные половые признаки: у мальчиков к 12–15 годам начинается активный рост волос на лице (они начинают отращивать усики, бородку), на теле, в подмышечных впадинах, появляются поллюции как первый признак полового созревания; а у девочек – менструации. В данном возрасте, который справедливо называют переходным, у подростков возникают частные конфликты со взрослыми, и прежде всего с родителями и учителями. Подростки ищут себя, выбирают цели в жизни, активно расширяют свой кругозор, они формируют свои личностные ресурсы, набираются опыта, который им очень пригодится во взрослой жизни.

Каковы же основные психологические особенности подростков?

1. Прежде всего – это **«клубок противоречий»**. «Гормональный взрыв», сопровождающийся «перестройкой» всего организма подростка, отражается на его личностных особенностях. С одной стороны, выход наружу большой энергии, стремление ставить перед собой грандиозные цели (стать бизнесменом, президентом, великой актрисой или певицей), стремление к высоким идеалам, борьба за независимость (прежде всего – от родителей и взрослых вообще); а с другой – стороны, отсутствие четкого понимания, куда приложить свои огромные личностные ресурсы, невыработанные еще важные жизненные умения, незнание, как достигать поставленные перед собой большие цели, ощущение собственного несовершенства, чрезвычайная зависимость от мнения окружающих (и прежде от мнения «значимых других»), противоречия в мыслях и чувствах.

Для подростков характерна **полярность психики**: целеустремленность и настойчивость могут быстро сменяться импульсивностью поведения, развязность в поведении в одних ситуациях часто соседствует с застенчивостью в других ситуациях, романтические настроения порой граничат с цинизмом и грубостью, нежность и ласковость сочетается с недетской жестокостью (вспомним кинофильм «Чучело»), неустойчивость интересов.

На наш взгляд, именно эта психологическая особенность выступает ведущей детерминантой проявлений буллинга в подростковой среде. Подростки, обладающие повышенной чувствительностью к

воздействиям внешней среды (в данном случае, влиянию, критике, мнению сверстников), чаще всего становятся объектами издевательств в школе. Как правило, жертвами травли и насилия в школе становятся т.н. «двоечники» либо «круглые отличники», любимчики учителей, «ябеды», физические слабые и страдающие заболеваниями дети, гиперопекаемые родителями учащиеся, в ряде случаев – дети учителей, дети из малообеспеченных семей, не обладающие современными электронными новинками (смартфоны, планшеты и пр.) либо, наоборот, имеющие супердорогие технические устройства, которые оказываются недоступны остальным подросткам. Отдельно следует выделить группу детей, которых в классах подростки называют «белыми воронами» – представители сексуальных и национальных меньшинств, а также с нетривиальным мировоззрением («слишком правильные дети», склонные к философским рассуждениям и др.).

По существу, есть весомые основания относить этих детей к «группе риска» с точки зрения объектов насилия в школе и, соответственно, более пристального внимания со стороны педагогических работников.

2. Выработка самооценки. Если до подросткового возраста ребенок, как правило, некритично воспринимает мир, ориентируясь прежде всего на мнение родителей, и по существу, свое мнение он копирует у взрослых, то в младшем подростковом возрасте он впервые пытается сформировать свою точку зрения об окружающем. При этом подросток отодвигает в сторону привычную и знакомую ему систему ценностей своих родителей, чтобы она не мешала его самоопределению. Он все пробует, все подвергает сомнению. Известны шуточные высказывания-размышления дочери о маме: «5 лет: "Мама знает все". 10 лет: "Мдаа... Не все мама знает". 18 лет: "Да что вообще мать знает об этой жизни!" 30 лет: "Как мама была права...».

3. Неразвитое чувство ответственности. Раздвигая границы своего мира, подросток начинает исследовать новые территории, причем зачастую с нарушением правил, установленных в социальном окружении, в том числе допуская правонарушения и не задумываясь о негативных последствиях принимаемых им решений и совершаемых поступков. Такое поведение подростков часто называют «подростковым бунтом». Будущее у подростка выглядит в «розовых тонах», больше всего он сосредоточен на настоящем. Ему нужно все, причем здесь и сейчас. Смело расширяя границ своих возможностей, экспериментируя со своим поведением, подросток часто поступает рискованно, необдуманно, что как раз и обусловлено неразвитым чувством ответственности. Оно и понятно: ведь до этого времени все проблемы (в школе, в детском саду) за него решали его родители. Сейчас же бо-

рясь за свою самостоятельность, подросток практически не задумывается о том, что именно родители «прикрывали его тылы».

Порой борьба за свою свободу дается подростку очень болезненно. Какая мать не слышала сакраментальную фразу: «Тебя никто не просил меня рожать, а родила – значит, должна...».

4. **Расширение «поля социального окружения».** Подросток начинает внимательно присматриваться к окружающим его людям, особенно к тем, кто кардинально отличается от привычного окружения (от родителей, родственников, учителей). Эти новые для него люди вызывают большой интерес: их внешность, привычки, манера поведения, система ценностей. Особенно привлекает то, что выглядит привлекательно и необычно. Причем чем больше это отличается от привычного образа, тем выглядит для подростка привлекательнее и его хочется копировать. Например, как только у футболистов топ-уровня стали появляться татуировки на руках, как мальчишки из футбольных школ стали также наносить себе подобные тату на руки. Стоило известному португальскому футболисту Криштиану Роналдо разместить серьгу в ухе, так тут же сотни мальчишек, увлекающихся футболом, последовали его примеру.

5. **«Идеальное-Я, лишенное полутонов».** Опираясь на появившиеся у подростка впечатления о новых для него людях, у него постепенно формируется некий идеальный образ того, каким должен быть человек – «Идеальное-Я», при этом этот образ лишен полутонов, это «супер» – супермен, супергерой. Это «Идеальное-Я» подростка неустойчиво и часто меняется под влиянием ситуации или под воздействием нового интересного субъекта. У современных подростков особым успехом пользуются популярные киноартисты, киногерои, спортсмены. Это могут быть как чем-то привлекательные, необычные, интересные взрослые, так и пользующиеся успехом у окружающих сверстники подростка. Проведенный нами опрос подростков показал, что в качестве героев своего времени они рассматривают Андрея Аршавина, героев Великой Отечественной войны, Юрия Гагарина, всемирно известного конструктора автомата Михаила Калашникова, но чаще всего упоминают не реальных людей, а героев киносериалов и мультфильмов – Симпсоны, Человек-паук, Бэтмен, Супермен, Капитан Америка и т.п.

6. **Резкие перепады настроения.** Причина резких перепадов настроения – от радости, веселья до раздражения и депрессии, замкнутости и уныния – также лежит в гормональном «взрыве», характерном для подросткового возраста. Взрослым зачастую трудно понять такие изменения в настроении своего ребенка, а попытки как-то поднять настроение подростка словами «Ну что ты расстраиваешься из-за такой чепухи (пятнышко на новой блузке, невзначай брошенное обидное сло-

во, прыщик на лице, особенности внешности)?» наоборот, еще больше фрустрируют подростка. В такой ситуации он как никогда нуждается в поддержке, теплоте и сочувствии, без критики и нравучений.

7. **Высокая потребность в эмоциональной поддержке.** Легкая ранимость и высокая чувствительность подростка подкрепляется его насущной потребностью делиться своими переживаниями, необходимостью с кем-то обсуждать события своей жизни. Кто выступит в роли такого эмоционально поддерживающего субъекта: родители, сверстники или случайные люди? От этого во многом зависит, в каком направлении будет происходить личностное развитие подростка. Поэтому родителям очень важно своих детей (особенно мальчиков-подростков) гладить по голове, внимательно выслушивать, сопереживать, сочувствовать.

8. **Активное исследование самого себя.** Кто я, какой я? – такие вопросы ставит подросток перед собой. Чрезвычайно важное значение имеет внешность, причем как у девушек, так и у юношей. Поскольку большого жизненного опыта у подростков нет, и себя, и других он оценивает прежде всего по внешне наблюдаемым признакам – внешний вид (фигура, лицо, прическа, одежда и др.), а бурно нарастающая сексуальность вызывает настойчивое желание выглядеть привлекательно именно в физическом плане. Смотря на себя в зеркало, подросток видит большую разницу между отражением в зеркале и идеальным образом, который он себе нарисовал или увидел на обложке глянцевого журнала, на телеэкране, и отсюда начинает развиваться «подростковый комплекс».

Активное исследование себя выражается в **формирующейся половой Я-концепции**. Развивающийся интерес к противоположному полу протекает очень своеобразно. Мальчишки начинают дразнить и «задирать» понравившуюся им девочку, в оскорбительной форме надсмехаются над ней. Девочки-подростки делают вид, что мальчики им неинтересны, отвергают их попытки таким несуразным образом привлечь к себе внимание. И мальчики, и девочки в своих компаниях обсуждают представителей другого пола, мысли о любви волнуют и беспокоят и тех, и других.

9. Центральное новообразование подросткового возраста – это **«чувство взрослости»**, проявляющееся в отношении подростка к себе как ко взрослому. Проявляется оно в стремлении, чтобы все окружающие его люди (в том числе и родители) относились к нему не как ребенку (и часто обижаются на такие слова), а как ко взрослому, общались с ними на равных. Отстаивание своей «взрослой» позиции часто выливается в конфликтные ситуации со взрослыми. Объективно он еще не может включиться во взрослую жизнь, но стремление к ней и претензии на равные со взрослыми права настолько высоки, что появляются атрибу-

ты «псевдовзрослости»: курение, употребление алкоголя, наркотиков, участие в тусовках, копирование любых взрослых отношений.

Данное новообразование служит своеобразным «запускающим механизмом» буллинга в подростковой среде. Стремление ко взрослости сопровождается попыткой добиться превосходства над более «слабыми» сверстниками. Отметим, что жертвами и инициаторами травли выступают и мальчики, и девочки. И хотя методы травли отличаются известным своеобразием, мальчиков чаще бьют другие дети, а про девочек чаще всего одноклассницы распространяют слухи и сплетни. Вместе с тем наша практика индивидуальных консультаций с подростками и их родителями показывает, что эта гендерная дифференциация претерпевает изменения в сторону стирания различий: и мальчики распускают порочащие одноклассников слухи, а девочки все чаще прибегают к физическому воздействию.

Подростковую психику отличают парадоксы:

- с одной стороны подросток хочет вырваться из-под опеки взрослых, получить свободу, а с другой – не знает, что с этой свободой делать;
- интересно все сразу и одновременно ничто глубоко;
- хочется всего сразу и много;
- при всей внешней самоуверенности подросток очень неуверен в себе.

В старшем подростковом возрасте (от 16 до 19 лет) все вышеперечисленные процессы протекают в более спокойной форме. Юниор, сумевший в раннем подростковом возрасте отстоять свою свободу, теперь уже интересуется качественным освоением «отвоеванной» им территории. Имея опыт болезненных последствий принятых им решений и необдуманного риска, он все чаще задумывается о последствиях того, что и как делает, все активнее развивается ответственность.

В этот период юниор строит более реалистичные планы на будущее, выбирает профессию, выстраивает свой жизненный путь. По существу, построение будущего у него сосредоточено вокруг двух областей: профессиональное самоопределение (выбор профессии, вуза, в который будет поступать) и выбор спутника жизни, подготовка себя к семейной жизни.

Важность личной и физической привлекательности остается высокой, такими же серьезными остаются комплексы по поводу своей внешности. Отношения между полами становятся открытыми и более яркими: состояние влюбленности проявляется открыто. Кто не помнит историю влюбленных Ромео и Джульетты или историю Романа и Юльки из замечательного фильма «Вам и не снилось»?

Е.В. Емельянова [3, с. 31–33] описывает *основные потребности подростка*:

1. Потребность во внимании и поддержке без осуждения и оценок, то есть в безоценочной теплоте, принятии и мудрости взрослых.

2. Потребность в четких (но не тесных) правилах и границах, которые должны удерживать взрослые, несмотря на бунт и сопротивление тинейджера, – без четких границ подростку трудно самостоятельно удерживаться от деструктивных форм поведения, трудно выстраивать внутренние позиции и успешно социализироваться.

3. Потребность в развитии и обучении через жизненную практику – подросток должен получать жизненный опыт, он не может и не хочет полагаться только на теоретическое восприятие жизни или на чужой опыт.

4. Потребность в интересных жизненных событиях – интерес – это главный двигатель личностного развития человека, в подростковом возрасте он максимально активен и постоянно требует удовлетворения.

5. Потребность в удовольствии – подросток изучает себя, свои чувства и ощущения, он стремится к чувственному обогащению, естественно, что удовольствия – это наиболее желаемые переживания.

6. Потребность в уважении и признании – когда человек получает уважение и признание, у него вырабатывается прочная уверенность в себе как в ценной личности, и это ложится в основу успеха во всех сферах его жизни.

7. Потребность в общении и в принятии сверстниками – подросток стремится приобретать социальный опыт и вырабатываются наиболее успешные модели поведения, помогающие ему самоутверждаться, чувствовать себя уверенно, получать любовь, симпатию, признание; подростку важно знать, что он ценен для окружающих, что его мнение имеет значение; он готов сделать все, чтобы реальная или воображаемая группа людей, к которой он хотел бы принадлежать (референтная группа), признала его «своим», даже если при этом придется наступить на горло собственному «Я».

8. Потребность в умении уверенно отстаивать свое мнение (которая основана на общей уверенности в себе) – именно неумение это делать ведет ко многим проблемам в жизни подростка, ограничивающим его самореализацию и развитие, – к застенчивости, зависимости от дурного общества, переживанию беспомощности и никчемности, отказу от будущих профессиональных успехов и т.д.; тинейджеры часто говорят о том, что после события долго продолжают подыскивать удачные выражения, способы действия (увы! Иногда бывает поздно что-то менять).

9. Потребность в творческом самовыражении и самореализации – творческая самореализация – это сильнейшая струя в развитии подростка; если он находит возможность для удовлетворения этой потребности, то практически находит возможность удовлетворить и все остальные; творчески самореализуясь, подросток получает практический жизненный опыт, ему интересно, он развивается, он испытывает уважение к

самому себе, получая результаты своего творчества, его принимают окружающие, и ему легко жить в четких границах своего творчества.

10. Потребность в постановке жизненных целей – несмотря на стремление подростка «Жить сейчас», четкое определение им своего будущего вносит в жизнь упорядченность, снимает большую долю тревожности и позволяет направить свои личностные ресурсы в определенное русло.

Следует учитывать ключевые *возрастные задачи подростка* [3]:

1. Формирование самосознания: изучение своего «Я» и своего места в мире; выработка положительного отношения к себе; формирование умений сознательно пользоваться своими качествами и полученным опытом; инвентаризация детских установок, убеждений и выработка собственной системы ценностей; выработка полнорольного самосознания и собственной сексуальности; определение границ (что я считаю правильным и неправильным, что я могу себе позволить); определение своей принадлежности (какова моя семья, ее история, каково мое место в моей семье); определение своего физического статуса; определение своего характера; развитие своей эмоциональной компетенции.

2. Осознанная социализация: развитие качеств, позволяющих строить успешные отношения с другими (сенситивность, эмпатия, толерантность, ответственность за построение отношений с окружающими людьми); развитие навыков построения отношений (выработка моделей поведения, позволяющих свободно общаться и выражать свое мнение; развитие ассертивности; развитие умения понимать истинные причины конфликтов и вести себя в соответствии с возможностями для их разрешения; развитие умения «цивилизованно» влиять на людей и мотивировать их); умение выстраивать близкие, открытые отношения (умение принимать и уважать самого себя; умение отличать свою личность от поступков, некоторых качеств и способностей; умение понимать свои противоречивые желания и чувства; безоценочное принятие факта, что в других людях могут происходить различные сложные процессы; умение и готовность заботиться и помогать близким людям в разрешении их трудностей; умение принимать, понимать и выражать свои чувства; умение возражать; умение решать конфликты; умение принимать факт, что близкий человек не всегда может быть счастлив только с тобой); развитие лидерских качеств.

3. Структурирование своей жизни: жизненные цели и пути их достижения (профессия, личная жизнь и семья, самореализация, финансы, физическое состояние и здоровье); структурирование свободного времени.

4. Подготовка к психологическому отделению от родительской семьи: стремление к автономии, доказательство собственной независимости, поиск свободного пространства вокруг себя, достаточное внутреннее обособление.

Список использованной литературы

1. Богатырева, Т.Л. Практическому психологу: цикл занятий с подростками (10–12 лет) / Т.Л. Богатырева. – М.: Изд-во «Педагогическое общество России», 2007. – 144 с.
2. Егорова, В.Н. Психология младшего подростка / В.Н. Егорова. – М.: Вузовская книга, 2008. – 64 с.
3. Емельянова, Е.В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге / Е.В. Емельянова. – СПб.: Речь, 2008. – 336 с.
4. Зыкова, М.Н. Психолого-педагогическое содействие развитие личности подростка / М.Н. Зыкова. – М.: МПСУ, 2009. – 72 с.
5. Психология подростка: энциклопедия. – М.: Олма-Пресс, 2003. – 432 с.
6. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф.Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
7. Реан, А.А. Психология подростка от 11 до 18 лет: методики и тесты / А.А. Реан. – СПб.: АСТ, 2008. – 128 с.
8. Реан, А.А. Психология подростка / А.А. Реан. – М.: Прайм-Еврознак, 2008. – 512 с.
9. Федосенко, Е.В. Помощь подростку. Полное практическое руководство для психологов, педагогов и родителей / Е.В. Федосенко. – СПб.: Речь, 2009. – 320 с.
10. Хухлаева, О.В. Психология подростка / О.В. Хухлаева. – М.: Академия, 2008. – 160 с.

Рохкина А.И.

Личностные особенности участников буллинга в образовательной среде

Статья посвящена проблеме недостаточной разработанности вопроса изучения психологических особенностей участников буллинга в образовательной среде. Дается характеристика «буллинг-структуры», в которую включены обидчики, их жертвы и свидетели. Рассмотрены взгляды отечественных и зарубежных исследователей, в которых в большей или меньшей степени давалась бы характеристика буллинга или его участников.

Ключевые слова: буллинг, жертвы, обидчики, свидетели.

Personal features of participants in the bullying educational environment

The article is devoted to the problem of inadequate elaboration of the issue of studying the psychological characteristics of participants in the bullying in the educational environment. A characteristic of the "bullying structure" is given, which includes offenders, their victims and witnesses. The views of domestic and foreign researchers, in which, to a greater or lesser extent, the characteristics of the Bullying or its participants were considered.

Key words: bullying, victims, offenders, witnesses.

E. Roland (1989) описывает «буллинг–структуру» – социальную систему, включающую обидчиков (преследователей, агрессоров, хулиганов), их жертв и свидетелей (наблюдателей). Каждый участник системы имеет собственную точку зрения на происходящее [1].

В исследовании Д.Е. Щипановой выделены компоненты буллинга, к которым относятся: агрессивность; интолерантность; конформность; социальная изолированность; склонность к девиантному поведению и различные типы межличностных отношений [1].

Такой подход концентрируется на содержательных характеристиках процесса буллинга и психологических особенностях его участников.

D. Olweus (1994) утверждает, что «обидчики» могут быть охарактеризованы как обладающие высоким потенциалом общей агрессивности. Они нападают, так или иначе, не только на своих жертв, но и также на своих учителей, на родных. Они проявляют более положительное отношение к агрессии, чем «свидетели» и чем «жертвы». У них отмечается недостаток в проявлении эмпатии к «жертвам» и высокая потребность в доминировании над другими [2]. «Обидчики» испытывают сильную потребность управлять другими и получать удовлетворение от подчинения других. D. Olweus также установил, что «обидчики» ощущают себя успешными и самоуверенными. В исследованиях К. Кмар, С. Lee (1999) установлено также, что «обидчики» обладают положительным самоотношением [3].

Однако некоторые ученики участвовали в буллинге, потому что так поступали в референтной для них группе. Пользуясь терминологией В.П. Маришук, происходит взаимное «психологическое заражение» и взаимная стимуляция, желание показать свою активность друг перед другом, что определяет рост агрессивности [4].

«Обидчики» обычно обладают более высоким социометрическим статусом в своей группе, чем «жертвы». Отсюда следует, что буллинг служит оружием тому, кто пытается доминировать над другими. Статус, власть, конкуренция и потребности играют в буллинге не последнюю роль. Поведение в ситуации буллинга провоцирует отрицательные последствия не только для «жертвы», но и для «обидчика».

В отличие от других агрессивных действий, которые включают единичные или краткосрочные нападения, буллинг, как правило, про-

исходит непрерывно в течение длительного периода времени, надолго оставляя «жертву» в состоянии тревожности и страха. «Жертвы» часто переживают психологическое насилие над их личностью, изоляцию и одиночество, ощущение опасности и тревоги. Все эти проявления являются результатом воздействия атмосферы, которая окружает «жертву» буллинга. Буллинг включает в себя несоответствие силы и власти, что приводит «жертву» в состояние, в котором она не способна эффективно защищаться от отрицательных воздействий. «Жертвы» отличаются социальной отрешенностью, склонностью уклоняться от конфликтов. Они характеризуются как чувствительные, замкнутые и застенчивые люди с проявлениями разнообразных психосоматических симптомов, повышенной тревожностью и депрессивностью, низкой самооценкой и неуверенностью в себе, с преобладанием неконструктивных стратегий совладания со сложными ситуациями. «Жертвы» буллинга склонны проявлять симптомы депрессии и другие подобные отрицательные эмоциональные переживания [5]. Указанные выше особенности «жертв» позволяют разделить их на две категории: покорная и агрессивная «жертва». Фактически агрессивная «жертва» обладает всеми теми же чертами, что и «обидчики». Они совершают агрессивные действия против других, и в то же время они являются «жертвами» буллинга.

Согласно D. Olweus (1995) покорные «жертвы» более тревожны и неуверенны, чем обычные ученики, и проявляют тенденцию быть более осторожными, сензитивными, склонными к уходу в себя. Их типичная реакция на буллинг состоит в том, чтобы попытаться избежать мучителей. Им свойственно негативное самоотношение, они склонны находиться в одиночестве, не проявлять агрессии и отдаляться от группы школьников. Они страдают от низкого чувства собственного достоинства, часто представляют себя неудачниками, глупыми, стыдливými и непривлекательными. У них обычно нет единственного близкого друга в классе. Соответственно, они чувствуют себя одинокими и покинутыми в школе. В целом они имеют отрицательное отношение к насилию и препятствуют использованию агрессивных средств.

Р. Уолтерс считает, что жертвами буллинга могут стать подростки со следующими личностными чертами: боязливость, неловкость, заниженная самооценка или чувство собственной неполноценности; стеснительность, необщительность, трудности в коммуникации. В то время проявлять буллинг в своем поведении к сверстникам могут подростки, которые агрессивны по отношению к своим родителям, учителям, братьям, сестрам, сверстникам; верят в свою силу; пользуются популярностью у противоположного пола («мачо»); проявляют независимость; практически не испытывают стыда и чувства вины; не склонны к проявлению эмпатии [6].

Агрессивные «жертвы» описываются сверхагрессивными и эмоционально нестабильными. В ситуации буллинга они характеризуются комбинацией из тревожных и агрессивных реакций. Они легко раздражаются и впадают в состояние гнева, легко поддаются провокациям. Их легко охватывают неприязненные чувства и провокационные ситуации, и они становятся неспособными правильно интерпретировать намерения или высказывания. Исходя из этого, они и похожи и отличаются от «обидчиков» и покорных «жертв». Они агрессивны, как «обидчики», но не используют агрессию в качестве инструмента для достижения цели. Однако агрессивные «жертвы» не только начинают сопротивляться буллингу, но также привлекают других в эту ситуацию. Они используют агрессию в качестве мести за провокацию со стороны ровесников, которых воспринимают как угрозу. В любом случае такое поведение агрессивной «жертвы» является эмоциональной реакцией на буллинг, а не продуманным расчетом.

К. Ekman отмечает, что агрессивные «жертвы» склонны к более низкой самооценке, низкой степени социальной поддержки. Это крайне важно, потому что социальная поддержка имеет буферизующий эффект в напряженной ситуации и помогает справиться с ней. Позитивные отношения с другими минимизируют психологическое воздействие ситуации и оптимизируют регуляцию поведения человека. Согласно К. Kmak и С. Lee (1999) «обидчики» значительно более склонны быть жертвами. Кроме того, поддержка одноклассников прогнозирует тенденцию ученика стать «жертвой» буллинга. Агрессивные «жертвы» наименее популярны среди детей и наиболее отвержены сверстниками. Агрессивные «жертвы» обычно – мальчики [7].

Lister (1990) уделяет внимание позиции «жертвы» буллинга, проводя параллели с другими формами жестокого обращения: все пострадавшие склонны испытывать стыд и неуверенность в себе, но и предпочитают не сообщать об издевательствах [8].

Как отмечает Д. Лейн, выделение характерологических черт «свидетеля» является наиболее сложной задачей. Это обусловлено тем, что в ситуациях буллинга в роли «свидетелей» оказывается большинство детей во всем своем многообразии и разнородности. Kelly (1990) доказано, что в результате ощущения собственного бессилия их самооценка заметно снижается. Askew (1998) отмечает, что от травли страдает не только «жертва», но и все окружающие, которые бессильны дать отпор «обидчику» [9].

Другие психологи уделяют внимание не столько индивидуальным свойствам ребенка, сколько его положению в группе. Те дети, которые активно не включены в общегрупповые процессы, держаться особняком, менее общительные, как правило, являются аутсайдерами, и их (иногда более одаренных и талантливых, – это совершенно не важно) не любят в

группе. В таких случаях находится кто-то, кто берет на себя роль исполнителя групповой роли. В результате возникает буллинг.

Зарубежными исследователями предпринимались попытки воссоздания некоего типологического портрета носителей ролей в ситуации буллинга в образовательной среде. К сожалению, на данный момент в науке существует немного исследований направленных на изучение влияния социальных, познавательных и экологических детерминант тенденции стать «обидчиком» или «жертвой». Остается неясным, какой из факторов, названных выше, играет наиболее важную роль не только в предсказаниях поведения в ситуации, но также и различения психологических особенностей «обидчиков» и «жертв» буллинга.

В результате данных исследований характеристик участников буллинга можно остановиться на обобщенном описании личностных особенностей «жертв» и «обидчиков» (таблица).

Таблица – Психологические характеристики «жертв» и «обидчиков» в образовательной среде

| Участники буллинга | Психологические характеристики |
|---------------------------|--|
| «Жертвы» | Социальная отрешенность, склонность отстраняться от конфликтов, сензитивность, замкнутость, застенчивость, соматическая ослабленность, тревожность, склонность к депрессии, заниженная самооценка, неуверенность в себе, преобладание неконструктивных стратегий совладания, сниженная учебная мотивация, социальные проблемы (хвастливость, игнорирование), осторожность в общении, уход в себя (эскапизм), негативное самоотношение, низкий/высокий уровень агрессии, низкое чувство собственного достоинства, низкая степень социальной поддержки |
| «Обидчики» | Высока общая агрессивность, положительное отношение к агрессии, недостаток эмпатии, высокая потребность в доминировании, успешность и самоуверенность, позитивное самоотношение, относительно высокий социометрический статус |

Теоретический анализ психологических исследований позволил выделить и систематизировать личностные особенности детей, участников буллинга и следующие характеристики: особенности самоотношения, уровень развития коммуникативных способностей, враждебность и агрессивность в межличностном взаимодействии, социометрический статус ребенка, уровень и направленность аффективных переживаний, наличие социальной поддержки, специфика поведения в конфликтной ситуации.

Исходя из представленных данных, мы можем констатировать разрозненность представлений о психологических характеристиках участников буллинга в образовательной среде. Выявленные нами особенности не дают возможности обобщенного представления образа «жертвы» или «обидчика». Стоит отметить также некоторое превос-

ходство «жертв» буллинга в плане исследовательского интереса авторов. В результате теоретического анализа нами обнаружено значительно меньше психологических характеристик «обидчиков» в ситуации буллинга в образовательной среде. Данный факт указывает на недостаточную разработанность проблемы изучения психологических особенностей участников буллинга. Обратим внимание также на неразработанность проблемы буллинга в образовательной среде в нашей стране. Нам удалось найти несколько работ отечественных и зарубежных исследователей [9–12], в которых в большей или меньшей степени давалась бы характеристика буллинга или его участников. Тем самым мы видим, что актуальность изучения проблемы буллинга в образовательной среде в большей степени касается исследований этого феномена на российской выборке.

Поэтому, изучая проблему буллинга, необходимо учитывать, кто его осуществляет, четко определить психологические характеристики участников.

Список использованной литературы

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И.А. Баева. – СПб.: СОЮЗ, 2002. – 271 с.
2. Luthar S.S. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work / S.S. Luthar, D. Cicchetti, B. Becker // *Child Development*, 2000. – № 71.
3. Малкина-Пых, И.Г. Психология поведения жертвы / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во ЭКСМО, 2006. – 1008 с.
4. Smith, R.G. Bullying: prevalence, subtypes, developmental trends, and the effect of gender: dis. ... doc. of philos. degree: 09.00.13 / R.G. Smith. – Mississippi, 2005. – 133 p.
5. Прудникова, М.С. Психолого-педагогические детерминанты безопасного поведения детей в образовательной среде / М.С. Прудникова // *Актуальные проблемы психологического знания*. – 2010. – № 1. – С. 87–92.
6. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.
7. Мерцалова, Т. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии? / Т. Мерцалова // *Директор школы*. – 2008. – № 3. – С. 25–32.
8. Алексеева, Л.С. Насилие и психическое здоровье детей / Л.С. Алексеева // *Семья в России*. – 2006. – № 2. – С. 73–80.
9. Баева, И.А. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды / И.А. Баева // *Изв. рос. гос. ун-та им. А.И. Герцена*. – 2010. – № 128. – С. 27–39.

10. Маланцева, О. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? / О. Маланцева // Социальная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 90–92.

11. Batsche G.M. Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools / G.M. Batsche, H.M. Knoff // School Psychology Review. – 1994. – № 23(2). – P. 165–174.

12. Besag, V.E. Bullies and Victims in Schools, Milton Keynes / V.E. Besag. – Open University Press, 1989. – 87 p.

Рохкина А.И.

Гендерные особенности проявления буллинга в образовательной среде

В статье отражены результаты теоретического и практического изучения гендерных особенностей проявления буллинга подростками. Рассмотрены авторские (исследовательские) объяснения буллинговых различий у юношей и девушек в образовательной среде представителями разных стран на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы, обобщения и систематизации научных положений по проблеме буллинга.

Ключевые слова: буллинг, гендерные особенности, насилие, агрессия, подростки.

The gender characteristic display the bullying for modern teenagers

In these article express the results of theoretical and practical study of gender features demonstration of bullying teenagers. Seeing the author (researches) explains of bullying differences between boys and girls in the educational environment representatives of different countries on the basis of theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, generalization and systematization of scientific statements on the issue of bullying.

Key words: bullying, gender features, violence, aggression, teenagers.

До недавнего времени буллинг считался преимущественно «мужским», поскольку для многих мальчики считались наиболее агрессивными, чем девочки. Однако это не совсем так. Просто выражение буллинга у девушек выглядит несколько иначе. Большинство ученых отмечает (С.Ю. Чижова, В. Хайтмайер, В. Бесаг и другие), что разница в агрессивном поведении между девушками и юношами уменьшается. В последнее время девочки стали все чаще демонстрировать буллинговые формы поведения, словно рассматривают буллинг как результат чрезмерного напряжения и потери самоконтроля, они испытывают более сильные чувства вины и беспокойства после агрессивных действий. Юноши, в свою очередь, рассматривают агрес-

сивные действия как способ восстановления утраченного контроля над другими в случае угрозы их самооценке, чести, достоинства и целостности. При этом буллинг воспринимается мальчиками как действия позитивного и инструментального характера [1].

Согласно исследованиям норвежского ученого и педагога Д. Олвеуса, юноши чаще выступают в роли преследователя (булли), чем девушки. Хотя девочки значительно меньше проявляют буллинг, но это не означает, что они вообще не замешаны в конфликтных ситуациях [2].

В. Хайтмайер считает, что современные девочки не отстают от мальчиков и не всегда ведут себя только корректно и примерно. Наблюдая за поведением школьников, можно установить, что преимущественно девочки могут быть подлыми, коварными и хитрыми. Если у мальчиков преимущественно доминирует физическая агрессия, то у девочек на первый план выступают косвенная агрессия и негативизм, проявляющиеся в сплетнях, «язвительных замечаниях», интригах, «пустых разговорах», «манипулировании кругом друзей и подруг» и подстрекательстве, которые иногда провоцируют физическую агрессию со стороны мальчиков.

Таким образом, девочки проецируют на юношей неосуществленные потребности во власти. Они «заставляют принимать решительные меры», «заставляют бороться», испытывая при этом чувство защищенности и безопасности [3].

Особенно заметна разница полов в выражении буллинга между десятью и четырнадцатью годами, когда девочки в своем психическом и физическом развитии уходят дальше мальчиков. Обладая лучшим контролем, девочки довольно часто «подставляют» ребят [4].

По части жестокости, как отмечает С.Ю. Чижова, девочки не уступают мальчикам. Раньше такое поведение не вписывалось в положительный имидж женственности, а теперь, в связи с ослаблением гендерной поляризации, оно выражается все более открыто. Жертвами женского буллинга на почве соперничества и ревности чаще становятся другие девочки [5].

Объяснить демонстрацию этих форм буллинга среди девочек возможно. Во-первых, девочки слабее физически, поэтому им нет смысла применять прямую физическую агрессию. Во-вторых, применение прямой физической и отчасти прямой вербальной агрессии не вписывается в образ девочки как нежного, мягкого, кроткого, отзывчивого существа. Девушки испытывают смущение от проявления буллинга на людях, грубое выражение буллинга обычно им претит. Поэтому они весьма рано заменяют физическую агрессию вербальной. Уже в возрасте 10–11 лет как у мальчиков, так и у девочек наиболее выраженной оказывается такая форма передачи буллинга, как негативизм [6].

Девочки раньше обучаются контролировать проявление буллинга. Они четко направляют свою агрессию в адрес конкретного человека, причем точно в его психологически уязвимое место. Девичье про-

явление буллинга нередко завуалирована и внешне менее эффективна, зато более эффективна [7].

По утверждению британского психолога Валери Бесаг, буллинг со стороны девочек особенно опасен. По результатам мониторинга поведения 11-летних выпускников начальной школы на протяжении 16 месяцев обнаружено, что, если мальчики, избирая какого-то ребенка «козлом отпущения», демонстрируют только лишь свое физическое превосходство, то девочки начинают против своих жертв настоящую психологическую войну [8].

Мальчики в два-три раза чаще девочек проявляют буллинг в отношении к сверстникам, и они же – главные жертвы буллинга. Возможно, это связано с тем, что девочки умеют лучше контролировать свою агрессивность, и находят другие способы разрешения конфликтов [8].

По данным исследований, проведенных в ряде западных университетов (Бергенский и Стокгольмский), мальчики оказываются в ситуации буллинга в два с лишним раза чаще, чем девочки. Между тем, долгосрочный эффект оказывается более тяжелым у девочек. У них чаще, чем у мальчиков развивается посттравматическое стрессовое расстройство – реакция организма на психическую травму. Клиническая симптоматика этого расстройства наблюдается примерно у 28% мальчиков и 41% девочек, которых «травили» в школе [9].

Буллинг у мальчиков обычно проявляется более открыто, грубо, он менее управляем, и контролировать его ребята начинают позже, чем девушки. Мальчики контролируют свое поведение плохо, оно носит у них более генерализованный характер и щедро выплескивается на всех окружающих без разбора [10].

Буллинг становится нормативным образом «настоящего мужчины», на которого нужно равняться. Воспитанные в этом духе мальчики не умеют общаться с девочками наравных, да и все прочие конфликты пытаются решать с помощью силы, что делает их опасными как для окружающих, так и для самих себя. В свою очередь, мальчики, ставшие жертвами буллинга, стесняются обращаться за помощью ко взрослым и пытаются защитить себя с помощью ответной агрессии, что нередко усугубляет их социальные и психологические трудности [1].

В Португалии при обследовании свыше 4000 школьников 10–12 лет из 10 средних школ выяснилось, что в ситуации повышенного риска в отношении буллинга находятся мальчики и выходцы из низших социальных слоев [9].

У бразильских старшеклассников, в культуре которых важное место занимает мачизм (идеология мужского верховенства), буллинг значительно больше распространен среди мальчиков и тесно связан с сексуальными домогательствами. При этом интенсивность буллинга коррелирует с общим плохим поведением, и многое зависит от степени нетерпимости к буллингу со стороны учителей [7].

Среди австралийских школьников в своем поведении девочки чаще выражают буллинг. Его распространению способствует общее отрицательное отношение мальчиков к потенциальным жертвам буллинга и мнение, что их друзья воспринимают такое поведение положительно [9].

В Финляндии 2540 мальчиков обследовались в 8 лет и в 18–23 года (во время призыва в армию). У 28% мальчиков, которые в начальной школе часто имели опыт буллинга и/или виктимизации, 10–15 лет спустя обнаружались психиатрические проблемы, причем разные: у мальчиков, которые были исключительно мучителями, проявились черты антисоциальной личности, наркозависимости, депрессивности и тревожности. Те, кто подвергся только виктимизации, оказались наиболее тревожными. А чередование ролей булли и жертвы коррелирует с антисоциальным типом личности и тревожностью [8].

Исследования как зарубежных (Д. Лэйн, Д. Олвеус, В. Бесаг), так и российских ученых (И.С. Кон, И.С. Бердышев, О.А. Маланцева) позволяют выделить следующие гендерные особенности демонстрации буллинга у подростков:

- различия в формах выражения у представителей женского и мужского пола;
- особенности обнаружения буллинга у мальчиков связаны прежде всего с мальчишеской нормативной культурой;
- буллинг для представителей мужского пола связан в основном 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 [1].

Для объяснения гендерных различий в проявлении буллинга у юношей и девочек используются разные подходы:

Модель гормональной обусловленности – объясняет повышенную склонность к буллингу содержанием мужского полового гормона тестостерона. Межполовые различия в агрессивном поведении отчасти обусловлены более высоким уровнем содержания тестостерона у мужчин.

Социально-ролевая модель – буллинг приобретает человек в процессе социализации в качестве одной из составляющих мужской гендерной роли. Более сильная склонность мужчин к буллингу и более выраженное у женщин сдерживание буллинга – в значительной степени результат гендерного-ролевой социализации.

Модель эмоционального возбуждения – эмоциональное возбуждение представляет собой физиологическую реакцию, которая связана с усиленной активностью автономной нервной системы, подготавливающая организм к энергичным действиям. Чем выше эмоциональное

возбуждение, тем больше вероятность, что человек будет в своем поведении выражать буллинг [10].

На основании теоретического анализа и эмпирического исследования можно сделать сравнительный анализ гендерных исследований в разных странах (таблица).

Таблица – Сравнительный анализ результатов гендерных исследований в разных странах

| Место проведения исследования | Область исследования в буллинге | Результаты исследования |
|-------------------------------|--|---|
| Греция | Критерии популярности школьников | Буллинг уменьшает популярность девочек, а, в свою очередь, мальчиков делает более популярными |
| Португалия | Социальные слои общества | В ситуации буллинга оказываются школьники из низших социальных слоев |
| Бразилия | Особенности проявления | Буллинг, в большей степени, распространён среди мальчиков и тесно связан с сексуальными домогательствами |
| Австралия | | Мальчики буллинг проявляют чаще, чем девочки и только в том случае, если их поведение одобряют сверстники. Негативное отношение родителей к буллингу влияют лишь на девочек |
| Финляндия | Изменение личностных характеристик во взрослости | У мальчиков, которые проявляли буллинг по отношению к сверстникам в школе, во взрослой жизни обнаружены психиатрические проблемы – депрессивность, тревожность, наркозависимость. |

Как показывают данные таблицы, на развитие буллинга в образовательной среде оказывают влияние гендерные особенности, фактор популярности школьников среди сверстников, личностные характеристики и статус семьи.

Исходя из представленных исследований, в гендерном аспекте в выражении буллинга наблюдаются следующие тенденции – девушки более склонны к высмеиваниям, интригам против «жертвы», наклеиванию ярлыков и присвоению кличек, распространению сплетней и слухов, причем эта особенность с возрастом только усиливается. Юноши склонны к физической агрессии, физической расправе над «жертвой», кличкам и высмеиваниям. Таким образом, вербальная агрессия лишь сопутствует травле.

Список использованной литературы

1. Петросянц, В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.Р. Петросянц; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2011. – 30 с.

-
2. Чижова, С.Ю. Детская агрессивность: 100 ответов на родительские «почему?» / С.Ю. Чижова, О.В. Калинина. – Ярославль: Академия развития, 2003. – 160 с.
 3. Olweus, D. Aggressors and their victims: bullying at school / D. Olweus // Disruptive behaviours in schools / ed. H. Gault. – New York: Wiley, 1984. – P. 57–76.
 4. Olweus, D. Bully/victim problems among school children in Scandinavia / D. Olweus // Psykolog profesjonen mot ar 2000 / ed. R. Ommundsen. – Oslo: Universitetsforlaget, 1987. – P. 125–128.
 5. Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л.М. Семенюк. – М., 1998. – 93 с.
 6. Фурманов, И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.
 7. Besag, V.E. Bullies and Victims in Schools / V.E. Besag. – Milton Keynes: Open University Press, 1989. – 87 p.
 8. Малкина-Пых, И.Г. Психология поведения жертвы / И.Г. Малкина-Пых. – М.: ЭКСМО, 2006. – 1008 с.
 9. Шалагинова, К.С. Теоретико-методические основы деятельности педагога-психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно-возрастной аспект: монография / К.С. Шалагинова, Т.И. Куликова, С.А. Черкасова. – Тула: ГРИФик, 2014. – 237 с.
 10. Фурманов, И.А. Социальная психология агрессии и насилия: профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. – Минск: Центр БГУ, 2016. – 401 с.

Фурманов И.А.

Социальные сети и ролевой репертуар виктимизации в школьной среде

Статья посвящена проблеме виктимизации в школьной среде. Рассматриваются возможности метода анализа социальной сети при изучении виктимизации. Дается характеристика восьми возможных моделей взаимоотношений в классе, предполагающих виктимизацию. Описывается ролевой репертуар агрессоров и жертв виктимизации. Приводятся различительные признаки эпизодической и институционализированной виктимизации.

Ключевые слова: социальная сеть, виктимизация, агрессор, жертва.

Social networks and role repertoire victimization in the school environment

Article is devoted a problem victimization in the school environment. Possibilities of a method of the analysis of a social network are considered at studying

victimization. The characteristic of eight possible models of mutual relations in a class, assuming victimization is given. The role repertoire of aggressors and victims victimization is described. Distinctive signs incidental and institutional victimization are resulted.

Key words: social network, victimization, aggressor, victim.

Один из способов изучения структурных характеристик отношений «агрессор–жертва» в контексте отношений со сверстниками состоит в том, чтобы применить ряд методов, названных *анализом социальной сети* или *структурным анализом* [1; 2]. Хотя этот метод достаточно широко используется в социологии и антропологии, он не нашел широкого применения в социальной психологии и в детской социальной психологии, психологии развития и педагогической, в частности.

Социальная сеть – ряд социальных объектов (например, в нашем случае, одноклассников), связанных отношениями (например, дружба, поведенческое взаимодействие). Внимание анализа социальной сети сосредотачивается на *отношениях*, их паттернах и значениях. Другими словами, с точки зрения анализа социальной сети социальная окружающая среда может быть выражена через паттерны или регуляторы отношений между социальными элементами. Существующие регулярные паттерны в отношениях рассматриваются как *структура*, а величины, которые измеряют структуру, называют *структурными переменными* [2].

Отношения с одноклассниками в школьной жизни не всегда носят дружелюбный характер, время от времени они могут быть окрашены и негативными событиями, которые сопровождаются виктимизацией, например в результате буллинга. **Виктимизацию** определяют как действия, предпринятые одним человеком или несколькими людьми с намерением воздействовать, дискриминировать, нанести физический ущерб или причинить психологическую боль другому человеку [3; 4].

Виктимизация в межличностных отношениях предполагает двухэлементное взаимодействие агрессора и жертвы. В этом взаимодействии термин «жертва» относится к индивиду, который чувствует себя или непосредственно является мишенью оскорбительный действии другой стороны в диадных отношениях. **Агрессор** – это та сторона в отношениях, которая является ответственной за причинение вреда жертве. В школе процесс виктимизации может разворачиваться в двух плоскостях (в горизонтальной – «ученик–ученик», «учитель–учитель» и в вертикальной – «учитель–ученик», «ученик–учитель») и на двух уровнях – персональном и групповом.

Основываясь на структурном анализе социальной сети, выделяют восемь возможных моделей взаимоотношений в классе, предполагающих виктимизацию (рисунок) [5; 6].

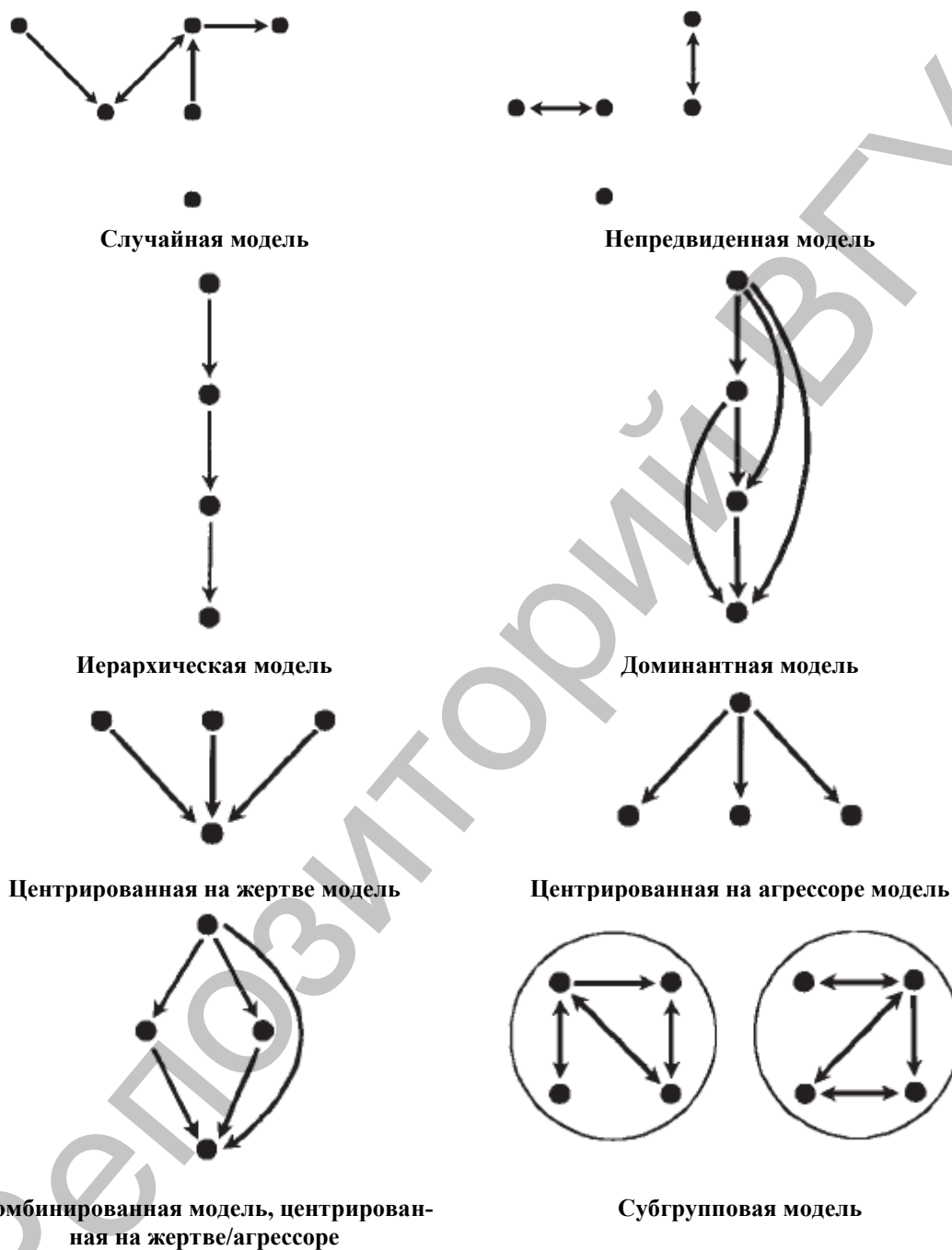


Рисунок – Модели виктимизации в межличностных отношениях

Первая модель обозначается как *случайная модель*, которая предполагает, что агрессивные отношения между детьми случайны и никакой систематической структуры не существует. Следующая модель была названа *центрированной на жертве*. Эта модель основана на полученных данных о том, что агрессия часто выборочно направ-

ляется от группы к некоторым виктимизированным детям [7; 8]. Этим жертв иногда называют «козлами отпущения». Другая особенность этой модели состоит в том, что отношения между детьми являются прямыми, а не косвенными. Это означает, что некоторые дети занимают промежуточное положение в отношениях с другими детьми. Аналогом *центрированной на жертве модели* является **центрированная на агрессоре модель**. Действительно, агрессия некоторыми детьми может проявляться регулярно. Соединение этих двух моделей предполагает возможность существования **комбинированной модели центрированной на жертве/агрессоре**. В самом деле, некоторые дети могут являться только жертвами, некоторые – только агрессорами, но значительно больше детей и агрессорами, и жертвами.

Обычно, когда некоторые агрессоры являются и жертвами [9; 10] – они с успехом могут проявлять агрессию в отношении более слабых детей, но в то же время быть непосредственно виктимизированными другими агрессивными сверстниками, которые более сильные, чем они [8; 11]. Поэтому в дополнение к комбинированной модели центральной на жертве/агрессоре этот паттерн отношений можно трактовать как **иерархическую модель**. Иерархичность предполагает не взаимные непосредственные отношения одного ребенка с другим из позиций «выше/ниже», а опосредованные связи. В этом случае отдаленные уровни непосредственно не взаимодействуют, а связываются друг с другом через «промежуточных» детей. В связи с чем расстояние контактов между взаимодействующими детьми будет намного большим, чем в трех центрированных других детских моделях. В противовес иерархической модели, **доминантная модель** предполагает, что более агрессивные дети агрессивны почти ко всем менее агрессивным детям. Отношения между детьми являются прямыми, а не косвенными. Отличительная характеристика доминантной модели – транзитивность: если ребенок А проявляет агрессию в отношении ребенка В, а ребенок В в отношении ребенка С, то ребенок А может проявить агрессию в отношении С [12]. Подобная модель существует не только в сообществах животных, на что указывают этологи, но обнаруживается и в детских группах [12–14]. Таким образом, в доминантной модели есть дети, которые являются и агрессорами и жертвами, но расстояния между ними короче, чем в иерархической модели. Агрессоры и жертвы могут быть вовлечены во взаимные или симметрические отношения, например, когда один ребенок докучает или нападает на другого возможно также агрессивного ребенка и тот реагирует на такую провокацию контрагрессией. Такие двухэлементные взаимоотношения можно отнести к **непредвиденной модели**, в которой имеет возможность проявления относительно высокой интенсивности взаимных отношений. Заключительный вид моделей – **субгруп-**

новая модель, которая предполагает взаимоотношения детей, входящих в одну группировку, возникшей на дружеской основе.

Любая модель виктимизации предполагает, что социальная система школы, школьного класса предписывают соответствующие роли ученикам, которые могут делать их вовлеченными или прямыми участниками виктимизирующего взаимодействия. Определенные типы диадных отношений между учениками устанавливают контекст, который может увеличивать вероятность подверженности агрессии и насилию, происходящих в течение длительного общения в школе. Таким образом, виктимизация одним учеником другого – это феномен отношений, включающий взаимное ролевое поведение в отношении друг друга.

Роль определяет ряд действий, характерных для человека, имеющего какой-то социальный статус. **Статусами** наделяются те группы людей, которые занимают отдельное положение в социальной системе, что позволяет отнести их к различным категориям людей. Роль и статус связаны друг с другом через «эффект ореола» **статусных ярлыков**, означающие не только принадлежность к той или иной категории, но и образ действий и манеру поведения, принятых, считающихся нормативными в том или ином социальном сообществе. Таким образом, статусный ярлык относится к социальному положению, а роль – к тому, что обычно делает человек, занимающий то или иное положение. Например, использование ярлыка «агрессор» позволяет не только идентифицировать типы агрессивных людей, но и уточнить, что агрессор склонен систематически запугивать, изводить, и мучить других. Такой ярлык мотивирует агрессивные действия и, наоборот, совершенные действия позволяют распознать тип личности.

Ролевое действие начинается, потому что роли включаются в поведенческие сценарии, которые определяют то, что должно или может быть сделано людьми, принадлежащими к разным социальным категориям. Ученик, который маркирован другими или маркирует себя как члена социальной категории (например, как стоящего на учете в ИДН), реализует поведенческие сценарии, предписывающие той или иной категории, из-за стремления соответствовать нормативным ожиданиям или системе действующих социальных отношений. Носители статуса могут импровизировать действиями в избранных сценариях в зависимости от социальной ситуации. Наоборот, восприятие поведения, которое совместимо со сценариями, характерными для данной роли, может принудить индивида маркировать себя и/или быть маркированным другими в качестве члена соответствующей личностной категории посредством процесса социальной атрибуции. К примеру, ученик, который пассивно реагирует на насильственные действия других учеников, может быть маркирован как жертва, потому что та-

кое поведение характерно для сценариев этого типа личности. После того, как индивид ассоциировал себя с определенным статусным ярлыком, он может продолжить реализовывать тот или иной сценарий, соответствующий роли (например, стать подобострастным к агрессорам), потому что такие действия соответствуют стереотипу жертвы. Эти идеи могут объяснить, почему виктимизацию следует определять как субъективное восприятие. Именно приписывание себе статуса жертвы и будет определять весь спектр соответствующих ролевых действий.

Существует понятие *ролевых отношений*, определяемое как ряд характерных действий, которые только могут быть реализованы при взаимодействии одной роли со встречной и которые определяют паттерны межличностного поведения одного носителя статуса в отношении носителя другого.

Есть много социальных ролей, которые ученики играют или могли бы играть в школе. Совершенно очевидно, что вряд ли возможно принять во внимание все эти роли, однако следует рассмотреть четыре объясняющие виктимизацию в диадных отношениях. Как уже отмечалось, выделяют два статуса – жертва и агрессор, каждый из которых может быть связан с различными ролевыми отношениями. Поскольку принятие ролей зависит от социальной ситуации и личностных целей индивидов, вовлеченных в межличностное взаимодействие, можно обозначить некоторые ролевые прототипы, характеризующие разных участников взаимодействия, отношения между ними и различные формы виктимизации, возникающие в этих отношениях.

Анализ литературы по виктимизации показывает, что существуют как ролевые типы жертвы, так и агрессора. В частности можно охарактеризовать четыре типа: провоцирующей и субмиссивной жертвы, доминантного и реактивного агрессора.

Роль Провоцирующей жертвы. Эмпирическими исследованиями было выявлено, что люди, которые действуют агрессивно, сами более часто являются мишенями агрессивных действий других [8; 15; 16]. Механизм, объясняющий эти отношения, вероятно таков. Очень агрессивные ученики, скорее всего, будут вести себя способами, которые побуждают наблюдателей оценивать их действия как разрушительные, враждебные или угрожающие. В свою очередь, это побуждает наблюдателей или принимать ответные меры против агрессивного ученика или контролировать их поведение, используя силу принуждения [17].

Роль Субмиссивной жертвы. Исследования взаимосвязи между субмиссивными поведенческими сценариями и виктимизацией показали, что люди, которые имеют низкие самооценку и ассертивность, высокие интроверсию и социальную тревогу, чаще виктимизируются

другими. Многие исследования также показывают, что жертвы буллинга в школе, так называемые «мальчики для битья» [15], имеют низкие показатели экстраверсии и высокие показатели нейротизма [18; 19].

Можно рассмотреть две причины, объясняющие, почему ученики, которые реализуют субмиссивные поведенческие сценарии, чаще подвергаются виктимизации. Во-первых, демонстрация подчинения или самоуничтожения создает самоуничижительную идентичность, побуждающую к насильственным действиям, поскольку связана с низким социальным положением в группе. Это низкое положение сигнализирует другим, что данный ученик является очень уязвимым для агрессии или эксплуатации, потому что он испытывает дефицит союзников, которые могут защитить или оказать социальную поддержку. Во-вторых, недостаток асертивности и высокая эмоциональная неустойчивость такого ученика может сделать других людей менее страшными буллинга, эксплуатации или насилия с их стороны, поскольку они будут уверены, что вряд ли столкнутся с ответными мерами. С точки зрения ролей этот случай приятно иллюстрировать взаимно подкрепляющим характером ролевых отношений. Совершение субмиссивных действий побуждает потенциальных агрессоров принимать соответствующую встречную роль. Они распознают человека как исполняющего роль жертвы и, вероятно, примут эту его пассивную роль, потому что чувствуют, что его низкое социальное положение не даст возможности выбрать другой ролевой сценарий.

Роль Доминантного агрессора. Детские психологи предложили много конструктов для объяснения того, как желание доминировать, управлять или эксплуатировать других побуждает некоторых учеников становиться агрессорами, наносящими вред межличностным отношениям. Целый ряд исследований показывает, что некоторые агрессоры преследуют своих одноклассников, совершая авторитарные, пренебрежительные и репрессивные действия, с целью поддержания своей силы, власти или демонстрации собственного превосходства [20].

Роль Реактивного агрессора. В литературе описывается второй тип агрессора, для которого агрессивные или принуждающие действия – это реакция на некоторое нарушение норм поведения или угрозу идентичности со стороны других. В отличие от доминантного типа агрессора, описанного выше, этот тип проявляет репрессивную агрессию, наносящую вред мишени только тогда, когда она нарушает установленные нормы, регулирующие социальное взаимодействие. В отсутствие такой провокации реактивный агрессор сознательно не наносит ущерб другим. Отмечается, что некоторые агрессоры, демонстрирующие разрушительное поведение, мотивированы, прежде всего, гневом в отношении нарушителей правил межличностного взаимодействия или желанием отплатить за негативное поведение.

Описав различные роли, связанные со статусами жертвы и агрессора, следует рассмотреть взаимодействие людей, предписывающих каждую из этих ролей, и приводящих к различным видам виктимизации.

Эпизодическая и институционализованная виктимизация. Для различения виктимизации в отношениях школьников важным есть определение того, является ли агрессивный акт дискретным и относительно изолированным случаем или он часть продолжающегося паттерна негативных интеракций между двумя сторонами. В большинстве случаев, теория и исследование в области агрессии в межличностных отношениях имели тенденцию имплицитно сосредотачиваться на изучении дискретных инцидентов, виктимизирующих межличностные действия. Вместе с тем в исследованиях буллинга подчеркивается постоянный и типичный паттерн действий, наносящих вред, направленных одним или несколькими учениками в отношении определенной мишени агрессии (Фурманов).

Действия, причиняющие вред, которые возникают во взаимоотношениях между двумя учениками, являются дискретными и не являются частью повторяющегося паттерна поведения, можно определить как **эпизодическую виктимизацию**. При использовании этого термина нельзя исключить предположение, что жертва, возможно, спровоцировала агрессора, нарушая принятую норму взаимодействия. Не следует отвергать и ту эпизодическую виктимизацию, при которой столкновения между двумя сторонами происходят с определенной частотой. Чтобы четко распознать эпизодическую виктимизацию, необходимо быть уверенным, что действия агрессора в данном случае не являются частью установленного паттерна принудительных, агрессивных или эксплуатационных процессов, которые соотносятся с определенным ролевым репертуаром жертвы. Следует понимать, что это агрессивное поведение является функцией инструментальных реакций на ситуативные события и обстоятельства, в которых жертвы выступают катализатором действий агрессора. Например, один ученик может напасть на другого в ответ на воспринятую несправедливость, тогда как другой ученик может быть виктимизирован, потому что распространяет оскорбительную и порочащую других информацию.

Действия, при которых налицо повторяющийся паттерн – агрессии и эксплуатации одного индивида другим, которые являются неотъемлемой частью отношений и ролевого действия жертвы–агрессора можно назвать **институционализованной виктимизацией**. В литературе по социальной психологии термин «институционализованный» означает, что некоторое социальное поведение стало частью устойчивой нормы, которая воспринимается как социальная действительность и сохраняется посредством самоподдерживающего социального процесса. Этим термином определяет такой паттерн взаимо-

действия жертвы–агрессора, при котором обе стороны становятся последовательными в своих действиях и видят смысл такого рода отношений в соответствии с теми лейблами, которые они приписывают друг к другу. В данном случае запускным механизмом для виктимизации в отношениях являются эндогенные факторы, тогда как для эпизодической виктимизации являются экзогенные факторы. В этом смысле такое понимание институционализированной виктимизации представляет собой некую форму провокации в нарушенных социально ролевых отношениях.

Ключевое различие между институционализированной и эпизодической виктимизацией состоит в том, что первая составляет сущность отношений, тогда как вторая просто происходит в контексте отношений. Институционализированная виктимизация встречается с большей частотой, чем эпизодическая виктимизация, но частота не всегда имеет значение. Например, два ученика могут встречаться друг с другом в классе ежедневно и сталкиваться с большим количеством ситуаций, которые вызывают ссоры, конфликты и агрессивные действия на эпизодической основе, но они не определяют свои отношения друг с другом как насильственные с точки зрения этих эпизодов. Для идентификации институционализированной виктимизации необходимо, чтобы действующие лица рассматривали агрессию, эксплуатацию, принуждение или любую комбинацию этого как ядро их отношений. Исходя из чего, можно ожидать, что институционализированная виктимизация будет иметь более длительную продолжительность и большую систематичность негативных действий, чем эпизодическая виктимизация.

Заключение. 1. Метод анализа социальной сети или структурного анализа не нашел широкого применения в социальной психологии. 2. Виктимизация в межличностных отношениях предполагает двухэлементное взаимодействие агрессора и жертвы, в котором понятие «жертва» относится к индивиду, который чувствует себя или непосредственно является мишенью оскорбительных действий другой стороны в диадных отношениях, а агрессор – к той стороне в отношениях, которая является ответственной за причинение вреда жертве. 3. Основываясь на структурном анализе социальной сети, выделяют восемь возможных моделей взаимоотношений в классе, предполагающих виктимизацию: случайную, центрированную на жертве, центрированную на агрессоре, комбинированную центрированную на жертве/агрессоре, иерархическую, доминантную, непредвиденную и субгрупповую модели. 4. Анализ литературы по виктимизации показывает, что существуют ролевые типы как жертвы (провоцирующей и субмиссивной), так и агрессора (доминантного и реактивного). 5. Следует различать эпизодическую (как действия, причиняющие вред, но которые являются дискретными и не бывают частью повторяющегося

паттерна поведения) и институционализированную (как действия, при которых налицо повторяющийся паттерн агрессии и эксплуатации, являющиеся неотъемлемой частью отношений и ролевого действия жертвы–агрессора) виктимизацию.

Список использованной литературы

1. Scott, J. *Social network analysis: A handbook* / J. Scott. – 2nd ed. – Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc., 2000. – 208 p.
2. Wasserman, S. *Social network analysis: methods and applications* / S. Wasserman, K. Faust. – Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1994. – 720 p.
3. Olweus, D. *Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program* / D. Olweus // In D.L. Pepler, K.H. Rubin (Eds.). *The Development and Treatment of Childhood Aggression Hillsdale*. – New York, 1991. – P. 411–449.
4. Vernberg, E.M. *Peer victimization and attitudes about violence during early adolescence* / E.M. Vernberg, A.K. Jacobs, S.L. Hershberger // *Journal of Clinical Child Psychology*. – 1999. – № 28. – P. 386–395.
5. Фурманов, И.А. *Социальная психология агрессии и насилия: профилактика и коррекция: учеб. пособие* / И.А. Фурманов. – Минск: Изд. Центр БГУ, 2016. – 401 с.
6. Vermande, M.M. *Structural Characteristics of Aggressor–Victim Relationships in Dutch School Classes of 4– to 5– Year–Olds* / M.M. Vermande, E. J. C. G. van den Oord, P.P. Goudena, J. Rispen // *Aggressive Behavior*. – 2000. – Vol 26. – P. 11–31.
7. Olweus, D. *Bullying at school: what we know and what we can do* / D. Olweus. – Oxford, 1993. – P. 109–118.
8. Perry, D.G. *Victims of peer aggression* / D.G. Perry, S.J. Kusel, L.C. Perry. – *Developmental Psychology*. – 1988. – № 24. – P. 807–814.
9. Bowers, L. *Perceived family relations of bullies, victims, and bully/victims in middle childhood* / L. Bowers, P.K. Smith, V. Binney. – *Journal Soc. Pers. Relationships*. – 1994. – № 11. – P. 215–232.
10. Perry, D.G. *Conflict and the development of antisocial behavior* / D.G. Perry, L.C. Perry, E. Kennedy // In: Uhlinger–Shantz C., Hartup W.W. (Eds.). *Conflict in child and adolescent development*. – New York, 1992. – P. 301–329.
11. Haselager, G.J.T. *Classmates: studies on the development of their relationships and personality in middle childhood* / G.J.T. Haselager // Unpublished doctoral dissertation. – University of Nijmegen, The Netherlands, 1997. – 157 p.
12. Strayer, F.F. *An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children* / F.F. Strayer, J. Strayer // *Child Development*. – 1976. – № 47. – P. 980–988.

13. Pettit, G.S. The emergence of social dominance in young boys' play groups: developmental differences and behavioral correlates / G.S. Pettit, A. Bakshi, K.A. Dodge, J.D. Coie // *Developmental Psychology*. – 1990. – № 26. – P. 1017–1025.

14. Vaugh, B.E. Attention structure, sociometric status, and dominance: interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence / B.E. Vaugh, E. Waters // *Developmental Psychology*. – 1981. – № 17. – P. 275–288.

15. Olweus, D. *Aggression in schools: Bullies and whipping boys* / D. Olweus. – Washington, DC: Hemisphere, 1978. – 222 p.

16. Schwartz, D. Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group / D. Schwartz, K.A. Dodge, G.S. Pettit, J.E. Bates // *Developmental Psychology*. – 1997. – № 36. – P. 646–662.

17. Tedeschi, J. *Violence, aggression, and coercive action* / J. Tedeschi, R. Felson. – Washington, DC: American Psychological Association, 1994. – 463 p.

18. Byrne, B.J. Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools / B.J. Byrne // *Irish Journal of Psychology*. – 1994. – № 15. – P. 574–586.

19. Mynard, H. Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year olds / H. Mynard, S. Joseph // *British Journal of Educational Psychology*. – 1997. – № 67. – P. 51–54.

20. Фурманов, И.А. *Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция* / И.А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.

Рохкина А.И.

Причины и последствия буллинга в образовательной среде

В статье раскрываются основные причины и последствия буллинга. Проанализированы работы зарубежных авторов, которые основными причинами возникновения буллинга считают специфическую внешность «жертвы», неблагоприятный психологический климат в классе, наличие неформального лидера с высоким уровнем агрессивности. Также рассматриваются последствия буллинга: нарушение дружеских отношений, снижение статуса, нарушение процесса идентичности.

Ключевые слова: буллинг, жертва, психологический климат, неформальный лидер.

The causes and consequences of bullying in the educational environment

The main reasons and consequences of bullying are considered in the article. The works of foreign authors are analyzed. The main reasons for the appearance of bullying are the specific appearance of the "victim", the unfavorable psychological climate in the classroom, the presence of an informal leader with a high level of aggression. Also considered are the consequences of bullying: violation of friendly relations, decline in status, violation of the identity process.

Key words: bullying, victim, psychological climate, informal leader.

Буллинг – сложная проблема, включающая в себя различные аспекты: личные и социальные. Кроме того, он имеет в своей основе многообразные причины возникновения и последствия для участников. Согласно Kelley, (1995) человек стремится прогнозировать ситуации, которые имеют место в его социальном окружении, с целью получения контроля над ней. Следовательно, если что-либо происходит в его жизни, он пытается узнать причины, лежащие в основе этого события. Иногда человек предполагает причины буллинга, которые основаны на недостоверной информации или искажены психологическими потребностями и ценностями личности. Во многом поведение в ситуации буллинга будет зависеть от того, приписывает ли причину сложившихся деструктивных взаимоотношений человек себе или другому человеку.

Исходя из вышесказанного, людям свойственно приписывать ситуации буллинга различные причины и принимать ответственность за происходящее на себя или перекладывать ее на других.

Причины буллинга могут быть самыми разнообразными. Среди основных ученики выделяют желание сохранить статус в группе и соответствовать ей, а также желание доминировать над другими. Согласно исследованиям Y. Kim, K. Kwak, C. Lee, H. Park большинство жертв буллинга не знало, почему это с ними произошло. Они предполагали, что причиной буллинга могла стать их робость по сравнению с другими, а также то, что они не имеют близких друзей, или что они были слабее того, кто совершал буллинг [1].

E. Roland отмечает, что причиной буллинга может стать также специфическая внешность «жертвы». Ученики считают, что причиной буллинга могут явиться привлекательные или напротив негармоничные особенности «жертв». Некоторые «жертвы» указывали в качестве причины буллинга его предпочтение учителем другим ученикам [2].

На основе анализа исследований M.J. Prinstein, Ch. Salmivalli, Ch. Sandtrс к групповым причинам возникновения буллинга в образовательной среде можно отнести:

1. Отрицательные эмоциональные отношения и неблагоприятный психологический климат в классе.

2. Наличие неформального лидера класса с высоким уровнем агрессивности [3].

В. Cohen отмечает, что отрицательный психологический климат класса, обладающий такими характеристиками отношений участников

класса, как конфликтность, агрессивность, антипатия, злорадство и зависть по отношению к другим членам группы, отсутствие доброжелательности и уважения друг к другу, ранжирование на популярных и отвергнутых – создает предпосылки к появлению повторяющегося деструктивного конфликтного взаимодействия, которым является буллинг [4].

Наличие неформального лидера класса с высоким уровнем агрессивности был установлен и детально рассмотрен финским ученым Ch. Salmivalli. Если неформальным лидером класса является ученик с высоким уровнем агрессивности, то во взаимодействиях с одноклассниками он будет проявлять агрессию для поддержания высокого социально-группового статуса. В классе, лидером которого является агрессивный ученик, взаимодействия одноклассников строятся на основе унижения, насилия, доминирования [4].

Исследования К. Rigby, Н. Roberto, S. Alexander показали, что повторение ситуации буллинга может вызвать психологический шок, тяжелую депрессию, психопатологии и ухудшение физического здоровья [3].

Участники буллинга, обладающие высоким чувством собственного достоинства, более вероятно, будут использовать активные и утвердительные стили ответа на буллинг и испытывать меньше отрицательных эффектов буллинга, тогда как ученики с низким чувством собственного достоинства будут отвечать на буллинг пассивно [5]. Так, исследование Шарпа выявило, что главным защитным фактором в ответ на то, чтобы буллинг не повторился, является активная, а не пассивная позиция ученика. Люди, которые уверены в том, что могут осуществить некоторый контроль над ситуацией, чувствуют себя сильными и продуктивными, испытывают психологическое, физическое и социальное превосходство. Дети, обладающие внутренним локусом контроля, уверенные в том, что они могут сами управлять событиями, чувствуют себя менее беспомощными, когда сталкиваются с травмирующей ситуацией и поэтому, более вероятно, принимают эффективные стратегии поведения [5]. Эти дети могут бросить вызов ситуации буллинга и стать еще более сильными. Личностной чертой, в совокупности объединяющей активность, интернальный локус контроля, эффективные стратегии поведения и позволяющей справляться с жизненными трудностями может стать жизнестойкость ребенка.

Независимо от формы агрессии издевательства в школе – источник серьезного психического напряжения для некоторых детей, сказывающийся на их самочувствии. Вред издевательства для психического здоровья неоднократно подвергающихся агрессии школьников доказан многими исследованиями. Например, было выявлено, что виктимизация со стороны сверстников положительно связана с депрессией, одиночеством, тревогой и негативно – с уровнем самооценки и позитивностью Я-концепции в целом [4]. Ощущение себя несчастным и суицидальные идеи также тесно связаны с виктимизацией [6].

Буллинг оказывает на детей как прямое, так и косвенное влияние:

– Нарушение дружеских отношений. Длительные школьные издевки сказываются на собственном Я-ребенка. Падает самооценка, он чувствует себя затравленным. Такой ребенок в дальнейшем пытается избегать отношений с другими людьми. Часто бывает и наоборот – другие дети избегают дружбы с жертвами насилия, поскольку боятся, что сами станут жертвами. В результате этого формирования дружеских отношений может стать проблемой для жертвы, а отверженность в школе нередко экстраполируется и на другие сферы социальных отношений. Такой ребенок и в дальнейшем может жить по «программе неудачника».

– Снижение статуса. Попадание в роль жертвы является причиной низкого статуса в группе, проблем в учебе и поведении. У таких детей высок риск развития нервно-психических и поведенческих нарушений. Для жертв буллинга чаще характерны невротические расстройства, депрессия, нарушения сна, аппетита, в худшем случае возможно формирование посттравматического синдрома.

– Нарушение процесса идентичности. У подростков буллинг вызывает нарушение в развитии идентичности. Длительный стресс порождает чувство безнадежности и безысходности, что, в свою очередь, является благоприятной почвой для возникновения мыслей о суициде [7].

Список использованной литературы

1. Мерцалова, Т. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии? / Т. Мерцалова // Директор школы. – 2000. – № 3. – С. 25–32.

2. Мерцалова, Т. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии / Т. Мерцалова // Директор школы. – 2008. – № 3. – С. 25–32.

3. Митина, О.В. Разработка и адаптация психологических опросников / О.В. Митина. – М.: Смысл, 2011. – 235 с.

4. Бондарь, В. Насилие над ребенком ведет к деформации личности / В. Бондарь // Социальная педагогика в России. – 2008. – № 4. – С. 42–44.

5. Лаптева, В.Ю. Психологические особенности подростков с разным уровнем защищенности от психологического насилия в образовательной среде : автореф. ... дис. канд. психол. наук / В.Ю. Лаптева. – СПб., 2010. – 26 с.

6. Маланцева, О. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? / О. Маланцева // Социальная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 90–92.

7. Калмыкова, Е.С. Качество привязанности как фактор устойчивости к психической травме / Е.С. Калмыкова // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2002. – № 1. – С. 23–25.

РАЗДЕЛ 2

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬ- НОЙ СРЕДЕ РОССИИ И БЕЛАРУСИ

Розет М.В., Черняева С.А.

Исследование психологической безопасности в школах Санкт-Петербурга

Статья посвящена изложению материалов исследования в школах Санкт-Петербурга. Рассматривая феномен буллинга в школе как агрессивное поведение, направленное на более слабого, мы исследовали на данном этапе только физические формы агрессии в образовательных учреждениях СПб, планируя в будущем исследовать психологическое насилие, в частности, через виртуальные формы общения. Для исследования нами был разработан опросник «Безопасно ли тебе в школе?». Здесь представлены результаты данного исследования и перспективы дальнейшего изучения данного феномена.

Ключевые слова: психологическая безопасность, буллинг, подростки, опрос.

Research of psychological safety in schools of St. Petersburg

The article is devoted to the presentation of research materials in schools of St. Petersburg. Considering the phenomenon of bullying at school as aggressive behavior directed at a weaker, we have investigated at this stage only the physical forms of aggression in educational institutions of St. Petersburg, planning in the future to study psychological violence, in particular, through virtual forms of communication. For research we have developed a questionnaire "Is it Safe for you at school?". Here are the results of this study and prospects for further study of this phenomenon.

Key words: psychological security, bullying, teenagers, survey.

Мир, в котором живут дети, не является безоблачным: им приходится в своей жизни сталкиваться с насилием. Глубинно-психологический феномен насилия заключается в том, что оно отвергается на словах взрослыми и детьми, одновременно обладает привлекательностью. Невозможно запретить насилие, но можно научить детей отделять насилие как деструктивное поведение от способности защищать себя. Необходимо развивать альтернативные формы проявления агрессии, научиться определять рамки допустимого и научиться сдерживать деструктивные формы агрессии. Агрессия, по определению, является умышленным актом, однако, возможные тяжкие последствия такого поведения часто умышленными не являются (не входят в планы обидчика). Намерение дразнить другого может отличаться от злого умысла ранить кого-либо [1].

Буллинг получил свое название от англ. *bull* – бык, с родственными значениями: агрессивно нападать, бередить, задирать, придирааться, провоцировать, донимать, терроризировать, травить. Буллингом называют агрессию одних детей против других, когда имеет место неравенство сил агрессора и жертвы, агрессия характеризуется тенденцией повторяться, при этом ответ жертвы показывает, как сильно она задета происходящим. Неравенство сил, повторяемость и неадекватно высокая чувствительность жертвы – три существенных признака буллинга [2].

Буллинг включает четыре главных компонента:

- агрессивное и негативное поведение;
- осуществляется регулярно;
- происходит в отношениях, участники которых обладают не-одинаковой властью;
- это поведение является умышленным.

Школьный буллинг можно разделить на две основные формы:

1. *Физический школьный буллинг* – умышленные толчки, удары, пинки, побои нанесение иных телесных повреждений и др.; сексуальный буллинг является подвидом физического (действия сексуального характера).

2. *Психологический школьный буллинг* – насилие, связанное с действием на психику, наносящее психологическую травму путем словесных оскорблений или угроз, преследование, запугивание, которыми умышленно причиняется эмоциональная неуверенность. К этой форме можно отнести:

- вербальный буллинг, где орудием служит голос (обидное имя, с которым постоянно обращаются к жертве, обзывания, дразнения, распространение обидных слухов и т.д.);
- обидные жесты или действия (например, плевок в жертву либо в ее направлении);
- запугивание (использование агрессивного языка тела и интонаций голоса для того, чтобы заставить жертву совершать или не совершать что-либо);
- изоляция (жертва умышленно изолируется, выгоняется или игнорируется частью учеников или всем классом);
- вымогательство (денег, еды, иных вещей, принуждение что-либо украсть);
- повреждение и иные действия с имуществом (воровство, грабеж, прятанье личных вещей жертвы);
- кибер-буллинг – травля в Интернете, в том числе через социальные сети. Данная форма буллинга опасна в связи с особенностями интернет-среды: анонимностью, возможностью фальсификации, наличием огромной аудитории, возможностью достать жертву в любом месте и в любое время.

Среди участников буллинга обычно выделяют такие позиции, как зачинщики, преследователи, жертвы и наблюдатели.

Зачинщики – инициаторы травли – в основе начала преследования лежит стремление самоутвердиться, выделиться. Очень редко травля – это проявление личной мести. Инициаторами травли могут стать:

- активные, общительные дети, претендующие на роль лидера в классе;
- агрессивные дети, нашедшие для самоутверждения безответную жертву;
- дети, стремящиеся любой ценой быть в центре внимания;
- дети, привыкшие относиться к окружающим с чувством превосходства, делящие всех на «своих» и «чужих» (подобный шовинизм или снобизм является результатом соответствующего семейного воспитания);
- эгоцентрики, не умеющие сочувствовать окружающим, ставить себя на место других;
- максималисты, не желающие идти на компромиссы дети (особенно в подростковом возрасте).

Преследователи:

- несамостоятельны, легко поддаются влиянию окружающих, безынициативны;
- конформисты, всегда стремятся следовать правилам, неким стандартам (очень прилежны и законопослушны во всем, что касается школьных правил);
- не склонны признавать свою ответственность за происходящее (чаще всего считают виноватыми других);
- часто подвержены жесткому контролю со стороны старших (их родители очень требовательны, склонны применять физические наказания);
- эгоцентричны, не умеют ставить себя на место другого. Не склонны задумываться о последствиях своего поведения (в беседах часто говорят: «Я и не подумал об этом»);
- не уверены в себе, очень дорожат «дружбой», оказанным доверием со стороны лидеров класса (в социометрических исследованиях получают наименьшее количество выборов, нет взаимных выборов ни с кем из класса);
- трусливы и озлоблены.

Жертвами буллинга, как правило, но не всегда, становятся дети чувствительные и не способные постоять за себя, дети, которые лишены настойчивости, не умеют демонстрировать уверенность и отстаивать ее. Самая вероятная жертва – ученик, который старается сделать вид, что его не задевает оскорбление или жестокая шутка, но лицо выдает его (оно краснеет или становится очень напряженным, на

глазах могут появиться слезы). Дети, которые не могут спрятать своей незащищенности, могут спровоцировать повторение инцидента со стороны агрессора-властолюбца.

В школьной ситуации буллинга основная масса детей – *наблюдатели*. Все зрители, очевидцы буллинга, будь то учащиеся, учителя, или технический персонал, даже если они не вмешиваются и не реагируют, конечно, испытывают большое психологическое давление. Очевидцы буллинга часто переживают страх в школе, а также чувство, характерное для травмированных – беспомощность перед лицом насилия, даже если оно направлено не на них непосредственно. Они даже могут испытывать чувство вины из-за того, что не вступились или, в некоторых случаях, из-за то, что они присоединились к буллингу. Все это может постепенно изменить школьные отношения и нормы, сделать их циничными и безжалостными по отношению к жертвам. Эти последствия для зрителей-очевидцев делают процесс противостояния буллингу в каждой конкретной школе очень сильно осложненным [2].

Часто агрессорами являются подростки с определенными психологическими чертами, имеющими индивидуальные установки (доминирования, отсутствия ценности человеческой жизни) [3].

Важную категорию агрессоров составляют «экстремисты», которые проявляют агрессию либо слишком часто, либо в крайних формах. Регулярно проявляют агрессию подростки со сниженным самоконтролем, именно они постоянно являются поводом для конфликтов в классе, от них часто поступают угрозы, они – участники драк. Вторая группа – подростки с высоким самоконтролем. Они на провокацию сдерживаются, не проявляют агрессии и до поры могут выступать не в роли агрессоров, а в роли жертв. Когда «ресурс сдерживания иссякает, они могут проявлять агрессию в крайних, порой, фатальных формах» [3].

Поведенческие реакции подростка зависят от его установок, например, неприязнь к чужим – по национальности, поведению, манере одеваться. Среди «обычных» подростков агрессия характерна для подростков «проецирующих» (предвзятость атрибуции враждебности), убежденность подростка, что он всегда может управлять ситуацией и имеет право для этого на любые действия, раздражительность и боязнь общественного мнения. Эти подростки могут быть инициаторами и участниками как травли, так и физического избиения других подростков [3].

Исследование внутришкольного насилия в образовательных организациях Санкт-Петербурга проводилось кафедрой психологии Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования в марте 2018 года в связи с заданием Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга. Данное исследование явля-

лось пилотажным с последующей корректировкой опросника в зависимости от полученных результатов. В основном в пилотажном варианте опросника рассматривалось физическое насилие (угроза насилия) среди подростков. Не уделялось внимания таким формам насилия, как бойкот, кибербуллинг и т.п. Разработанный опросник содержал корректирующий, информационный и аналитический блоки. Корректирующий блок был предназначен для получения от респондентов отзывов и предложений по совершенствованию опросника, его результаты позволили предложить текст опросника, приведенный в данной статье, который будет апробироваться в планируемом исследовании.

Представим результаты информационного блока опроса в школах Санкт-Петербурга.

| 5–7 классы мальчики | 5–7 классы девочки | 8–11 классы мальчики | 8–11 классы девочки | Всего |
|---------------------|--------------------|----------------------|---------------------|--------|
| 27312 | 26902 | 27357 | 28788 | 110359 |

В большинстве своем подростки отвечают, что они чувствуют себя безопасно в школе (рисунок 1).

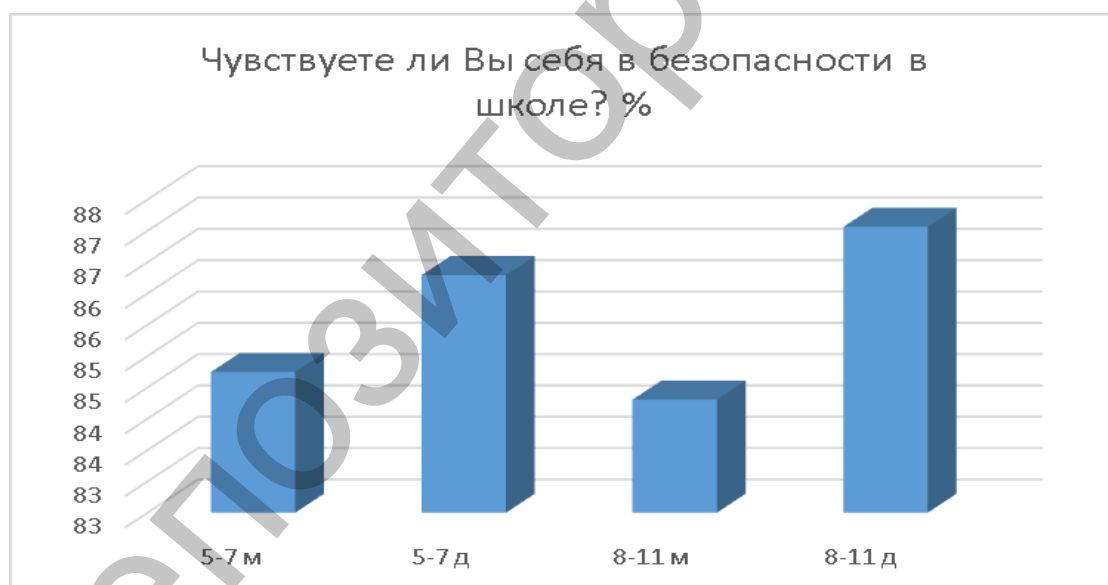


Рисунок 1 – Результаты на вопрос «Чувствуете ли Вы себя в безопасности в школе?»

Распределение по возрасту и полу дает незначительное отличие от группы к группе.

На рисунке 2 «Угрозы самому ученику» можно отметить, что наблюдается тенденция снижения количества угроз от младших к старшим классам, и это объясняется большей сдержанностью старшеклассников и более критическим отношением к дракам и избиениям.

Девочки тоже отмечают угрозы, что соответствует как рассказам педагогов о том, что девочки могут драться, так и конфликтами между девочками и мальчиками с акцентом на том, что мальчики им угрожают.

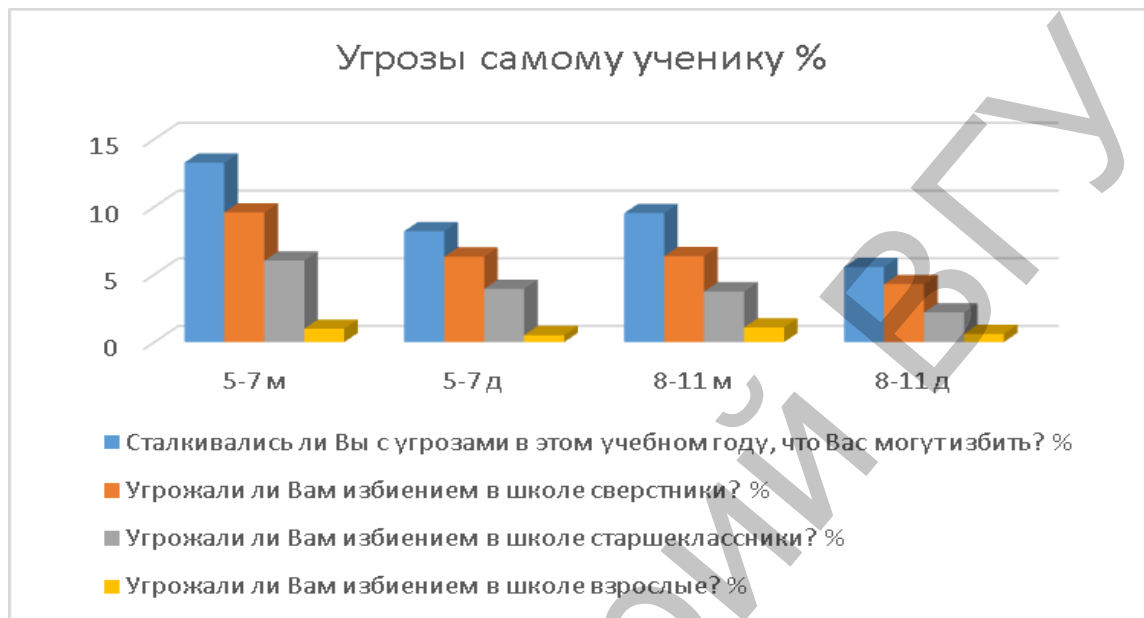


Рисунок 2 – Результаты на вопрос «Угрозы самому ученику?»

Угрозы со стороны взрослых фиксируются довольно редко, в некоторых районах дети не сообщают о таких угрозах, хотя статистически 0,5–1% угроз подростки получают, причем довольно равномерно. Эти угрозы могут исходить от различных взрослых, например, от родителей других детей нужно. Важно понимать, что изредка такие конфликты могут возникать, и нужно быть готовыми к ним. Наиболее часто угрозы дети получают со стороны сверстников.

Положительные ответы о насилии и угрозах в школе до некоторой степени являются позитивным явлением, указывают на то, что школьники считают эти явления недопустимыми, не рассматривают их как норму поведения, а также не боятся высказать свои переживания и надеются на то, что искренние ответы помогут изменить ситуацию.

Имеет важное значение, чтобы те 5–12% подростков, которые получают угрозы, знали, как себя защитить, не замалчивали проблему. Важно работать с так называемыми «жертвами», которые порой могут своим поведением провоцировать поведение агрессоров. Проблема самозащиты, возможности обратиться не только к друзьям, но и к педагогам школы, родителям, в службу медиации, а порой и в полицию, как пишут дети, является гарантией права на здоровье.

Необходимо, чтобы агрессоры знали, что более слабые дети окажутся под защитой взрослых, и чтобы «наблюдатели», которые безразлично относятся к проявлению агрессии по отношению школьников рядом с ними, не остались без внимания педагогов.

Рассмотрим далее, как подростки говорят о насилии рядом с ними, так называемые наблюдатели.

Как видно из графиков на рисунке 3, довольно много подростков знает о физическом насилии в школе – среди мальчиков от 20 до 12% от 12% до 20% слышали, как кто-то угрожал другому школьнику физической расправой или собирался сам кого-то побить. О том, что им рассказывали одноклассники, что их избили, говорит менее 10% подростков.



Рисунок 3 – Результаты на вопрос про физическое насилие, о котором подросток слышал

Если соотнести эти цифры с самоотчетом, что их бил кто-то в этом учебном году (от 11% мальчики до 5–3% девочки), то можно сказать, что в среднем уровень агрессивности в школе до 10% мальчики и до 5% девочки – довольно значимая составляющая всех школьников, требующая напряженного внимания от педагогического коллектива.

По данным исследователей, мальчики действительно более склонны прибегать к открытой физической агрессии. «Большое количество эпидемиологических данных подтверждает мнение о том, что мальчики по сравнению с девочками чаще выступают как зачинщики

агрессии. Мальчики также чаще становятся жертвами агрессии» [1]. «Склонность мужчин демонстрировать более высокие уровни агрессии более очевидна после сильной провокации, нежели при ее отсутствии» [3].

Мальчики в 2 раза чаще сообщают, что сами участвовали в избиении кого-то. Интересно, что по данным исследователей, мальчики демонстрируют более высокий уровень прямой, физической агрессии, девочки – не прямой; мальчики часто рассматривают физическую агрессию как инструмент достижения цели, получения социального или материального вознаграждения, девочки чаще используют физическую агрессию как средство выражения гнева и снятия стресса. У мальчиков на протяжении всех возрастных этапов устойчиво доминируют физическая агрессия и негативизм, а у девочек – негативизм и вербальная агрессия [4]. Однако отмечается тенденция к выравниванию целей – мальчики могут проявлять агрессию для снятия стресса, а девочки могут объединяться в травле или физическом избиении сверстника для наказания или поднятия собственного рейтинга в глазах окружающих.

Отбирание вещей, денег, оскорбления – варианты агрессии, когда ребенок страдает, хотя непосредственного физического воздействия на него не было. Эти ситуации гораздо чаще замалчиваются, чем прямое избиение (рисунок 4).

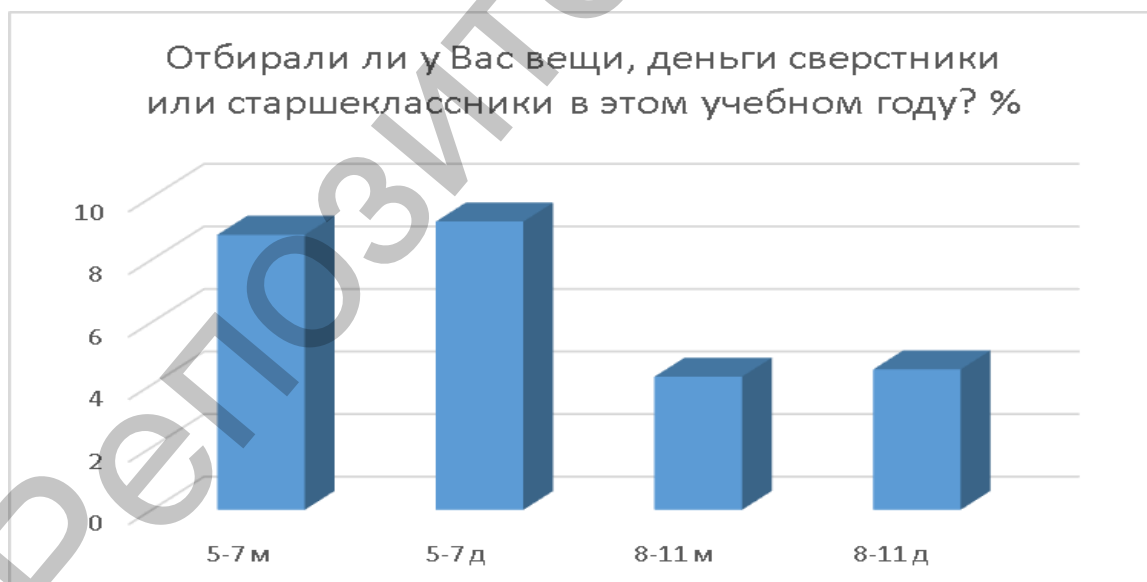


Рисунок 4 – Результаты на вопрос «Угрозы самому ученику?»

Подростки из младших классов (и мальчики и девочки) говорят о том, что у них отбирают вещи или деньги сверстники; подростки из старших классов говорят об этом в 2–3 раза реже. Процент чуть ниже,

чем самоотчет о том, что кто-то был избит (9% младшие классы, 4% старшие), однако тенденция сохраняется.

Про унижение или оскорбление со стороны сверстников говорит гораздо больше подростков, с небольшими различиями по полу (18% младших и 12% старших подростков (рисунок 5)).



Рисунок 5 – Результаты на вопрос «Приходилось ли Вам терпеть унижения, оскорбления, издевательства со стороны сверстников?»

Таблица ответов по вопросам безопасности в школе показывает средние показатели по Санкт-Петербургу.

Таблица – Проценты утвердительных ответов на вопросы по безопасности в школе (усредненные результаты по Санкт-Петербургу)

| № | Вопросы | 5–7 | 5–7 | 8–11 | 8–11 |
|---|--|-----------------|----------------|-----------------|----------------|
| | | классы мальчики | классы девочки | классы мальчики | классы девочки |
| | | % «да» | % «да» | % «да» | % «да» |
| 1 | Чувствуете ли Вы себя в безопасности в школе? | 84,85 | 86,41 | 84,28 | 86,87 |
| 2 | Сталкивались ли Вы с угрозами в этом учебном году, что Вас могут избить? | 12,49 | 7,75 | 9,05 | 5,29 |
| 3 | Бил ли Вас кто-нибудь в школе в этом учебном году? | 10,37 | 6,60 | 4,96 | 2,84 |

Окончание таблицы

| | | | | | |
|----|--|-------|-------|-------|-------|
| 4 | Угрожали ли Вам избиением в школе сверстники? | 9,06 | 5,97 | 6,13 | 4,16 |
| 5 | Угрожали ли Вам избиением в школе старшеклассники? | 5,80 | 3,82 | 3,69 | 2,20 |
| 6 | Угрожали ли Вам избиением в школе взрослые? | 1,06 | 0,56 | 1,07 | 0,74 |
| 7 | Отбирали ли у Вас вещи, деньги сверстники или старшеклассники в этом учебном году? | 8,37 | 8,65 | 4,19 | 4,34 |
| 8 | Слышали ли Вы, как кто-то из школьников угрожал другому школьнику физической расправой или рассказывал о своих планах кого-то избить, или о том, как избил, напугал другого школьника? | 19,73 | 17,28 | 16,57 | 13,38 |
| 9 | Делились ли с Вами одноклассники или другие ученики, что их избили или им угрожали? | 9,51 | 8,38 | 7,61 | 6,31 |
| 10 | Были ли Вы сами участником избиения кого-то? | 4,92 | 2,13 | 3,90 | 1,71 |
| 11 | Приходилось ли Вам терпеть унижения, оскорбления, издевательства со стороны сверстников? | 17,12 | 16,59 | 11,20 | 11,75 |

В среднем чувство безопасности в школе отсутствует у 13–15% школьников. Угрозы и унижения переживаются ими значимыми, даже если угроза избиения и не является реальной. Конфликты со сверстниками носят ситуативный характер и зачастую связаны с повышенным уровнем вербальной агрессии у мальчиков. Девочки отметили, что причиной оскорблений чаще всего являются: внешность, положение в классе, стиль поведения.

Отмечается отчетливая тенденция снижения количества угроз от младших к старшим классам, что объясняется большей сдержанностью старшеклассников и более критическим отношением к дракам и избиениям.

Угрозы со стороны взрослых фиксируются довольно редко, статистически 0,5–1% угроз подростки получают, причем довольно равномерно. Эти угрозы могут исходить от различных взрослых, сотрудников школы или родителей других детей. Важно, понимать, что изредка такие конфликты могут возникать, и быть готовыми к ним.

По результатам взаимодействия со специалистами школ Санкт-Петербурга подготовлен опросник для образовательных учреждений города, который соответствует запросу современной школы на изучение возможных проявлений агрессии в школе.

Опросник «Безопасно ли Вам в школе?» для учащихся 5–11 классов

Уважаемый ученик! Просим Вас ответить на следующие вопросы. Вопросы касаются взаимоотношений в школе. Полученные результаты помогут в улучшении психологического климата в школе. Подписывать опросник НЕ НУЖНО.

1. Возраст _____
2. Пол (м, ж)
3. Чувствуете ли Вы себя безопасно в школе?
 - а) да
 - б) нет
4. Приводила ли конфликтная ситуация со сверстниками к серьезным угрозам в ваш адрес?
 - а) да
 - б) нет
5. Отбирали ли у Вас деньги учащиеся в этом учебном году?
 - а) да
 - б) нет
6. Бил ли Вас кто-нибудь в школе в этом учебном году?
 - сверстники
 - а) да
 - б) нет
 - старшеклассники
 - а) да
 - б) нет
7. Отбирали ли у Вас вещи, в том числе телефон, планшет, учащиеся в этом учебном году?
 - а) да
 - б) нет
8. Приходилось ли Вам в школе испытывать на себе психологическое давление от кого-либо в школе, связанное с унижением, оскорблением, издевательством?
 - а) да
 - б) нет
9. Проявляли ли Вы сами агрессию к учителям?
 - а) да
 - б) нет
10. Были ли Вы сами участником избиения кого-то?
 - а) да
 - б) нет
11. Приходилось ли Вам терпеть унижения, оскорбления, издевательства со стороны сверстников в социальных сетях, ватсапе, вайбере и др.?
 - а) да
 - б) нет

12. Принимали ли Вы участие в кибербуллинге (оскорбительные сообщения, нелестные комментарии в социальных сетях, неприглядные фотографии)?

- а) да
- б) нет

13. К кому Вы можете обратиться в случае угрозы избиения или травли со стороны учащихся?

- к другим учащимся
- к родителям
- к учителю
- к психологу, социальному педагогу
- к администрации школы

Хотя общепринятой стратегии в профилактике буллинга нет, в разных странах ведутся исследования и создаются различные подходы. Самая эффективная антибуллинговая программа разработанная Даном Ольвеусом в Бергене; она успешно применяется в Норвегии с 2001 г. Эта программа основана на 4 базовых принципах, предполагающих создание школьной (а в идеале – и домашней) среды, характеризующейся:

- теплом, положительным интересом и вовлеченностью взрослых;
- твердыми рамками и ограничениями неприемлемого поведения;
- последовательным применением некарательных, нефизических санкций за неприемлемое поведение и нарушение правил;
- наличием взрослых, выступающих в качестве авторитетов [5].

По результатам пилотажного исследования нами были предложены следующие рекомендации по сокращению насильственных действий среди учащихся и повышению безопасности в школах Санкт-Петербурга:

- знакомство педагогов с результатами исследования по городу, сравнение с результатами в собственной школе, обсуждение мер профилактики внутришкольного насилия применительно к конкретным образовательным организациям;
- так как проблема безопасности в школе у ряда детей и подростков связана со страхами пожаров, терактов, лестниц и углов, администрации образовательных учреждений необходимо принимать меры к обеспечению общей безопасности, а также информировать родителей и учащихся о системе безопасности в школе и о правилах поведения детей и педагогов в потенциально опасных ситуациях;

-
- рекомендуется проводить тематические классные часы, направленные на профилактику асоциальных проявлений среди подростков и на обсуждение возможных форм защиты от агрессии;
 - важно формировать и поддерживать активное взаимодействие педагогов и учащихся со службами социальной и психологической помощи;
 - учителям обществознания рекомендуется проводить уроки по основам правовых знаний; учителям ОБЖ – по безопасному поведению в школе (в том числе, ознакомительные уроки для младших классов).
 - необходима помощь РОНО и районных ППМСЦ школам по работе с детьми и подростками с неуправляемым агрессивным поведением;
 - важно развивать службы школьной медиации.

Список использованной литературы

1. Болотова, Е.Л. Правовые механизмы противодействия насилию в образовании / Е.Л. Болотова // Народное образование. – 2012. – № 1. – С. 52–62.
2. Теоретико-методические основы деятельности педагога-психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно-возрастной аспект / под общ. ред. К.С. Шалагиновой. – Тула: Изд-во «ГРИФ и К». – 2014. – 237 с.
3. Бэррон, Р. Агрессия / Р. Бэррон, Д. Ричардсон – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.: ил. – (Сер. «Мастера психологии»).
4. Фурманов, И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – Минск: Ильин В.П., 1996. – 192 с.
5. Ольвеус, Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать / Д. Ольвеус [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.psychol-ok.ru/lib/roland_ekotvs_02html. – Дата доступа: 15.10.2017.

Калинина Р.Р., Максименкова Л.И.

Половозрастные особенности представления о буллинге в образовательной среде у российских школьников подросткового возраста

Статья посвящена результатам эмпирического исследования представления подростков о буллинге с учетом их половозрастных особенностей, в ходе которого было выделено содержание трех компонентов представления – когнитивного, эмоционального и поведенческого, выявлена их возрастная динамика и гендерный

аспект, изучены особенности представления о буллинге у подростков, занимающих различную позицию (агрессор, жертва, свидетель).

Ключевые слова: буллинг в образовательной среде, представление о буллинге, половозрастные особенности, подростковый возраст, отношение к буллингу, модели поведения в буллинге.

The gender and age features of representations about bullying in the educational environment among teenagers students

The article is devoted to the analysis of the gender and age features of the representations about bullying among school students. In the research there was described the contents of the three components of representations – cognitive, emotional and behavioral, revealed their age and gender dynamics, studied especially ideas about bullying among adolescents, bullying among adolescents in different positions (the bully, the victim, the witness).

Key words: bullying in the educational environment, representations about bullying, age and gender features, teenagers, attitude towards bullying, behaviors in bullying.

Буллинг как повторяющееся агрессивное поведение детей школьного возраста, предполагающее реальный или субъективно воспринимаемый дисбаланс (рассогласование) сил все чаще становится предметом психологических исследований (например: [2; 7; 8; 9] и др.). Это связано прежде всего с выделением различных форм насилия (к которым относится и буллинг) как главной угрозы психологической безопасности образовательной среды [1].

Проведенный анализ литературы позволил выделить один из важных аспектов рассмотрения данной проблемы, а именно рассмотрение психологической безопасности как переживание чувства защищенности от действия различного рода опасностей, что дает возможность рассматривать ее не только как объективную характеристику, но и как субъективно переживаемый феномен.

Это и определило необходимость и актуальность изучения представления о буллинге в образовательной среде (в единстве трех его компонентов – когнитивного, эмоционального, поведенческого) у обучающихся подросткового возраста с учетом их половозрастных особенностей в качестве **цели исследования**.

Гипотеза исследования: Представление школьников о буллинге различается по полноте, эмоциональному отношению и действительности в зависимости от их пола и возраста. При этом с возрастом представление о буллинге становится более полным, эмоциональное отношение – отвергающим, модели поведения – разнообразнее.

Для достижения цели и проверки выдвинутой гипотезы был разработан пакет методик (анкета, незаконченные предложения, спи-

сок понятий для ЦТО, семантический дифференциал), которые прошли процедуру стандартизации (проверка валидности и достоверности) в ходе пилотажного исследования, в котором приняло участие 170 испытуемых [3].

В исследовании приняло участие 474 обучающихся 5–10 классов 6 общеобразовательных школ г. Пскова, из них: младшие подростки (обучающиеся 10–12 лет, 229 человек, 114 мальчиков, 115 девочек), подростки (13–15 лет, 159 человек, 68 мальчиков, 91 девочка), старшие подростки (обучающиеся 16–17 лет, 86 человек, 34 юноши, 52 девушки).

Исследование проводилось группой ученых-психологов Псковского государственного университета с участием студентов и магистрантов факультета психологии ПсковГУ. Основные результаты исследования были представлены на различных научных конференциях, отражены в статьях [4–6].

В результате обобщения всех полученных результатов были получены следующие **выводы**:

1. Буллинг как социально-психологическое явление представлен в школьной среде, причем чаще среди школьников среднего подросткового возраста. Представление о буллинге, содержание его структуры (когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов) имеет свои особенности, в зависимости от возраста и пола подростков, а также от роли, занимаемой в ситуации буллинга (агрессор, жертва, свидетель).

2. Знания подростков о формах проявления буллинга адекватны, но не полны. С возрастом знания о буллинге, различных его проявлениях и последствиях расширяются, подростки чаще упоминают психологические его формы. Школьники всех возрастов относят к буллингу повторяющуюся физическую агрессию (ударить, толкнуть, пнуть). При этом младшие подростки также относят к буллингу нарушение личных границ (раскрывать секреты, требовать или отбирать деньги, портить вещи), средние подростки – унижение личного достоинства (надругательство, оскорбление, издевательство, насмешки), а старшие подростки, и нарушение личных границ, и унижение личного достоинства.

3. Эмоционально-личностное отношение подростков к буллингу – в целом отрицательное, отвергающее, что проявляется в негативном отношении к насилию, агрессору, пассивному свидетелю агрессивных действий. Ситуация буллинга, действия агрессора, которые школьники объясняют его стремлением к самоутверждению, а также страхом показаться слабым, вызывают у них напряжение, отвержение, нервозность, чувство приниженного достоинства и беспомощности. Вместе с тем только около трети подростков сочувствуют, сопереживают жертве буллинга, не видят за ней вины. Следует отметить, что с возрастом такое отношение к жертве встречается чаще, при этом средние подрост-

ки полагают, что после пройденных испытаний сверстник может стать сильнее, и возлагают часть ответственности за буллинг в целом на класс («недружный», «плохой»), а старшие – полагают, что насилие среди сверстников неизбежно.

Примерно для четверти подростков характерным является принимающее отношение к насилию и буллингу, при котором виноватой видится жертва, а агрессор воспринимается как активный, раскрепощенный, уверенный в себе сверстник. Следует отметить, что с возрастом принимающее отношение к травле встречается реже (от одной трети в младшем подростковом возрасте до одной пятой – в старшем).

4. Представление о поведении в ситуации буллинга у подростков является неполным и не всегда адекватным, а также связано с возрастом. Так в младшем подростковом возрасте поведение в ситуации буллинга скорее пассивное: учащиеся не знают, как действовать, не имеют моделей поведения, рассчитывают исключительно на помощь взрослых. В среднем подростковом возрасте поведение активное – школьники либо готовы отвечать обидчику тем же, т.е. агрессивно, что представляется им наиболее достойным, либо улаживать конфликт мирным путем. В старшем подростковом возрасте поведение в ситуации буллинга скорее пассивное – школьники не готовы вмешиваться в ситуацию буллинга сами, не видят необходимости обращаться за помощью ко взрослым. Вместе с тем они готовы к активным действиям, если станут жертвой буллинга, а именно либо к ответным агрессивным действиям, либо к переговорам с обидчиком.

Следует отметить, что, если в среднем подростковом возрасте школьники готовы искать конструктивный выход из ситуации буллинга, то в старшем подростковом возрасте больше выражено принимающее отношение к буллингу («это часть жизни», «с этим ничего нельзя поделать»). При этом с возрастом снижается готовность школьников обращаться за помощью в ситуации буллинга ко взрослым, прежде всего, педагогам.

5. Изучение половых различий в представлении о буллинге у учащихся подросткового возраста показал, что среди форм буллинга мальчики чаще выделяют физическую форму, а девочки – психологическую (унижение личного достоинства).

В ситуации буллинга, при насилии девочки чаще рассчитывают на помощь взрослых, и осуждают их, если они не вмешиваются, в отличие от мальчиков, которые более активны в данной ситуации, останавливая агрессора, защищая жертву зачастую такими же агрессивными действиями. Девочки же чаще мальчиков демонстрируют принимающее отношение к проявлениям буллинга, по причине страха перед агрессором, более негативно оценивают жертву, считая ее виноватой в происходящем. Вместе с тем мальчики чаще девочек полагают, что иногда агрессивные действия обидчика по отношению к жертве вполне оправданы.

6. Подростки, признавшие себя в роли жертвы буллинга, демонстрируют более высокие показатели напряженности, отчужденности в классном коллективе, дистанцирования от сверстников, одиночества. В среднем подростковом возрасте такое противостояние направлено против свидетеля буллинга, который воспринимается им как равнодушный и слабый.

Старшие подростки, выступающие в роли агрессора, положительно относятся к своему классу, ставя на первое место собственные интересы, для реализации которых считают допустимым проявлять грубость, жестокость, насилие.

Среди подростков можно выделить две психологические роли свидетеля ситуации буллинга:

– свидетель, который осуждает агрессора и опасается сам стать жертвой (мальчики при этом демонстрируют более негативное отношение к классу, большую отчужденность и дистанцированность в общении со сверстниками);

– свидетель, который внутренне поддерживает агрессора, восхищается им, воспринимает уверенным в себе, лидером, допускающим ради достижения своих целей травить других детей.

7. Формированию более полного адекватного представления о буллинге, формированию отвергающего отношения к насилию и обучение конструктивным формам поведения в ситуации буллинга будет способствовать разработанная психолого-педагогическая программа профилактики буллинга среди школьников.

Список использованной литературы

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение [Электронный ресурс] / И.А. Баева, Л.А. Гаязова // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2012. – № 3. Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n3/55542.shtml. – Дата доступа: 21.03.2016.

2. Бочавер, А.А. Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей / А.А. Бочавер // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 47–55.

3. Грибанова, Д.Я. Представление молодежи о буллинге в образовательной среде / Д.Я. Грибанова, Р.Р. Калинина // Вестн. Псков. гос. ун-та. Сер. «Психолого-педагогические науки». – Вып. 1. – С. 127–138.

4. Калинина, Р.Р. Представление о буллинге в школе у обучающихся подросткового возраста / Р.Р. Калинина // Вестн. Псков. гос. ун-та. Сер. «Психолого-педагогические науки». – Вып. 2. – С. 176–180.

5. Калинина, Р. Половозрастные особенности представлений о буллинге среди школьников / Р. Калинина, Д. Грибанова, Л. Максименкова // Society. Integration. Education. Proceedings of the International

Scientific Conference. Vol. I, May 27 th–28 th, 2016. – Rezekne: RezeknesAcademyofTechnologies, 2016. – P. 377–387.

6. Максименкова, Л.И. Представления младших подростков о проявлениях насилия в образовательной среде / Л.И. Максименкова // Таврический научный обозреватель: Электронный научный журнал. – Ялта: ООО «Межрегиональный институт развития территорий», 2015. – № 5. – С. 84–89.

7. Сафронова, М.В. Буллинг в образовательной среде – мифы и реальность [Электронный ресурс] / М.В. Сафронова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 3: Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/bulling-v-obrazovatelnoy-srede-mify-i-realnost-1>. – Дата доступа: 06.05.2015.

8. Bullying // The White House Conference on Bullying Prevention, March 10, 2011. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://whitehouse.gov>. – Date of access: 12.07.2015.

9. McCallion, G. Student bullying: overview of research, federal initiatives, and legal issues, October 18, 2013 [Electronic resource] / G. McCallion, J. Feder– Mode of access: [http:// www.stopbullying.gov](http://www.stopbullying.gov). – Date of access: 15.07.2015.

Грибанова Д.Я.

Психологическая характеристика участников буллинга глазами российских старшеклассников

Статья посвящена проблеме буллинга в старшем школьном возрасте. В ней представлены результаты исследования половозрастных особенностей буллинга в образовательной среде, проведенного в рамках научного проекта, поддержанного РГНФ и Псковской областью в 2015–2016 гг. Раскрывается представление об участниках буллинга в зарубежных и российских источниках. Эмпирическое исследование было проведено при помощи авторской анкеты и модифицированных методик. Результаты исследования позволяют дать характеристику участников буллинга в представлениях старшеклассников.

Ключевые слова: буллинг, агрессор, жертва, свидетель, старшеклассники.

Psychological characteristics of bullying participants from a perspective of high school students

The article is devoted to the problem of bullying in high school age. It presents the results of the study of gender and age characteristics of bullying in the educational environment, conducted in the framework of a research project supported by the RHSF and the Pskov region in 2015–2016. The article reveals the bullying roles in Russian and foreign sources. Empirical research was carried out using the author's questionnaire and modified methodics. The results of the study allow us to characterize the participants of the bullying in the views of high school students.

Key words: bullying, aggressor, victim, bystander, high school students.

Введение. Возрастающее количество фактов насилия в образовательной среде переводит их из разряда вопиющих случаев в разряд социально-психологической проблемы, требующей решения не только на практическом уровне, но и на уровне научного осмысления [1].

Анализ литературы показал, что наибольшее распространение буллинг имеет в подростковой и юношеской среде, что обусловлено психологическими характеристиками данных возрастных периодов, определяющими их противоречивость и конфликтность, такими как развитие самосознания и отсутствие опыта в анализе своих мотивов и желаний, стремление к сопричастности в группе и недостаток поведенческого репертуара для успешной адаптации, переживание чувства взрослости и несформированность определенных когнитивных структур. В связи с этим актуальность проведенного исследования очевидна.

Традиционно как в зарубежной, так и в отечественной психологической литературе много внимания уделяется рассмотрению ролевых позиций участников травли. Многими авторами дается развернутая психологическая характеристика личности и поведения различных сторон буллинга: агрессоров (преследователей, обидчиков, булли), жертв, наблюдателей (свидетелей), а также агрессоров-жертв. Ниже представлена обобщенная характеристика участников буллинга на основе результатов зарубежных исследований (таблица) [4].

Таблица – Психологическая характеристика участников буллинга в подростковом возрасте

| | Жертва | Агрессор | Агрессор-жертва | Социально адаптированные |
|-------------------------------------|---------------|-----------------|------------------------|---------------------------------|
| Психологическая адаптация | | | | |
| Депрессия | Высокая | Низкая | Высокая | Низкая |
| Социальная тревожность | Высокая | Низкая | Высокая | – |
| Одиночество | Высокое | Низкое | Высокое | Низкое |
| Самооценка | Низкая | Высокая | Низкая | Высокая |
| Каузальная атрибуция | | | | |
| Самообвинение | Высокое | Низкое | Высокое | – |
| Восприятие школьного климата | | | | |
| Безопасный | Высоко | Низко | Высоко | Низко |
| Небезопасный | Высоко | Низко | Высоко | Низко |
| Социальная адаптация | | | | |
| Неприняемый «Крутой» | Высоко | Низко | Высоко | Низко |
| | Низко | Высоко | – | – |
| Школьная успеваемость | | | | |
| Средний балл успеваемости | Низкий | Низкий | Низкий | Высокий |

| | | | | |
|----------------------------|--------|--------|--------|---------|
| Включенность в жизнь школы | Низкая | Низкая | Низкая | Высокая |
|----------------------------|--------|--------|--------|---------|

По мнению D. Olweus, агрессоры отличаются проявлением агрессии по отношению к сверстникам и даже ко взрослым. Они демонстрируют более позитивное отношение к насилию по сравнению с ровесниками и чаще разрешают себе его использовать в качестве инструмента для достижения каких-либо целей, не испытывая чувства вины при этом [5]. Им свойственен нарциссизм, положительное самоотношение, они часто обладают высоким социальным статусом среди сверстников и собирают вокруг себя сообщников [6].

Для агрессоров характерна импульсивность, отсутствие сочувствия к жертве и чувства вины, а наоборот, черствость и сниженное чувство справедливости [7]. Они быстро испытывают фрустрацию, не умеют следовать правилам и управлять своими эмоциями. Однако они менее депрессивны, тревожны и реже испытывают чувство одиночества [8]. Основными мотивами агрессии преследователей, по мнению Д. Ольвеуса, являются желание власти и доминирования над членами группы; удовлетворение от причинения вреда другим; получение вознаграждения благодаря насильственным действиям: материального (деньги, сигареты, вещи и т.п.) или психологического (престиж, социальный статус в классе и т.п.).

Возможными негативными следствиями поведения агрессоров могут быть низкая успеваемость, прогулы уроков, драки, воровство, вандализм, употребление психоактивных веществ и т.п. [9].

Жертвы буллинга находятся в состоянии тревоги и страха, переживают чувство одиночества и изоляции. Они не умеют справляться с трудными ситуациями, склонны уклоняться от конфликтов, характеризуются чувствительностью, замкнутостью и застенчивостью. Жертвы травли желают одобрения со стороны сверстников, однако редко успешно вступают во взаимодействие с ними, так как часто получают неадекватные реакции на свое поведение [10]. Кроме того, буллингу чаще подвергаются дети, более слабые физически, с различными заболеваниями, фемининные мальчики или маскулинные девочки, дети с трудностями в обучении и др.

Жертвы травли также по-разному могут реагировать на агрессивные действия в их адрес, в связи с чем выделяют два типа: покорный и агрессивный. Покорные жертвы осторожны, очень сензитивны, склонны избегать конфликтов и уходить в себя, не проявлять агрессии, дистанцироваться от группы. Чувство собственного достоинства у них снижено, они считают себя неудачниками, непривлекательными и т.п. Такой тип жертвы, к сожалению, провоцирует агрессоров на эскалацию конфликтного взаимодействия в будущем и дает им «положительное» подкрепление их насильственных действий [11]. Второй

тип жертвы – агрессивная более походит в своем поведении на преследователей. Они активно, агрессивно им сопротивляются. Агрессивных жертв описывают как сверхагрессивных и эмоционально нестабильных. Они поддаются на провокации преследователей, быстро раздражаются и впадают в состояние гнева, не будучи в состоянии объективно понимать происходящее, чем и отличаются как от агрессоров, так и от покорных жертв. Их агрессия не направлена на более слабых и не способствует достижению каких-либо целей, а является лишь эмоциональной реакцией на провокацию обидчика.

Агрессивные жертвы, как и покорные, страдают от низкой самооценки и отсутствия социальной поддержки. Однако такой экстернализованный тип реагирования на травлю все-таки снижает риск ее возникновения в будущем, особенно если «жертве» удастся заручиться поддержкой социального окружения [12]. Агрессивный тип жертвы зачастую сам может стать агрессором, которого описывают в роли агрессора-жертвы (или провоцирующие жертвы). Их около 3% детей. Такие дети часто гиперактивны, импульсивны, неуклюжи, отличаются недостаточной психологической зрелостью. У них существуют проблемы в общении, сосредоточении и, соответственно, в учебе. В целом возможными последствиями и рисками для всех типов жертв являются сложности со здоровьем и успеваемостью, наличие тревожно-депрессивных состояний, апатии, головных болей, энуреза, попытки суицида также больше всего свойственны им. Мир представляется небезопасным, а они, в свою очередь, не могут никак влиять на происходящее.

Большая часть детей выступает в роли свидетелей (наблюдателей) буллинга, в связи с чем сложно дать сколько-нибудь обобщенную их характеристику. Однако проведенные опросы свидетелей установили, что они испытывают чувство вины и бессилия от того, что не могут дать отпор обидчику [13]. Но и помочь жертве подавляющее большинство наблюдателей не стараются. Позиция свидетелей буллинга очень важна для объяснения его природы, так как в 85–88% случаев травли они находятся рядом и наблюдают за происходящим. Само присутствие наблюдателей при осуществлении травли и любая минимальная обратная связь (улыбка, например) являются положительным подкреплением действий агрессора, усилением давления на его жертву. Т.В. Ермолова и Н.В. Савицкая приводят результаты зарубежных исследований, где показано, что интенсивность буллинга прямо пропорциональна числу свидетелей, обеспечивающих положительную обратную связь агрессорам, и, наоборот, чем больше в классе защитников жертвы, тем реже там встречаются случаи травли [14].

Кроме того, наблюдатели могут также вести себя разнообразно: присоединяться к действиям преследователя; подстрекать агрессора к

продолжению своих действий одобрительными возгласами или смехом; пассивно уклоняться от любых, даже вербальных, действий в отношении к жертве (26–30% детей); защищать, поддерживать и утешать жертву (17–20% детей).

Внутренний конфликт свидетелей заключается в том, что они, ощущая небезопасность среды, переживая страх, беспомощность и стыд за свою пассивность, в то же время присоединяются к агрессору. Боятся потерять свой социальный статус в детском коллективе и, оказав помощь жертве самостоятельно или обратившись за ней ко взрослым, подвергнуть опасности нападения самих себя. К тому же, срабатывают классические социально-психологические феномены, например, диффузия ответственности за происходящее, приписывание вины за агрессивные действия самим жертвам, их психологическим особенностям и неумению справляться с трудностями.

Другой по своим социально-психологическим качествам представляется группа детей, пытающаяся защищать жертву. Они крайне негативно относятся к травле и агрессии в целом имеют высокий уровень эмпатии, воспринимаются другими как борцы за справедливость. Они более эмоционально стабильные по сравнению со всеми остальными участниками буллинга и обладают довольно высоким уровнем когнитивного развития. Можно утверждать, что, несмотря на риск привлечь агрессивные действия на себя, наличие защитников резко снижает риск длительного буллинга и его возникновения в группе детей в дальнейшем.

Материал и методы. Для эмпирического изучения отношения школьников к буллингу и его участникам были использованы следующие методы и методики:

– анкета (Д.Я. Грибанова) направлена на изучение знаний обучающихся о буллинге, мере представленности в жизни обучающихся, способах поведения, возможных последствий буллинга и способах его предотвращения [2];

– методика «Завершение предложений» (Л.И. Максименкова). Были сформулированы основы предложений для определения отношения школьников к различным проявлениям буллинга в школьной среде, в том числе отношение к жертве насилия; отношение к агрессору; отношение к свидетелю насилия [3];

– личностный дифференциал, который предъявлялся испытуемым 3 раза: для оценки личности агрессора, жертвы насилия, свидетеля насилия.

В исследовании приняли участие учащиеся 10 классов (16–17 лет) общеобразовательных школ г. Пскова. Всего: 86 человек, из них 34 юноши, 52 девушки.

Результаты и их обсуждение. Приведем ответы на вопросы анкеты, направленные на выявление ролевых позиций школьников и их отношению к данным ролям.

Одна девушка призналась, что ее травят в школе несколько раз в неделю, 7,1% юношей отметили, что подвергаются травле каждую неделю; каждый месяц ей подвергаются 8,0% опрошенных женского пола и 7,1% мужского, несколько раз в год – 18% и 7,1% соответственно, а 34% и 14,3% – один раз в год.

Согласно зарубежным исследованиям о серьезных психологических и социально-психологических последствиях буллинга можно говорить, если он совершается с периодичностью один раз в месяц. Таким образом, в группе риска среди данных испытуемых оказались 28% девушек и 14,2% юношей, подвергающиеся травле каждый месяц и чаще.

На вопрос «Есть ли в твоём классе ученики, которых травят?» ответили «Да» 24,0% девушек и 35,7% юношей. Вероятно, многие проявления буллинга молодые люди не замечают либо не хотят замечать, оценивая их иначе, чем жертвы буллинга.

Большинство старших подростков сообщили, что сталкивались с проявлениями травли в Интернете, среди них 62% девушек и 57,1% юношей. Самым распространённым способом буллинга в сети Интернет является получение контента с неприличным содержанием (44,0% девушек и 42,9% юношей), угрозы в электронных письмах или в комментариях в социальных сетях (28,0% и 21,4% соответственно). 14,3% молодых людей и 20,0% старшеклассниц исключались из сообществ, и о таком же количестве юношей распускались сплетни в социальных сетях. Осуществлялась рассылка с негативным содержанием от 6,0% опрошенных женского и 7,1% мужского пола, обнародовались секреты 4,1% и 7,1% соответственно. Никто из молодых людей не просматривал в Интернете видеороликов о насильственных действиях по отношению к их знакомым. Таким образом, кибер-буллинг очень распространённая форма буллинга в современном мире, которая достаточно остро воспринимается молодыми людьми и расценивается как насильственное действие.

Также анкета позволила выяснить, какой стороной буллинга были опрошенные старшеклассники. Почти половина старшеклассников говорят о том, что были свидетелями совершения насильственных действий по отношению к своим школьным знакомым (40,0% девушек и 44,8% юношей). 44,0% старшеклассниц и 60,0% старшеклассников пытались остановить агрессора самостоятельно. Однако почти треть респондентов женского пола (32,4%) звали на помощь других учеников в противовес лишь 6,7% респондентов мужского пола, тогда как взрослых звали приблизительно в одинаковом числе случаев (18,9% и 13,3% соответственно). Почти такое же распределение и по

варианту ответа «рассказывал о случившемся взрослым позже»: это делали 27,9% девушек и лишь 6,7% юношей.

Только один юноша признался, что снимал происходящее на телефон, по одному человеку отметили, что им было интересно наблюдать за происходящим со стороны.

Более четверти (27,9% выборки) девушек ответили, что боялись вмешиваться в агрессивные действия, чтобы так же не поступали с ними, однако никто из юношей не выбрал такой же ответ. Среди юношей почти такой же процент (26,7% выборки) считали, что не вмешивались, так как расценивали агрессивные действия справедливыми, жертва заслуживала их. Среди девушек всего 9,3% опрошенных выбрали данный ответ.

Около четверти опрошенных обоего пола признались, что их самих обижали в школе (22,7% девушек, 26,7% юношей). 9,1% старшеклассниц и 6,7% старшеклассников сами совершали агрессивные действия.

Таким образом, распределение по основным ролевым позициям буллинга следующее: около половины были свидетелями травли своих сверстников, около четверти подвергались травле когда-либо и, в среднем, 7% десятиклассников сами выполняли роль агрессора.

Анализ полученных результатов старших подростков по методике «Завершение предложений» показал, что «жертва» старшеклассниками оценивается по-разному. 35% юношей и 44% девушек приписывают ей негативные черты: «слабая», «плохая», «не уверена в себе», «не может дать сдачи», «с заниженной самооценкой». 23% старшеклассниц и 18% старшеклассников нейтрально относятся к жертве травли, описывая ее как «не имеющую друзей», «постоянно одна», «замкнут в себе».

Позитивное, сочувственное отношение к жертве насилия в классе демонстрируют 33% девушек и 42% юношей, что отражается в таких высказываниях старшеклассников, как «он не виноват», «он терпит», «он отличается от других», «переживает, но продолжает жить» и др.

83% девушек и 77% юношей негативно, неуважительно относятся к агрессору. Чаще всего старшие подростки используют определения «плохой», «глупый», «дурак», «даун» и нецензурные определения. По их мнению, тот, кто проявляет агрессию по отношению к сверстникам, «самоутверждается», «выпендривается», «обращает на себя внимание».

Часть старших подростков (15% юношей и 14% девушек) демонстрируют неопределенное отношение к агрессору, они просто не отвечают на этот вопрос, хотя высказываются по другим вопросам.

Однако среди старшеклассников есть те, кто принимающе относится к агрессору, считая его «просто человеком», «среднестатистическим человеком». Таковых 3% среди девушек и 9% среди юношей. Возможно, они сами себе позволяют проявлять насильственные действия по отношению к своим одноклассникам.

Негативное, предосудительное отношение к свидетелям травли демонстрируют 73% девушек и 56% юношей, принявших участие в исследовании. Они называют присутствующих при травле «соучастниками», «им безразлично», «они боятся вмешиваться», «поддерживает тех, кто бьет», или «покидают место драки».

17% и 27% соответственно дают неопределенную либо нейтральную оценку свидетелям насильственных действий («наблюдают», «смотрят», «снимают»).

Часть старшеклассников (10% девушек и 17% юношей) выражают поддерживающее отношение к свидетелям, считают, что те получают положительные эмоции от наблюдения за травлей: «угорают», «хлопают», «тоже участвуют в избиении».

Жертва получила низкие оценки по фактору силы в 71% оценок юношей и 79% оценок девушек, то есть большинство респондентов считает жертв слабыми, что согласуется как с ответами на вопросы анкеты, так и с результатами методики незаконченных предложений. 9% и 8% соответственно не оценивают жертву с позиций силы (нулевое значение). Остальные испытуемые (20% и 31% соответственно) считают жертву достаточно сильной личностью. Это согласуется с результатами предыдущих методик, где старшеклассники отмечали, что жертва долго терпит, становится сильнее в результате травли, учится справляться с трудными жизненными ситуациями, закаляется в подобных взаимодействиях.

По фактору оценки жертва оценивается очень негативно как старшеклассниками (71%), так и старшеклассницами (86%), то есть молодые люди приписывают жертвам негативные черты личности, низкую самооценку, неуверенность, неумение сопротивляться и т.п. 9% и 8% соответственно используют неопределенные оценки для выражения своего эмоционального отношения к жертве. Остальные (20% юношей и 6% девушек) дают положительные оценки жертве, приписывая, видимо, ей позитивные черты и выражая свое доброжелательное или, по крайней мере, сочувствующее отношение к жертве: она не такая, как все, ее не понимают.

Более половины старшеклассников (59% юношей и 64% девушек) ставят низкие оценки жертве по фактору активности, предполагая, что они не предпринимают активных действий для выхода из сложившейся ситуации, недостаточно активно сопротивляются ей. Небольшое число десятиклассников (12% и 8% соответственно) нейтрально оценивают данный фактор для характеристики жертвы. Около четверти учащихся (29% и 28% соответственно) уверены, что жертвы активно пытаются сопротивляться, предпринимают различные действия в ситуациях травли их сверстниками.

Несмотря на видимый дисбаланс сил между агрессором и его жертвой лишь менее половины старшеклассников ставят высокие оценки агрессору по фактору силы: 35% юношей и 54% девушек. Другие же оценивают фактор силы либо нейтрально (по 12% испытуемых обоего пола), либо рассматривают поведение агрессора как обратную сторону их слабости, способ самоутверждения (53% и 34% соответственно). Если жертва в основном слаба, то агрессор, в оценке старшеклассников, не всегда силен. Как это ни парадоксально, однако по фактору оценки агрессор получил высокие баллы в 53% оценок десятиклассников и 61% оценок десятиклассниц, демонстрируя, таким образом, достаточно благосклонное отношение к агрессору и его действиям. 15% и 12% соответственно дают неопределенную оценку. Остальные же (32% юношей и 27% девушек) приписывают агрессору негативные личностные качества. Такие данные несколько противоречат результатам, полученным в результате анкетирования и анализа незаконченных предложений, когда агрессор в основном оценивался негативно, ему давались отрицательные характеристики, даже нецензурные. Возможно, такие результаты частично объясняют, почему в реальности агрессора никто не останавливает, и зачастую в качестве его выступают вовсе не девиантные старшеклассники, а те, кто имеет высокий статус и высокое признание в классе.

По фактору активности оценки старшеклассников обоего пола разделились почти поровну: одна половина (44% юношей и 43% девушек) не считают агрессора активным, другая же половина (38% и 52% соответственно) приписывают ему данную характеристику. Возможно, у двух групп респондентов различные взгляды на то, что считать травлей: одни считают ею только физическое насилие, другие же более пассивные ее формы: психологический буллинг, бойкотирование, изгнание, избегание и т.п., которые по форме значительно более пассивны, хотя и не менее действенны для жертвы.

Свидетели в восприятии девушек оцениваются более слабыми по сравнению с восприятием их юношами: 71% респондентов женского пола считают свидетелей слабыми, среди респондентов мужского пола таковых 53%. Небольшая часть из них (17% и 15% соответственно) нейтрально оценивают свидетелей по фактору силы. Таким образом, высокие оценки по данному фактору свидетели получили от 12% девушек и 32% юношей. Это отражает мнение молодых людей о том, почему часто в ситуации травли свидетели в нее не вмешиваются и предпочитают не помогать жертве: сами боятся, потому что слабые, либо не хотят, чтобы к ним впоследствии так же относились.

Свидетелям даже чаще приписываются более негативные качества, чем агрессору, что выражается в преобладании низких баллов по фактору оценки: 53% в ответах юношей и 67% в ответах девушек. Вы-

сокую оценку личности свидетелей дают лишь 32% и 8% десятиклассников соответственно. Остальные не определились в оценке данного фактора (15% и 25% соответственно). Возможно, это свидетельствует о некоем внутреннем конфликте старшеклассников, большинство из которых являлись свидетелем травли, однако не могли ей противостоять, кроме того, наблюдали или совершали какие-либо предосудительные действия: снимали, поддерживали, не звали на помощь и т.п.

По фактору активности старшеклассники также демонстрируют разделение: около половины из них оценивают свидетелей как пассивных: 47% молодых людей и 56% девушек, что подтверждает ранее полученные результаты с помощью других методик. 15% и 23% соответственно ставят нейтральные оценки свидетелям по данному фактору. Остальные старшие подростки (38% юношей и 21% девушек) оценивают свидетелей школьной травли как активных. Возможно, именно эти учащиеся активно вмешивались в насильственные действия агрессоров, пытались защитить жертву, помочь ей реальными действиями, а не просто безмолвным сочувствием, разнимали драки или звали кого-то на помощь.

Заключение. Таким образом, результаты исследования показали, что около половины старшеклассников были свидетелями травли своих сверстников, около четверти подвергались травле когда-либо и, в среднем, 7% десятиклассников сами выполняли роль агрессора. Большинство старших подростков сообщили, что сталкивались с проявлениями травли в Интернете.

Жертва старшеклассниками оценивается по-разному. Около трети из них приписывает ей негативные черты, столько же выражают сочувственное отношение к жертве насилия в классе. Однако большинство респондентов считает жертв слабыми, приписывают им негативные черты личности, низкую самооценку, неуверенность, неумение сопротивляться.

Подавляющее большинство старшеклассников негативно, неуважительно относятся к агрессору, считая его поведение как обратную сторону их слабости, способ самоутверждения.

Свидетелям даже чаще приписываются более негативные качества, чем агрессору. В ситуации травли свидетели в нее не вмешиваются и предпочитают не помогать жертве: сами боятся, потому что слабые, либо не хотят, чтобы к ним впоследствии так же относились.

Список использованной литературы

1. Калинина, Р.Р. Буллинг в образовательной среде: проблема и пути изучения / Р.Р. Калинина // Психология человека в условиях здоровья и болезни. – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес–Наука–Общество», 2015. – С. 254–258.

2. Грибанова, Д.Я. Проблема буллинга в современных англоязычных исследованиях / Д.Я. Грибанова // Психология человека в условиях здоровья и болезни. – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес–Наука–Общество», 2015. – С. 242–247.

3. Максименкова, Л.И. Представления младших подростков о буллинге в образовательной среде / Л.И. Максименкова, Р.Р. Калинина, Д.Я. Грибанова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – С. 114–121.

4. Graham, S. A module for teachers [Electronic resource] / S. Graham. – Mode of access: <http://www.apa.org/education/k12/bullying.aspx#>. – Date of access: 10.11.2015.

5. Pozzoli, T. Active defending and passive bystander behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure / T. Pozzoli & G. Gini // *Journal of Abnormal Child Psychology*. – 2010. – № 38. – P. 815–827.

6. Olweus, D. *Bullying at school: What we know what we can do* / D. Olweus. – New York: Wiley–Black–well, 1993. – 135 p.

7. Терранова, Э. Буллинг как проблема общественного здоровья: идентификация и управление агрессивным поведением в школьной среде / Э. Терранова, У.Е. Хиллз // *Вестн. УМО вузов России по образованию в области социальной работы*. – 2014. – № 3. – С. 22–30.

8. Juvonen, J. Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled / J. Juvonen, S. Graham, M.A. Schuster // *Pediatrics*. – 2003. – № 112. – P. 1231–1237.

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

10. Соловьев, Д.Н. Буллинг в среде школьников подросткового возраста / Д.Н. Соловьев // *Обучение и воспитание: методики и практика*. – 2013. – № 5. – С. 19–23.

11. Wilton, M.M. Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles, and relevant contextual factors / M.M. Wilton, W.M. Craig & D.J. Pepler // *Social Development*. – 2000. – № 9. – P. 226–245.

12. Eslea, M. Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries / M. Eslea, E. Menesini, Y. Morita, etc // *Aggressive Behavior*. – 2003. – № 30. – P. 71–83.

13. Петросянц, В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде / В.Р. Петросянц // *Вестн. ТППУ*. – 2011. – Вып. 6 (108). – С. 151–154.

14. Ермолова, Т.В. Буллинг как групповой феномен: исследование буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние

Фурманов И.А.

Буллинг в белорусской школьной среде

Статья посвящена проблеме буллинга в белорусской школьной среде. Показано, что психологический буллинг независимо от возраста и пола школьников является более распространенным видом насилия, чем физический. Установлено, что во взаимоотношениях школьников независимо от возраста и пола наиболее распространенными формами физического буллинга являются причинение физической боли и удары по рукам, пощечины или подзатыльники, удары кулаком, пинки ногами, а психологического буллинга – наделение обидными прозвищами и кличками, обзывания и оскорбления, грубая ругань, злые слова.

Ключевые слова: агрессия, буллинг, жертва.

Bullying in the Belarusian school environment

Article is devoted a problem bullying in the Belarus school environment. It is shown that psychological bullying irrespective of age and a sex of schoolboys is more widespread kind of violence, than physical. It is established that in mutual relations of schoolboys irrespective of a age and sex the most widespread forms physical bullying are causing of a physical pain and blows on hands, slaps in the face or clips, punches, kicks feet, and psychological bullying – investment with insulting nicknames and nicknames, callings and insults, rough abuse, malicious words.

Key words: aggression, bullying, victim.

Агрессия и насилие в отношении детей продолжает оставаться одной из ключевых причин нарушений личностного развития и поведения ребенка на протяжении детского, подросткового и юношеского возрастов [1–4].

В жизни ребенка отношения со сверстниками играют центральную роль, их влияние часто рассматривается как значимый фактор социальной и психологической адаптации. В школьной жизни таким фактором являются одноклассники. С одной стороны, на одноклассников можно положиться в трудных жизненных обстоятельствах, ища помощи, эмоциональной поддержки и дружбы. С другой – отношения с одноклассниками могут сопровождаться различного рода конфликтами и событиями, время от времени или постоянно окрашенными негативными переживаниями. К такого рода отношениям можно отнести школьный буллинг.

Чаще всего буллинг рассматривается как разновидность социальной агрессии, как проблема взаимоотношений, а именно утверждение

межличностного влияния через агрессию. D. Olweus, один из наиболее авторитетных исследователей проблемы буллинга, дает следующее определение этого явления: «Школьник считается жертвой агрессии или виктимизации, когда он или она неоднократно и в течение долгого времени подвергаются негативным действиям со стороны одного или нескольких школьников» [5, р. 496]. Уточняя негативность действий, он отмечает, что это тип агрессии, при котором кто-то преднамеренно причиняет (или пытается причинить) вред или дискомфорт другому. D. Olweus [5] предположил, что есть три основных характеристики буллинга: а) агрессивное поведение; б) длительная продолжительность во времени и в) существование дисбаланса власти.

Целый ряд исследований опирается на представление, что буллинг неизменно подразумевает дисбаланс власти, при котором жертва является менее сильной, чем агрессор [6]. Буллинг не встречается, когда есть конфликт между людьми равной или подобной власти. В процессе буллинга соотношение власти между агрессорами и их жертвами изменяется: власть агрессоров все больше увеличивается, а власть жертвы все больше уменьшается. При такой динамике дисбаланса власти, дети, которые являются жертвой постоянной агрессии, становятся все более и более беспомощными, бессильными и не способными к защите.

Таким образом, буллинг можно определить как негативные физические или вербальные действия, которые имеют враждебное намерение, вызывают у жертвы дистресс, повторяются в течение долгого времени и включают нарушение баланса власти между агрессорами и их жертвами [7; 8]. В более широком контексте буллинг – это форма агрессии, которая является враждебной и проактивной, и включает как прямые, так и косвенные действия, неоднократно осуществляемые в отношении индивида или группы, воспринимаемой как более слабые [9].

Исходя из этого различают две наиболее распространенных вида школьного буллинга:

– **физический** – действия многократного повторяющегося агрессивного физического устрашения: удары, пинки, подножки, телесные блокирования, толчки и насильственные прикосновения и пр.;

– **психологический** – постоянные словесные издевательства, оскорбления, угрозы, неуважительные комментарии о ком-либо (о внешнем виде, религии, этнической принадлежности, инвалидности, особенностях стиля одежды и т.п.) и различные виды намеренной изоляции, бойкотирования.

Как показывают исследования, буллинг имеет самые серьезные по-

следствия [6; 10; 11; 12]. Обобщив результаты этих исследований, можно утверждать, что к наиболее «вредоносными» из последствий являются:

1. Низкое психологическое благополучие (депрессивное настроение, низкое самоуважение, чувства гнева и печали).

2. Плохая социальная адаптация (чувства отвращения к социальному окружению, неприязненное отношение к школе, чувство одиночества, изоляции и бойкотирования).

3. Психологический дистресс (страдание, высокий уровень тревоги, депрессии и суицидальные мысли).

4. Физическое недомогание (явные, очевидные с медицинской точки зрения признаки болезни, различные психосоматические симптомы).

В связи с этим первым шагом в эффективном рассматривании проблем буллинга должны стать понимание природы этого феномена и оценка степени распространенности данного явления в повседневной жизни ребенка, включая школьную.

В белорусском образовательном пространстве долгое время проблеме буллинга и виктимизации школьников не уделялось должного внимания. Чуть менее десяти лет назад было проведено только одно широкомасштабное научное исследование, направленное на решение задач установления степени распространенности различных видов насилия в отношении детей в школе и иных детских учреждениях, обеспечивающих содержание и воспитание детей, а также определения возрастной и половой динамики виктимизации детей со стороны других школьников и педагогов [13; 14]. Согласно полученным данным, 4,6% детей в возрасте 10–11 лет, 8,3% детей в возрасте 12–14 лет и 7,9% детей в возрасте 15–17 лет подвергались психологическому насилию в школе. Жертвами физического насилия в школе были 2,7% детей в возрасте 10–11 лет, 4,5% детей в возрасте 12–14 лет и 3,9% детей в возрасте 15–17 лет.

Наиболее распространенными формами физического насилия в школе по мнению школьников всех возрастов не зависимо от пола являлось причинение физической боли. Чаще всего дети в школе становились жертвой таких форм психологического насилия, как обидные прозвища и клички, обзывания и оскорбления, грубая ругань, злые слова; стремление выставить ребенка «дураком» или «дурой» перед другими людьми; отказ в общении или подстрекание других к отказу от общения; обидные слова о внешности или плохом здоровье; угрозы плохими оценками. В школе девочки в 1,3 раза чаще мальчиков подвергаются психологическому насилию, в то время как мальчики в 1,2 раза чаще подвергаются физическому насилию [13–15].

Вместе с тем интерес к проблеме буллинга и виктимизации в школьной среде продолжает нарастать, однако проведенные в последние годы исследования носят локальный характер [16–18]. В связи со сложившейся ситуацией под эгидой ЮНИСЕФ и активном содействии со стороны Министерства образования Республики Беларусь и других заинтересованных ведомств было проведено масштабное исследование по оценке ситуации с насилием в отношении детей в Республике Беларусь.

Материал и методы. В рамках исследования было проведено анкетирование 3797 обучающихся учреждений общего среднего образования (1461 обучающихся 5–7 классов и 2336 обучающихся 8–11 классов). Для проведения опроса детей были разработаны анкеты с опорой на требования Руководства для проведения эмпирического исследования «Индикаторы насилия в отношении детей» (Indicators on Violence against Children: Guidelines for Field Testing. UNICEF Child Protection Section, Programme Division) и Международного общества предотвращения насилия и ненадлежащего ухода в отношении детей (International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect – ISPCAN) [13].

Результаты и их обсуждение. По оценке большинства опрошенных школьников, не подвергались психологическому и физическому насилию со стороны окружающих в учебных заведениях около 30 процентов детей. Вместе с тем исследование выявило, что в школе имеют место случаи использования учащимися и педагогами психологического и физического насилия в отношении детей (рисунок 1). Полученные данные свидетельствуют, что психологический буллинг независимо от возраста и пола школьников является более распространенным видом насилия, чем физический ($p \geq 0,05$). Эти данные во многом согласуются с ранее проведенными исследованиями возрастной динамики проявления различных видов агрессии у детей и подростков.

Несмотря на некоторые общие закономерности агрессивного поведения в детском и подростковом возрасте как научный, так и практический интерес представляют данные о возрастных и половых различиях в формах буллинга в школьной среде. Так, во взаимоотношениях среди школьников 10–12 лет наиболее распространенными формами физического буллинга являются причинение физической боли и удары по рукам, пощечины или подзатыльники, а также удары кулаком, пинки ногами. Обращает внимание тот факт, что перечисленные формы буллинга значительно чаще испытывают на себе мальчики, чем девочки ($p \leq 0,05$). Вместе с тем девочки чаще, чем мальчики становятся объектом нападения с целью лишения денег и вещей (таблица 1).

Таблица 1 – Формы буллинга среди школьников 10–12 лет

| Действия обидчика | Мальчики | Девочки | Итого |
|--|---------------------------------------|---------|-------|
| | Формы физического буллинга (в %) | | |
| Причинял физическую боль | 20,50 | 14,10 | 16,90 |
| Бил по рукам, давал пощечины или подзатыльники | 17,00 | 9,30 | 12,70 |
| Бил кулаком, пинал ногой | 11,00 | 4,80 | 7,60 |
| Пытался нанести раны или порезы острым предметом | 1,70 | 1,10 | 1,40 |
| Пытался душить | 3,50 | 1,60 | 2,50 |
| Забирал деньги или вещи | 6,90 | 7,50 | 7,20 |
| | Формы психологического буллинга (в %) | | |
| Угрожал избить, нанести травмы | 8,40 | 3,20 | 5,40 |
| Давал обидные прозвища и клички, обзывал и оскорблял, грубо ругался, говорил злые слова | 27,40 | 28,10 | 27,60 |
| В обидной форме отзывался о росте, фигуре, особенностях внешности или проблемах со здоровьем | 16,00 | 19,00 | 17,50 |
| Стыдил и насмехался, что семья жертвы бедная и не может купить тебе какие-то вещи | 5,80 | 3,30 | 4,40 |
| Говорил обидные слова о родных (родителях, брате, сестре и т.д.) | 12,30 | 7,70 | 9,70 |
| Объявлял бойкот (отказывался разговаривать с тобой) или подговаривал других к этому | 11,60 | 20,40 | 16,20 |

Было установлено, что независимо от пола наиболее распространенной формой психологического буллинга среди школьников 10–12 лет являются наделение обидными прозвищами и кличками, обзывания и оскорбления, грубая ругань, злые слова.

Вместе с тем существуют и некоторые половые различия. В частности мальчики чаще, чем девочки сталкиваются с такими формами буллинга как говорение обидных слов о родных (родителях, брате, сестре и т.д.), пристыживание и насмешки в адрес бедности и благосостояния семьи жертвы, угрозы избить, нанести травмы. В свою очередь девочки этого возраста чаще сталкивались с обидными отзывами об их росте, фигуре, особенностях внешности или проблемах со здоровьем, бойкотированием, отказами разговаривать, науськиванием.

Схожие тенденции проявления агрессии отмечаются и в возрастной группе школьников 13–17 лет. Такие формы, как причинение физической боли и удары по рукам, пощечины или подзатыльники, продолжают оставаться наиболее распространенными формами физического буллинга и во взаимоотношениях среди школьников 13–17 лет (таблица 2). Однако обращает на себя внимание факт исчезновения значимых различий между мальчиками и девочками по такой форме буллинга, как причинение физической боли ($p \geq 0,05$). Точно также девочки почти в 2 раза чаще, чем мальчики становятся объектом нападения с целью лишения денег и вещей ($p \leq 0,05$).

Таблица 2 – Формы буллинга среди школьников 13–17 лет

| Действия обидчика | Мальчики | Девочки | Итого |
|--|---------------------------------------|---------|-------|
| | Формы физического буллинга (в %) | | |
| Причинял физическую боль | 16,60 | 16,10 | 16,40 |
| Бил по рукам, давал пощечины или / подзатыльники | 18,60 | 13,40 | 16,00 |
| Бил кулаком, пинал ногой | 8,70 | 3,60 | 6,10 |
| Пытался нанести раны или порезы / острым предметом | 2,10 | 1,40 | 1,70 |
| Пытался душить | 2,20 | 1,90 | 2,10 |
| Забирал деньги или вещи | 4,60 | 7,90 | 6,30 |
| Бросал какими-либо тяжелыми или / опасными предметами | 6,90 | 10,90 | 8,90 |
| Наносил травмы или увечья | 4,20 | 4,70 | 4,50 |
| | Формы психологического буллинга (в %) | | |
| Угрожал избить, нанести травмы | 7,10 | 4,50 | 5,80 |
| Давал обидные прозвища и клички, / обзывал и оскорблял, грубо ругался, / говорил злые слова | 19,40 | 32,00 | 25,80 |
| В обидной форме отзывался о росте, / фигуре, особенностях внешности или проблемах со здоровьем | 15,40 | 30,10 | 22,90 |
| Стыдил и насмехался, что семья жертвы бедная и не может купить тебе какие-то вещи | 3,20 | 3,30 | 3,20 |
| Говорил обидные слова о родных / (родителях, брате, сестре и т.д.) | 8,80 | 9,50 | 9,20 |
| Объявлял бойкот (отказывался разговаривать с тобой) или подговаривал других к этому) | 10,40 | 16,50 | 13,60 |
| Заставлял делать что-то такое, что было опасным для жизни или здоровья | 5,30 | 2,90 | 4,20 |
| Стыдил из-за того, что нет одного или обоих родителей | 1,80 | 2,40 | 2,10 |

Можно отметить и некоторую динамику в формах психологического буллинга. Так, было определено, что независимо от пола наиболее распространенными формами психологического буллинга среди школьников 13–17 лет являются наделение обидными прозвищами и кличками, обзывания и оскорбления, грубая ругань, злые слова, а также обидные отзывы о росте, фигуре, особенностях внешности или проблемах со здоровьем. Причем следует отметить, что девочки значительно чаще, чем мальчики становятся жертвами именно такого рода нападков ($p \leq 0,05$). Кроме того, девочки чаще сталкиваются с бойкотированием, отказами разговаривать, науськиванием.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Психологический буллинг независимо от возраста и пола школьников является более распространенным видом насилия, чем физический.

2. Во взаимоотношениях школьников независимо от пола и возраста наиболее распространенными формами физического буллинга являются причинение физической боли и удары по рукам, пощечины или подзатыльники, удары кулаком, пинки ногами, а психологического буллинга – наделение обидными прозвищами и кличками, обзывания и оскорбления, грубая ругань, злые слова.

3. Независимо от возраста мальчики чаще, чем девочки становятся жертвами таких форм физического буллинга, как удары по рукам, пощечины или подзатыльники, а также удары кулаком, пинки ногами.

4. Независимо от возраста девочки чаще, чем мальчики становятся объектом нападения с целью лишения денег и вещей, а также сталкиваются с обидными отзывами об их росте, фигуре, особенностях внешности или проблемах со здоровьем, бойкотированием, отказами разговаривать, науськиванием.

Список использованной литературы

1. Фурманов, И.А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста / И.А. Фурманов. – Минск: НИО, 1997. – 198 с.

2. Фурманов, И.А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов / И.А. Фурманов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 351 с.

3. Фурманов, И.А. Агрессия и насилие; диагностика, профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.

4. Фурманов, И.А. Социальная психология агрессии и насилия: профилактика и коррекция: учеб. пособие / И.А. Фурманов. – Минск: Изд. Центр БГУ, 2016. – 401 с.

5. Olweus, D. Bully/victim problems in school: Facts and intervention / D. Olweus // *European Journal of Psychology of Education*. – 1997. – Vol. 12. – P. 495–510.

6. Rigby, K. Consequences of Bullying in Schools / K. Rigby // *Can. J. Psychiatry*. – 2003. – Vol. 48. – № 9. – P. 583–590.

7. Lamb, J. Approach to bullying and victimization / J. Lamb, D.J. Pepler, W. Craig // *Can. Fam. Physician*. – 2009. – Vol. 55. – P. 356–360.

8. Olweus, D. Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program / D. Olweus // In D.L. Pepler, K.H. Rubin (Eds.). *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. – P. 411–449.

9. Elinoff, M.J. Bullying: considerations for defining and intervening in school settings / M.J. Elinoff, S.M. Chafouleas, K.A. Sassu // *Psychology in the Schools*. – 2004. – Vol. 41(8). – P. 887–897.

10. Фурманов, И.А. Психологические последствия насилия над детьми / И.А. Фурманов // Избранные научные труды Белорусского государственного университета: в 7 т. Педагогика. Психология. Социология. Философия. – Минск: БГУ, 2001. – Т. 1. – С. 183–190.

11. Фурманов, И.А. Насилие над детьми: сходство и различия психологических последствий / И.А. Фурманов // Теоретические и прикладные аспекты кризисной психологии: сб. науч. тр. – Минск: НИО, 2001. – С. 150–158.

12. Rigby, K. Health consequences of bullying and its prevention in schools / K. Rigby // In J. Juvonen, S. Graham (Eds.). Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized. – New York: The Guildford Press, 2001. – P. 310–331.

13. Фурманов, И.А. Общенациональное исследование по оценке ситуации с насилием в отношении детей в Республике Беларусь / И.А. Фурманов [и др.] – Минск: В.И.З.А. Групп, 2010. – 156 с.

14. Фурманов, И.А. Виктимизация детей в школьной среде / И.А. Фурманов [и др.] // Психология. – 2010. – № 3. – С. 22–27.

15. Реализация прав детей в Республике Беларусь. Ситуационный анализ. – Минск, 2015. – 280 с.

16. Фурманов, И.А. Возрастные различия в виктимизации школьников со стороны одноклассников и учителей / И.А. Фурманов // Философия и социальные науки. – 2010. – № 3. – С. 78–85.

17. Фурманов, И.А. Виктимизация школьников со стороны сверстников (на примере российской и белорусской выборок) / И.А. Фурманов, Л. И. Дементий, В. Е. Купченко // Вестн. Омс. ун-та. Сер. «Психология». – 2015. – № 2. – С. 30–38.

18. Фурманов, И.А. Особенности агрессии подростков, переживших насилие со стороны сверстников / И.А. Фурманов, В.Е. Купченко // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. – 2017. – № 2. – С. 73–79.

Кухтова Н.В, Рохкина А.И.

Взаимосвязь проявлений буллинга и его детерминант с личностными особенностями белорусских школьников

В статье отражены результаты корреляционного анализа выявления взаимосвязи шкалы буллинга с личностными особенностями подростков. Определены основные критерии, где наиболее выраженными являются гендер и детерминанты буллинга. Установлена взаимосвязь между шкалами буллинга, жертвы и просоциальности.

Ключевые слова: буллинг, гендер, детерминанты, жертва, просоциальность.

The relationship between the manifestations of bullying and its determinant with the personal characteristics of schoolchildren of adolescence

The article reflects the results of the correlation analysis of the identification of the relationship between the bullying scale and the personal characteristics of adolescents. The main criteria are identified, where gender and the determinants of bullying are most pronounced. The relationship between the bullying scales, the victim and prosociality is established.

Key words: bullying, gender, determinants, victim, prosociality.

Для выявления взаимосвязи шкалы буллинга с личностными особенностями подростков был проведен корреляционный анализ и определены основные критерии, где наиболее выраженными являются личностные особенности школьников – гендер и детерминанты буллинга.

Корреляционный анализ показал, что буллинг имеет взаимосвязь со шкалой жертвы ($r = 0,224$, $p \leq 0,01$), просоциальности ($r = -0,109$, $p \leq 0,05$), социальной роли жертвы ($r = 0,116$, $p \leq 0,05$), сочувственности ($r = 0,122$, $p \leq 0,05$), раздражения ($r = 0,154$, $p \leq 0,01$), чувства вины ($r = 0,116$, $p \leq 0,05$). Так, школьники подросткового возраста, проявляющие буллинг в отношении к сверстникам, в меньшей степени способны добровольно помогать другим людям; могут выражать агрессию и насилие; их не покидает ощущение, что они изгои, окружающий мир кажется им враждебным, чувствуют себя одинокими и ненужными; обычно легкомысленны, небрежны и безответственны; часто уклоняются от выполнения своих обязанностей, небрежно относятся к законам и моральным нормам; готовы к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении; возможно, убеждены в том, что являются плохими людьми, что поступают на зло (таблица 1).

Таблица 1 – Взаимосвязь буллинга с личностными характеристиками личности учащихся и детерминантами буллинга

| Показатели | Вся выборка | Девочки | Мальчики |
|--|-------------|---------|----------|
| Просоциальность | -0,109* | | |
| Социальная роль жертвы | 0,116* | | 0,149* |
| Раздражение | 0,154** | | 0,203** |
| Шкала жертвы | 0,224** | 0,202** | 0,239** |
| Сочувственность | 0,122** | 0,179* | |
| Чувство вины | 0,116* | | |
| Склонность к зависимому и беспомощному поведению | | 0,158** | |
| Игровая роль жертвы | | 0,164** | |
| Позиция жертвы | | 0,146* | |
| Депрессия | | 0,144* | |
| Общительность | | | 0,152* |
| Вербальная агрессия | | | 0,154* |

Примечание. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

Исходя из таблицы 1 видно, что у девочек наиболее выражена шкала жертвы ($r = 0,202$, $p \leq 0,01$), совестливости ($r = 0,179$, $p \leq 0,05$), склонности к зависимому и беспомощному поведению ($r = 0,128$, $p \leq 0,1$), депрессии ($r = 0,144$, $p \leq 0,05$), игровая роль жертвы ($r = 0,164$, $p \leq 0,01$), позиция жертвы ($r = 0,146$, $p \leq 0,05$). Таким образом, важно отметить, что девочки подросткового возраста, которые в своем поведении по отношению к другим ученикам проявляют элементы буллинга, обычно легкомысленны и безответственны; часто уклоняются от выполнения своих обязанностей, небрежно относятся к законам и моральным нормам; склонны к независимости, обособленности, стремятся выделиться из группы сверстников, авторитарны, конфликтны (модель пассивного виктимного поведения); уверены в своих силах; участвуют в деятельности, требующей активности и решительности; используют внешний ресурс для защиты внутренней проблемы, манипулируют другими; постоянно жалуются, и склонны к обвинениям других, считают, что жизнь к ним несправедлива, и всячески при помощи манипуляций стремятся привлечь внимание.

В ходе анализа данных у мальчиков можно увидеть взаимосвязь проявления буллинга со шкалой жертвы ($r = 0,239$, $p \leq 0,01$), социальной роли жертвы ($r = 0,149$, $p \leq 0,05$), общительности ($r = 0,152$, $p \leq 0,05$), вербальной агрессии ($r = 0,154$, $p \leq 0,05$), раздражения ($r = 0,23$, $p \leq 0,01$) (таблица 1). Мальчики при выражении буллинга в отношении сверстников склонны обвинять их в случившихся обстоятельствах, обидчивы; считают других людей более привлекательными и более успешными; отдают предпочтение активной деятельности, стремятся быть на виду и во все вмешиваться; готовы выразить негативные чувства при малейшем возбуждении через крик и угрозы.

При этом корреляционный анализ, проведенный на выборке испытуемых г. Толочина, показал, что буллинг имеет взаимосвязь со шкалой просоциальности ($r = -0,15$, $p \leq 0,05$), игровой ролью жертвы ($r = 0,15$, $p \leq 0,05$), раздражительностью ($r = 0,17$, $p \leq 0,05$), тревожностью ($r = 0,15$, $p \leq 0,05$). Так школьники подросткового возраста, проявляющие буллинг в отношении к сверстникам, не способны добровольно помогать другим людям; они могут выражать агрессию и насилие; при малейшем возбуждении они недооценивают свои способности, пугаются ответственности, опасаются всевозможных неприятностей для себя и своих родных, не могут унять свои страхи и тревогу. Они имеют в своей основе скрытую мотивацию и гармонично вписываются в проигрываемую ситуацию, процесс идентификации себя с жертвой приводит к усвоению личностных смыслов последней и вызывает соответствующее поведение.

В результате корреляционного анализа, который был проведен на выборке испытуемых г. Витебска, было получено, что буллинг

имеет взаимосвязь со шкалой жертвы ($r = 0,263$, $p \leq 0,01$), обиды ($r = 0,152$, $p \leq 0,01$), индексом враждебности ($r = 0,200$, $p \leq 0,01$). Так школьники подросткового возраста, проявляющие буллинг в отношении к сверстникам считают себя неудачниками и обвиняют других в собственных несчастьях; не уверены, что способны изменить свою жизнь; завидуют и ненавидят окружающих за действительные и вымышленные действия; они осторожны по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди приносят вред.

Совпадают корреляционные связи по таким шкалам, как просоциальность, раздражительность.

Так как теоретическая часть показала, что детерминантами буллинга являются агрессия, насилие и виктимность, то необходимо установить взаимосвязь между шкалами буллинга, жертвы и просоциальности.

В ходе корреляционного анализа, для установления взаимосвязи шкалы жертвы с другими шкалами, было получено, что шкала жертвы коррелирует со шкалой буллинга ($r = 0,224$, $p \leq 0,01$), шкалой склонности к агрессивному и виктивному поведению ($r = 0,137$, $p \leq 0,01$), шкалой реализованной виктимности ($r = 0,120$, $p \leq 0,05$), шкалой игровой роли жертвы ($r = 0,107$, $p \leq 0,05$), шкалой позиции жертвы ($r = 0,191$, $p \leq 0,01$), шкалой раздражения ($r = 0,126$, $p \leq 0,05$), шкалой подозрительности ($r = 0,124$, $p \leq 0,05$), шкалой чувства вины ($r = 0,115$, $p \leq 0,05$) (таблица 2).

Таблица 2 – Взаимосвязь шкалы жертвы с личностными характеристиками личности учащихся

| Показатели | Вся выборка |
|--|-------------|
| Шкала буллинг | 0,224** |
| Склонность к агрессивному и виктивному поведению | 0,137** |
| Реализованная виктимность | 0,120* |
| Игровая роль жертвы | 0,107* |
| Позиция жертвы | 0,191** |
| Раздражение | 0,126* |
| Подозрительность | 0,124* |
| Чувство вины | 0,115* |

Примечание. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

Исходя из таблицы 2 видно, что школьники подросткового возраста, которые стали жертвами буллинга, тоже могут проявлять буллинг по отношению к другим; нарушают социальные нормы, правила, но тем самым стремятся избежать ситуации конфликта; часто идентифицируют себя с жертвой и усваивают ее личностные смыслы и вызывают соответствующее поведение; демонстрируют свои страдания, постоянно жалуются; вспыльчивы; испытывают чувство вины.

В результате корреляционного анализа было установлено, что шкала просоциальности коррелирует со шкалой буллинга ($r = -0,109$, $p \leq 0,05$), шкалой физической агрессии ($r = -0,136$, $p \leq 0,01$), шкалой индекса агрессивности ($r = -0,112$, $p \leq 0,01$), шкалой циклотимность ($r = 0,121$, $p \leq 0,05$) (таблица 3).

Таблица 3 – Взаимосвязь шкалы просоциальности с личностными характеристиками личности учащихся

| Показатели | Вся выборка |
|----------------------|-------------|
| Шкала буллинг | -0,109* |
| Физическая агрессия | -0,136** |
| Индекс агрессивности | -0,112** |
| Циклотимность | 0,121* |

Примечание. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

Как видно из таблицы 3, подростки, которые проявляют просоциальное поведение к своим сверстникам, не используют в своем поведении буллинг, физическую агрессию, не проявляют негативных чувств при малейшем возбуждении. Но за то у таких подростков наблюдаются резкие перепады настроения, при депрессии ведут себя как тревожные, быстро утомляются, приходят в отчаяние от неприятностей.

В результате корреляционного анализа по гендерному принципу у девочек, обучающихся в толочинских образовательных учреждениях, наиболее выражена шкала вербальной агрессии ($r = -0,24$, $p \leq 0,05$) и склонности к гиперсоциальному поведению ($r = 0,21$, $p \leq 0,05$). В свою очередь у девочек, обучающихся в витебских образовательных учреждениях, наиболее выражена шкала подозрительности ($r = 0,251^*$, $p \leq 0,05$), индекс враждебности ($r = 0,338^{**}$, $p \leq 0,01$) (таблица 4).

Таблица 4 – Взаимосвязь буллинга с личностными характеристиками личности учащихся разных городов

| Показатели | г. Толочин | | г. Витебск | |
|---|------------|----------|------------|----------|
| | Девочки | Мальчики | Девочки | Мальчики |
| Раздражение | | 0,22* | | |
| Вербальная агрессия | -0,24* | | | |
| Общительность | | 0,22* | | |
| Женственность | | -0,27** | | |
| Тревожность | | 0,22* | | |
| Склонность к гиперсоциальному поведению | 0,21* | | | |
| Шкала жертвы | | | | 0,385** |
| Индекс враждебности | | | 0,338** | |
| Подозрительность | | | 0,251** | |

Как видно из таблицы, у девочек подросткового возраста, которые в своем поведении по отношению к другим ученикам проявляют элементы буллинга, в меньшей степени выражаются негативные чувства через крик, визг и угрозы, а больше через физическую агрессию; они считают недопустимым уклонение от вмешательства в конфликт, даже если это может стоить им здоровья, последствия этих поступков осознаются не всегда. Девочки, обучающиеся в витебских школах, при выражении буллинга относятся к сверстникам враждебно, острожно, вплоть до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

В ходе анализа данных у мальчиков, обучающихся в толочинских образовательных учреждениях, можно увидеть взаимосвязь проявления буллинга с показателями: раздражение ($r = 0,22$, $p \leq 0,05$), общительность ($r = 0,22$, $p \leq 0,05$), женственность ($r = -0,27$, $p \leq 0,01$), тревожность ($r = 0,22$, $p \leq 0,05$) (таблица 4). Мальчики при выражении буллинга в отношении сверстников раздражительны и готовы к проявлению негативных чувств, при малейшем возбуждении; их отличает неиссякаемая энергия, активное стремление к поставленной цели; также они стремятся к самоутверждению, склонны к риску, к быстрым решительным действиям, верят в силу; у таких учеников повышенная тревожность, они не уверены в себе, пугаются ответственности. Тем самым у мальчиков из витебских школы и гимназии наиболее выражена шкала жертвы ($r = 0,385$, $p \leq 0,01$). Это говорит о том, что такие подростки все чаще демонстрирует свои страдания и несчастья, постоянно жалуются, склонен к обвинениям сверстников, проявляют агрессию, если не получается добиться желаемого.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что буллинг имеет взаимосвязь со шкалой жертвы, просоциальности, социальной роли жертвы, совестливости, раздражения, чувства вины. У мальчиков и у девочек прослеживается общая шкала жертвы и совестливости. При этом корреляционный анализ, проведенный на выборке испытуемых г. Толочина, показал, что буллинг имеет взаимосвязь со шкалой просоциальности, игровой ролью жертвы, раздражительностью, тревожностью, а на выборке испытуемых г. Витебска было получено, что буллинг имеет взаимосвязь со шкалой жертвы, обиды, индексом враждебности. Рассматривая детерминанты буллинга, было получено, что шкала жертвы коррелирует со шкалой буллинга, склонности к агрессивному и виктимному поведению, реализованной виктимности, игровой роли жертвы, позиции жертвы, раздражения подозрительности, чувства вины; шкала просоциальности коррелирует с такими шкалами, как буллинг, физическая агрессия, индекс агрессивности, циклотимность.

**Сравнительный анализ проявления буллинга
у белорусских школьников подросткового возраста
в условиях образовательной среды**

В статье отражены результаты сравнительного анализа проявления буллинга у школьников подросткового возраста в условиях образовательной среды. Было установлено, что в гендерном аспекте у девочек буллинг взаимосвязан со шкалами: эстетическая впечатлительность, женственность, сензитивность, циклотимность. В свою очередь, у мальчиков более выраженными является склонность к агрессивному и виктимному поведению, застреванию. Также результаты показывают, что в школах и гимназии г. Витебска больше выражена вероятность проявления буллинга и агрессии в отношении сверстников, чем в образовательных учреждениях г. Толочина.

Ключевые слова: буллинг, гендер, школа, гимназия, город, область.

**Comparative analysis of the manifestation of bullying
in schoolchildren of adolescence in conditions
of the educational environment**

The article reflects the results of a comparative analysis of the manifestation of bullying among schoolchildren of adolescence in the conditions of the educational environment. It was found that, in the gender aspect, in girls, bullying is interlinked with scales: aesthetic impressionability, femininity, sensitivity, cyclotimicity. In turn, boys tend to be more inclined to aggressive and victimized behavior, stuck. Also, the results show that in schools and gymnasium in Vitebsk the probability of bullying and aggression against peers is more pronounced than in the educational institutions of Tolochin.

Key words: bullying, gender, school, gymnasium, city, region.

Для установления проявлений буллинга у школьников подросткового возраста в условиях образовательной среды был проведен сравнительный анализ (Т-тест) и определены основные критерии, где наиболее четко выражены личностные особенности у подростков. Этими критериями являются: гендер, место обучения (город/область), статус учреждения образования (школа/гимназия), класс (8–9 классы; 8–10 классы, 9–10 классы).

В ходе сравнительного анализа было установлено, что у девочек в большей степени, чем у мальчиков выражена эстетическая впечатлительность, женственность, сензитивность, циклотимность. В свою очередь, у мальчиков больше проявляется склонность к агрессивному и виктимному поведению, застреванию (таблица 1).

Таблица 1 – Сравнительный анализ гендерных особенностей проявлений буллинга

| Показатели | Девочки | Мальчики |
|--|----------------|----------------|
| Эстетическая впечатлительность | 6,06 ± 2,564* | 5,09 ± 2,280* |
| Женственность | 5,85 ± 2,667* | 4,27 ± 2,207* |
| Сензитивность | 4,95 ± 2,639** | 4,36 ± 2,566** |
| Циклотимность | 12,93 ± 7,589* | 10,92 ± 7,160* |
| Склонность к агрессивному и виктимному поведению | 4,19 ± 2,383** | 4,72 ± 2,387** |
| Застревание | 10,31 ± 6,112* | 12,52 ± 6,936* |

Примечание. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

Из таблицы 1 следует, что гендерные различия чаще всего выражаются в связи с проявлением буллинга как склонности к агрессивному и виктимному поведению. Также видно, что у девочек больше выражена идентификация себя с женской ролью; чувствительность к эстетическим и художественным ценностям; смена настроения; чувствительность и ранимость, а у мальчиков – агрессивность, склонность попадания в неприятные ситуации, злопамятность.

В результате сравнения было установлено, что у девочек образовательных учреждений г. Толочина более выражена эстетическая впечатлительность, женственность, психическая неуравновешенность и просоциальность. В ходе сравнительного анализа на выборке г. Витебска было установлено, что у девочек в большей степени, чем у мальчиков выражена эстетическая впечатлительность, женственность, циклотимность. В свою очередь, мальчики в своем поведении больше проявляют буллинг, склонны к агрессивному и виктивному поведению, у них повышен индекс враждебности. Общими характеристиками в одной и второй выборках у девочек являются эстетическая впечатлительность и женственность.

Исходя из этого, можно отметить, что у девочек подросткового возраста г. Толочина наиболее выражена чувствительность к эстетическим и художественным ценностям, идентификация себя с женской ролью (здесь фиксируется склонность к волнениям, к самооценке и самоанализу, скромность в поведении, погруженность в личные проблемы), тревожность, потеря контроля над влечениями, стабильность, последовательность и целенаправленность, также в меньшей степени способность добровольно помогать другим людям. У девочек из школ и гимназии г. Витебска также наиболее выражена чувствительность к художественным ценностям, женственность, но у них наблюдаются еще резкие перепады настроения. А у мальчиков выражено проявление буллинга в отношении сверстников, склонность к попаданию в неприятные и опасные для жизни и здоровья ситуации в результате проявленной ими агрессии.

Для установления критерия «место обучения» (город/область) и проявление буллинга также был проведен сравнительный анализ (таблица 2).

Таблица 2 – Сравнительный анализ проявления буллинга и личностных особенностей по критерию «место обучения» (город/область)

| Показатели | г. Витебск | г. Толочин |
|--|---------------|---------------|
| Буллинг | 11,74±4,374* | 10,08±3,007* |
| Жертва | 9,59±3,851* | 7,90±3,016* |
| Склонность к агрессивному и виктимному поведению | 4,74±2,473* | 4,16±2,286* |
| Склонность к зависимому и беспомощному поведению | 5,74±2,814* | 4,92±2,256* |
| Реализованная виктимность | 5,74±2,794* | 4,70±2,623* |
| Игровая роль жертвы | 3,23±1,817* | 2,49±1,737* |
| Социальная роль жертвы | 3,68±2,000* | 2,73±1,931* |
| Позиция жертвы | 4,19±2,211* | 2,61±1,804* |
| Статус жертвы | 3,07±,934* | 2,21±1,823* |
| Невротизм | 5,80±2,839* | 5,05±2,992* |
| Психотизм | 6,03±2,817* | 4,35±2,542* |
| Депрессия | 5,49±2,692** | 4,90±2,991** |
| Совестливость | 5,78±2,619* | 4,51±2,632* |
| Расторженность | 5,62±2,818* | 4,51±2,416* |
| Общая активность | 5,76±2,712* | 5,08±2,659* |
| Робость | 5,39±2,590* | 4,68±2,734* |
| Психическая неуровновешенность | 5,42±2,993* | 4,72±2,311* |
| Асоциальность | 5,35±2,918* | 4,14±2,138* |
| Сензитивность | 5,24±2,905* | 4,06±2,145* |
| Физическая агрессия | 6,67±2,250* | 4,90±2,375* |
| Вербальная агрессия | 8,18±3,190* | 6,41±3,518* |
| Косвенная агрессия | 5,21±2,391* | 4,57±2,351* |
| Чувство вины | 7,06±1,799* | 4,68±2,361* |
| Индекс агрессивности | 20,06±5,016* | 15,89±4,999* |
| Дистимичность | 12,52±7,696* | 10,89±6,855* |
| Демонстративность | 13,02±7,708* | 11,11±6,835* |
| Педантичность | 12,35±7,557** | 10,90±6,541** |

Примечание. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

Таким образом, у учащихся школы и гимназии г. Витебска в сравнении с образовательными учреждениями г. Толочина в большей степени выражено проявление буллинга в отношении сверстников и они же в основном становятся жертвами буллинга; наблюдается склонность попадать в неприятные и опасные для жизни и здоровья ситуации в результате агрессии; неуверенность в себе, нерешительность, психическая невыносимость; жизнерадостность, энергичность и предприимчивость; легкомысленность, небрежность и безответственность; тревожность, потеря контроля над влечениями; проявление физической, косвенной и вербальной агрессии; преобладание черт ригидности и педантизма.

В ходе сравнительного анализа для установления критерия «тип учреждения», в котором обучается подросток, и уровня проявления буллинга, получены следующие результаты (таблица 3).

Таблица 3 – Сравнительный анализ проявления буллинга по критерию «тип учреждения»

| Показатели | Вся выборка | | г. Витебск | | г. Толочин | |
|--|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | Школа | Гимназия | Школа | Гимназия | Школа | Гимназия |
| Просоциальность | 10,45±3,209** | 9,76±2,868** | | | 10,44±3,782* | 9,45±2,941* |
| Склонность к агрессивному и виктимному поведению | 4,26±2,347* | 4,91±2,463* | 3,81±2,120* | 4,96±2,472* | | |
| Склонность к некретическому поведению | 4,73±2,639* | 5,43±2,700* | | | 5,29±2,818** | 5,99±2,689** |
| Игровая роль жертвы | 2,70±1,765* | 3,24±1,878* | | | 2,96±1,633* | 4,16±1,790* |
| Эстетическая впечатлительность | 5,84±2,472* | 4,96±2,434* | | | 6,05±2,213* | 5,46±2,327* |
| Совестливость | | | 4,23±2,603** | 5,16±2,609** | | |
| Буллинг | | | | | 11,55±4,086* | 13,22±4,827* |
| Позиция жертвы | | | | | 4,04±2,067** | 4,58±2,338** |
| Статус жертвы | | | | | 3,00±1,811** | 3,46±1,730** |
| Негативизм | | | | | 3,20±1,335* | 2,79±1,193* |

Примечание. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

Исходя из данных таблицы, можно сделать вывод по общей выборке о том, что у учащихся школ больше выражена склонность помогать своим сверстникам, чувствительность к художественным образам, а у учащихся гимназии – намеренность создавать или провоцировать конфликтные ситуации, демонстрация неосмотрительности, неумение правильно оценивать жизненные ситуации. Подростки гимназии г. Витебска склонны попадать в неприятные ситуации в результате проявленной ими агрессии. Легкомысленность, безответственность; уклонение от выполнения своих обязанностей, небрежное отношение к законам и моральным нормам характерны им. У учащихся школ г. Толочина в сравнении с гимназией обнаружена склонность помогать другим людям; эстетическая впечатлительность; манера в поведении – от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов. В свою очередь, у учащихся гимназии г. Толочина выражена неосмотрительность; использование внешнего ресурса для защиты внутренней проблемы; манипуляция другими, учащиеся пытаются получить поддержку, в которой, по собственным предположениям нуждаются; проявляют элементы буллинга к сверстникам и становятся жертвами этого же явления.

В ходе сравнительного анализа класса (8–9 классы), в котором обучается подросток, и уровня проявления буллинга, получены следующие результаты (таблица 4).

Таблица 4 – Сравнительный анализ класса (8–9 классы)
и проявления буллинга

| Показатели | Вся выборка | | г. Витебск | | г. Толочин | |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | 8 класс | 9 класс | 8 класс | 9 класс | 8 класс | 9 класс |
| Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению | 5,37±2,632** | 4,68±2,463** | | | | |
| Эстетическая впечатлительность | 5,81±2,368* | 5,14±2,442* | 6,12±2,355* | 4,30±2,231* | | |
| Косвенная агрессия | 4,33±2,254* | 5,07±2,269* | | | 4,52±2,480** | 5,49±2,079** |
| Жертва | | | 6,86±1,970* | 8,16±3,484* | | |
| Склонность к зависимому и беспомощному поведению | | | 5,84±2,212* | 4,50±2,320* | | |
| Склонность к некретическому поведению | | | 4,80±2,646** | 3,86±2,075** | | |

Примечание. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

Как видно из таблицы, по общей выборке у учащихся 8-х классов выражена чувствительность к художественным образам; провокация ситуации виктимности своей просьбой или обращением, а у учащихся 9-х классов обнаружена способность окольными путями направлять агрессию на другое лицо. Подростки 8-х классов г. Витебска не оказывают сопротивления, когда над ними подшучивают, издеваются; у них выражена установка на беспомощность, низкая самооценка; демонстрация неосмотрительности, неумение правильно оценивать жизненные ситуации. У подростков 9-х классов выражено чувство жертвы. У учащихся 9-х классов г. Толочина обнаружена направленность своей агрессии на другое лицо, чтобы никто не заподозрил.

В ходе сравнительного анализа класса (8, 10 классы), в котором обучается подросток, и уровня проявления буллинга получены следующие результаты (таблица 5).

Таблица 5 – Сравнительный анализ класса (8, 10 классы)
и проявления буллинга

| Показатели | Вся выборка | | г. Витебск | | г. Толочин | |
|--|-------------|--------------|--------------|--------------|---------------|---------------|
| | 8 класс | 10 класс | 8 класс | 10 класс | 8 класс | 10 класс |
| Склонность к зависимому и беспомощному поведению | 5,78±2,581* | 5,13±2,510* | 5,84±2,212* | 4,51±2,085* | | |
| Позиция жертвы | 3,76±2,217* | 3,06±2,085* | | | | |
| Совестливость | 5,60±2,595* | 4,79±2,602* | | | | |
| Косвенная агрессия | 4,33±2,254* | 5,18±2,528* | | | 4,52±2,480* | 5,59±2,481* |
| Раздражение | 5,16±2,906* | 5,94±2,953** | 4,55±2,708 | 6,00±3,120* | | |
| Индекс враждебности | 9,85±,530* | 9,98±3,593* | | | | |
| Жертвы | | | 6,86±1,970* | 8,39±3,091* | 9,50±3,628** | 9,48±3,991** |
| Буллинг | | | 9,16±2,194* | 10,77±3,324* | | |
| Просоциальная шкала | | | 10,78±2,910* | 9,78±2,501* | | |
| Депрессия | | | 4,24±2,665** | 5,34±3,144** | | |
| Педантичность | | | 12,35±6,877* | 9,38±5,765* | | |
| Индекс агрессивности | | | 15,10±4,522* | 16,84±5,047* | 19,18±3,362** | 20,98±2,926** |

Примечание. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

Как видно из таблицы, по общей выборке учащиеся 8-х классов не оказывают сопротивления, когда над ними подшучивают; у них в большей степени выражена склонность к обвинениям других; демон-

страдания своих страданий и несчастья, а у учащихся 10-х классов готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении; способность окольными путями направлять на другое лицо свою агрессию. У подростков 8-х классов г. Витебска обнаружена склонность помогать другим людям; не обращать внимания, когда над ними подшучивают; аккуратность становится главным смыслом их жизни. В свою очередь, подростки 10-х классов готовы к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении; агрессивность; они считают себя жертвами и проявляют буллинг в своем поведении. У учащихся 8-х классов г. Толочина наблюдается выраженность демонстрации своих страданий и несчастья, а у учеников 10-х классов агрессивность и проявление этой агрессивности скрыто на других людей.

В ходе сравнительного анализа класса (9–10 классы), в котором обучается подросток, и уровня проявления буллинга, получены следующие результаты (таблица 6).

Таблица 6 – Сравнительный анализ класса (9–10 классы) и проявления буллинга

| Показатели | Вся выборка | | г. Витебск | | г. Толочин | |
|--------------------------------|--------------|--------------|-------------|-------------|---------------|---------------|
| | 9 класс | 10 класс | 9 класс | 10 класс | 9 класс | 10 класс |
| Реализованная виктимность | 5,68±2,824* | 4,81±2,525* | 5,21±2,788* | 4,25±2,450* | | |
| Эстетическая впечатлительность | 5,14±2,442* | 5,79±2,550* | 4,30±2,331 | 5,60±2,424 | | |
| Гипертимность | 10,57±7,711* | 12,77±6,879* | | | | |
| Педантичность | 12,46±7,122* | 11,63±7,133* | 11,68±6,462 | 9,38±6,877 | | |
| Шкала просоциальности | | | 11,07±2,815 | 9,78±2,910 | | |
| Циклотимность | | | | | 10,48±7,719** | 13,67±8,132** |

Примечание. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

Как видно из таблицы, по общей выборке учащиеся не терпят власти над собой, не любят, когда их опекают. Подростки 9-х классов г. Витебска внутренне предрасположены и готовы действовать определенными, ведущими в индивидуальном профиле способами. Чаще всего это – стремление к агрессивному, необдуманному действию спонтанного характера. У подростков 10-х классов выражена чувствительность к эстетическим и художественным ценностям

У учащихся 10-х классов г. Толочина резкие перепады настроения. Хорошее настроение коротко, плохое длительно. При депрессии ведут себя как тревожные, быстро утомляются, приходят в отчаяние от неприятностей, вплоть до попыток самоубийства.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в гендерном аспекте у девочек буллинг взаимосвязан со шкалами: эстетическая впечатлительность, женственность, сензитивность, циклотимность. В свою очередь, у мальчиков более выраженным является склонность к агрессивному и виктимному поведению, застреванию. Также было установлено, что в школах и гимназии г. Витебска больше выражена вероятность проявления буллинга и агрессии в отноше-

нии сверстников, чем в образовательных учреждениях г. Толочина. И в гимназиях прослеживается возможность подростками использовать буллинг в своем поведении чаще, чем в школах. Это можно объяснить высокими требованиями, предъявляемыми к ученику, который может не справиться с этим, что приведет к проблемам с самооценкой и мотивацией в дальнейшем.

Купченко В.Е.

Буллинг как фактор суицидального риска у российских подростков¹

В данной статье описывается значимость группы сверстников для подростка в формировании различных форм дезадаптивного поведения, прежде всего суицидального риска. Отличительными особенностями подростков группы высокого суицидального риска выступают депрессивность, невротические тенденции, низкая эффективность в делах, негативное настроение, проблемы с самооценкой и межличностные проблемы. Причиной негативных эмоциональных переживаний нередко становятся конфликты со сверстниками, при которых подростки из группы риска подвергаются оскорблениям, насмешкам и порче имущества.

Ключевые слова: взаимоотношения со сверстниками, буллинг, виды насилия, подросток, суицидальный риск.

Bullying as a factor of suicidal risk in adolescents

This article describes the importance of peer group for adolescents for the formation of various forms of maladaptive behavior, especially suicidal risk. Distressiveness, neurotic tendencies, low efficiency in cases, negative mood, problems with self-esteem and interpersonal problems are distinctive features of adolescents of high suicidal risk group. The cause of negative emotional experiences is often conflicts with peers, in which adolescents at risk are subjected to insults, ridicule and damage to property.

Key words: relationships with peers, bullying, types of violence, adolescent, suicidal risk.

Введение. В современном мире все более распространенной становится проблема подросткового суицида. Именно подростковый возраст является одним из «пиков» суицидального риска в онтогенезе человеческой жизни. Объясняется это психофизиологическими, психологическими и социальными новообразованиями данного периода: гормональная перестройка, уязвимая Я-концепция, незрелость воле-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00500

вой сферы и неустойчивость, импульсивность. Совокупность этих характеристик создает благоприятную почву для развития разного рода девиаций в подростковой среде, в том числе аутоагрессивной направленности, крайней формой которой является суицид.

Поскольку в подростковом возрасте референтной группой становится группа сверстников, конфликты со сверстниками и их негативная оценка воспринимаются подростками с особой болезненностью, а их масштаб нередко преувеличивается и приводит к катастрофическим последствиям, в том числе суициду. В связи с этим в рамках изучения проблемы суицидального риска в подростковой среде остро стоит проблема исследования насилия со стороны сверстников (буллинга). Исследование механизмов влияния буллинга на формирование суицидальной направленности подростков позволит определять тревожные признаки во взаимоотношениях подростков со сверстниками, в их поведении и высказываниях, а также выделить группу риска суицидальной направленности среди жертв буллинга.

Насилие в подростковом возрасте представляет особую опасность, поскольку насильственные действия нарушают не только общее благополучие, но и негативно влияют на сам процесс формирования личности подростка. Как подчеркивают И.А. Баева и Л.А. Гаязова, насилие в отношении подростков несет в себе угрозу «получения психологической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью, удовлетворению основных потребностей, т.е. возникает препятствие на пути самоактуализации» [1, с. 3–4]. Описывая взаимоотношения подростков со сверстниками, стоит отметить, что в качестве их особой возрастной специфики можно выделить тенденцию деления на группировки по общим интересам внутри класса и вне школы. Внутри этих группировок подростки делятся на лидеров, предпочитаемых и принимаемых; некоторые подростки остаются изолированными, не принятыми ни в одну из групп. Как пишет И.В. Дубровина, принадлежность к определенной группе повышает уверенность подростка в себе и дает ему дополнительные возможности для самоутверждения. В свою очередь, противостояние таких группировок может носить завуалированный характер, а иногда приобретает ярко выраженный враждебный характер [2].

Именно в системе межличностных отношений со сверстниками в подростковой группе зачастую проявляются разные формы насилия, и, соответственно, запускается феномен виктимизации. Виктимизация, согласно И.А. Фурманову, – это процесс или конечный результат превращения в жертву насильственного посягательства [3]. Процесс виктимизации предполагает контакт агрессора (стороны, ответственной за причинение вреда) и жертвы (мишени оскорбительных дейст-

вий агрессора). Зарубежные исследователи А. Бандура и Р. Уолтерс подчеркивают, что статусы агрессора и жертвы могут быстро меняться или переходить из одного в другой [цит. по 3].

В трудах традиционного исследования насилия Д. Олвеуса в статусе «жертвы» выделены два подвида: «пассивные» и «провоцирующие» [цит. по 4]. Вне зависимости от своего типа, жертвы насилия со стороны сверстников, по словам автора, являются «социальными аутсайдерами». Типично «пассивными жертвами» являются спокойные, сдержанные, боязливые дети. Они имеют заниженную самооценку, чувствуют себя менее привлекательными, физически слабее сверстников и в момент нападения отступают или реагируют слезами или бегством. В школе или на улице пассивные жертвы социально изолированы и замкнуты, так как имеют мало знакомых и друзей, из-за чего, согласно Д. Олвеусу, их называют индивидуалистами, аутсайдерами или чудаками.

Другая группа – «провоцирующие жертвы» – могут одновременно демонстрировать образцы боязливого и агрессивного поведения. Частично у провоцирующих жертв обнаруживаются те же признаки, что и у агрессоров. Такие подростки импульсивны, легкоранимы и постоянно готовы к борьбе. Своим неадекватным поведением они провоцируют агрессию со стороны окружающих и легко позволяют вовлечь себя в насильственные действия. С одной стороны, они являются жертвами, а с другой – пытаются терроризировать более слабых и незащищенных сверстников. Их поведение свидетельствует о том, что во многих ситуациях, связанных с агрессией и насилием, невозможно провести четкой границы между типичными жертвами и агрессорами [цит. по 4].

В свою очередь, в роли «агрессоров» в подростковом возрасте выступают лица мужского пола. Они в большинстве своем ведут себя вызывающе по отношению и к ровесникам, и ко взрослым. Агрессоры импульсивны, доминантны, менее чувствительны к боли и предпочитают подавление других, насилие, в том числе психологическое, как наиболее удобное средство для разрешения спорных и конфликтных ситуаций. Кроме того, агрессоров отличает низкий порог фрустрации и недостаточный контроль в ситуации аффекта. Они физически сильнее своих одноклассников и других сверстников, прежде всего тех, кого они преследуют и выбирают в качестве «жертвы». Большинство агрессоров – это самоуверенные, сильные личности, с демонстративной, провокационной манерой поведения. Подобный психологический и социальный портрет школьных агрессоров еще раз подчеркивает тот факт, что в основе буллинга, в том числе среди подростков, лежит социальное и физическое неравенство [цит. по 4].

На распространенность насилия в подростковой среде указывают и такие ученые, как И.А. Фурманов, Л.И. Дементий, В.Е. Купчен-

ко. Проведя исследование, посвященное изучению подростковой виктимизации в образовательной среде на российской и белорусской выборках, авторы установили, что вне зависимости от культуральных особенностей существуют группы школьников, систематически подвергающихся физическому и психологическому насилию [5]. Обобщая результаты зарубежных исследований (Bjorkqvist K.L., Lagerspetz K.M.J., Kaukiainen A., Crick N.R., Bigbee J.L.A., Campbell A., Sapochnik M., Muncer S., Craig W.M. и др.), можно отметить, что насилие со стороны другого человека характеризуется как прямое или косвенное. Прямое насилие подразумевает открытую конфронтацию, физическую (причинение вреда через физические действия) или вербальную (угрозы, оскорбления). Косвенное насилие предполагает скрытые манипулятивные нападения, «действия, нацеленные на управление социальной средой другого человека, разрушительные отношения посредством целенаправленных манипулятивных и деструктивных действий, наносящих ущерб социальному статусу жертвы и ее взаимоотношениям с другими людьми» [цит. по 5, с. 33].

Несмотря на широкую распространенность проблемы школьного насилия, сами жертвы насилия зачастую не говорят об этом никому. В исследовании И.Б. Степановой и Т.М. Явчуновской установлено, что лишь десятая часть подростков рассказывает о случившемся родителям, и двадцатая часть обращается за помощью к учителям, администрации школы или школьному психологу [6]. Остальные пытаются решить проблему самостоятельно. В результате такой закрытости школьный буллинг (насилие) со стороны сверстников, не встретив наказания со стороны взрослых, в большинстве своем продолжается. В свою очередь, регулярное столкновение с насилием впоследствии приводит к эмоционально-поведенческим расстройствам у жертв буллинга, проявляющимся в потере интереса к обучению, замкнутости и отгороженности.

Стоит также отметить, что проявления подросткового насилия, исходящие от сверстников, подвергают подростков в депрессивное состояние, которое отрицательно сказывается не только на развитии психики, но и приводит к снижению самооценки, мотивации, потере аппетита, различным фобиям, в особо экстремальных случаях – к суициду. Вследствие всех этих явлений наблюдается общее снижение работоспособности, изоляция от окружающих, бегство из школы или активное враждебное отношение к ней, асоциальные поступки [4]. Установление связи буллинга с различными девиантными отклонениями подростков, в частности, с проблемой суицидального риска, является новым аспектом в исследовательском плане, позволит привлечь более серьезное внимание к школьной «травле» и ее последствиям. Суицидальный риск, согласно А.П. Чуприкову, Г.Я. Пилягиной, В.Ф. Войцех, представляет со-

бой «степень вероятности возникновения суицидальных побуждений, формирования суицидального поведения и осуществления суицидальных действий» [7, с. 11]. Стоит отметить, что специфической особенностью суицидального риска в подростковом возрасте является мозаичная, слабо выраженная пресуицидальная стадия, вплоть до полного ее отсутствия. В связи с этим распознать суицидальные мысли подростка со стороны бывает очень сложно. Как отмечает М.А. Алимova, особенно суицидоопасна в этом возрасте скрытая депрессия, которая может маскироваться гиперактивностью и агрессивностью [8]. Подросткам свойственны демонстративные суицидальные попытки, за которыми стоит попытка обратить на себя внимание, протест или крик о помощи. Поскольку в подростковом возрасте референтной группой становится группа сверстников, конфликты со сверстниками и их негативная оценка могут выступать фактором суицида.

Материал и методы. В рамках данной статьи тестировалась гипотеза о том, что существуют особенности переживания насилия со стороны сверстников у подростков с различным суицидальным риском. В проведенном исследовании приняли участие 72 подростка (43 мальчика и 29 девочек) – учащиеся 7–8 классов общеобразовательной школы г. Омска в возрасте от 13 до 14 лет. Основной выборкой исследования являются подростки, однако, для выявления более полной картины риска суицидальной направленности были опрошены также родители подростков (мамы) и 3 классных руководителя. При разделении подростков на группы в соответствии с выраженностью суицидального риска учитывались результаты опроса каждой из представленных групп (подростки, родители, учителя).

Диагностика суицидального риска характеризуется особой сложностью. Для более точной диагностики суицидального риска мы применяли комплекс методик:

1. Личностный опросник ИСН (исследование суицидальной направленности) использовался для выявления особенностей суицидальной направленности подростков с точки зрения мнения их самих.

2. Опросник депрессивности у детей и подростков (CDI – Children's depression inventory) М. Ковач в адаптации А.П. Беловой, С.Б. Малых, Е.З. Сабировой, М.М. Лобасковой использовался в качестве дополнительного инструментария исследования фактора депрессивности подростков, выступающего одним из признаков суицидального риска [9].

3. Анкета оценки поведенческих критериев суицидального риска В.Е. Купченко, О.Ю. Гроголевой предназначалась для оценки поведения подростков со стороны родителей (матерей). Анкета оценивает следующие симптомы: отношения дома, отношения со сверстника-

ми, мысли о вреде другим, поведение в школе, социальная адаптация, эмоциональные состояния.

4. Методика «Карта риска суицида», модифицированная для подростков Л.Б. Шнейдер, предназначалась для оценки факторов риска суицидального поведения подростков со стороны педагогов (классных руководителей) [8].

5. «Многофакторная шкала виктимизации сверстников» (Multidimensional Peer-Victimization Scale) (Н. Mynard, S. Joseph) в адаптации В.И. Фурманова применялась для изучения особенностей проявления насилия в отношении подростков со стороны сверстников [3].

В качестве методов математической статистики использовался подсчет значимости различий средних (U-критерий Манна-Уитни, H-критерий Краскала-Уоллиса), множественный регрессионный анализ.

Результаты и их обсуждение. Первая задача нашего исследования состояла в выделении подростков с разной степенью суицидального риска. Для этой цели анализировались результаты опроса трех групп: самих подростков, их родителей (матерей) и педагогов. Таким образом, у 7% подростков выявлен высокий суицидальный риск, у 39% – средний, у 54% – низкий. Результаты измерения компонентов суицидального риска в трех подгруппах подростков по методикам «ИСН» и «CDI» М. Ковач в адаптации А.П. Беловой, С.Б. Малых, Е.З. Сабировой, М.М. Лобасковой, которые оценивали сами подростки, представлены в таблице (результаты получены под нашим руководством Н.М. Купоросовой).

Таблица – Компоненты суицидального риска у подростков согласно их собственной оценке, в баллах

| Компоненты суицидального риска | Подростки с высоким суицидальным риском | Группа со средним суицидальным риском | Группа с низким суицидальным риском |
|--------------------------------|---|---------------------------------------|-------------------------------------|
| Депрессивность | 10,8 (±7,6) | 8,5 (±3,5) | 2,6 (±1) |
| Невротизация | 8,4 (±3,8) | 7,2 (±2,9) | 3,1 (±1,9) |
| Общительность | 8,8 (±5,4) | 9,5 (±2,4) | 12,9 (±2,7) |
| Негативное настроение | 3 (±2,7) | 2,8 (±2,1) | 0,8 (±1) |
| Межличностные проблемы | 3 (±1,2) | 0,8 (±1) | 1,7 (±1,3) |
| Неэффективность | 2,4 (±1,5) | 0,8 (±1) | 0,7 (±0,7) |
| Ангедония | 4,8 (±2,7) | 2,8 (±2,1) | 2,5 (±1,4) |
| Негативная самооценка | 3,6 (±1,5) | 1,8 (±1,3) | 0,8 (±0,8) |

Из таблицы следует, что в группе подростков с высоким суицидальным риском показатели «депрессивность» (10,8 балла), «невротиза-

ция» (8,4 балла) и «общительность» (8,8 балла) соответствуют среднему уровню. Среди компонентов общей депрессивной направленности наиболее выражены по сравнению с другими симптомами «межличностные проблемы» (3 балла) и «негативная самооценка» (3,6 балла). Эти данные еще раз подчеркивают, что сфера социального взаимодействия играет решающую роль в психологическом благополучии подростка и во многом определяет его собственное восприятие себя. Наличие межличностных проблем в совокупности с низкой самооценкой являются центральными компонентами суицидального риска среди подростков, а значит, на совокупность именно этих признаков необходимо, в первую очередь, обращать внимание родителей и учителей с целью ранней диагностики и профилактики суицидальных попыток. Стоит также отметить, что межличностные проблемы связаны не с отсутствием контактов с другими как таковых (поскольку уровень общительности данных подростков – средний), а, вероятно, с их конфликтностью и напряженностью.

В группе подростков со средним суицидальным риском показатели «депрессивность» (8,5 балла) и «общительность» (9,5 балла) соответствуют среднему уровню, а показатели «невротизация» (7,2 балла) находятся на низком уровне. Среди компонентов общей депрессивной направленности наиболее выражено по сравнению с другими симптомами «негативное настроение» (2,8 балла). Выявленный профиль позволяет заключить, что общая эмоциональная устойчивость даже при наличии определенных депрессивных тенденций является превентивным фактором в отношении суицидального риска. В целом депрессивные тенденции в этой подгруппе касаются только настроения, но не касаются отношений с окружающими, эффективности в деятельности и Я-концепции.

В группе подростков с низким суицидальным риском показатели «депрессивность» (2,6 балла) и «невротизация» (3,1 балла) соответствуют низкому уровню, а показатели «общительность» (12,9 балла) находятся на среднем уровне. Среди компонентов общей депрессивной направленности наиболее выражены по сравнению с другими симптомами «межличностные проблемы» (1,7 балла), однако, этот показатель выражен ниже среднего. Интересно, что в этой подгруппе, как и в группе подростков с высоким суицидальным риском, ведущими являются межличностные проблемы. Но хоть это и ведущий компонент среди других показателей депрессивной направленности, выражен он слабо, поэтому межличностные проблемы в этом контексте можно рассматривать как недопонимания в повседневном общении, а не серьезные конфликты с окружающими.

По результатам измерения компонентов суицидального риска по анкете оценки поведенческих критериев суицидального риска В.Е. Купченко, О.Ю. Грогoleвой среди параметров суицидального риска выше всего родители подростков с высоким суицидальным риском оценили «отношения со сверстниками» (2,2 балла), родители подростков со

средним суицидальным риском – «отношения со сверстниками» (3,3 балла) и «эмоциональные состояния» (3,3 балла), а родители подростков с низким суицидальным риском – «отношения дома» (1,4 балла). Согласно критерию Н–Краскала–Уоллиса, значимые различия в подгруппах существуют по таким параметрам, как «отношения со сверстниками» ($N = 25,6, p \leq 0,001$), «эмоциональные состояния» ($N = 22, p \leq 0,001$) и «общий суицидальный риск» ($N = 12,2, p \leq 0,01$).

Ведущим фактором суицидального риска у подростков с высоким суицидальным риском, по мнению педагогов, выступают «эмоциональные характеристики» (4,1 балла), а у подростков со средним и низким суицидальным риском – «волевые характеристики» (2 балла и 3,3 балла). В общем стоит отметить, что проблемы с волевыми характеристиками, по мнению педагогов, присутствуют у подростков из всех подгрупп, что объясняется, на наш взгляд, возрастными особенностями этого периода и объективно слабым волевым самоконтролем.

Вторая задача нашего исследования состояла в выявлении и сравнении показателей переживания насилия со стороны сверстников (школьного буллинга) у подростков с разной степенью суицидального риска. Для этой цели использована «Многофакторная шкала виктимизации сверстников» (Multidimensional Peer–Victimization Scale) (Н. Mynard, S. Joseph) в адаптации В.И. Фурманова. Полученные в подгруппах результаты представлены на рисунке.

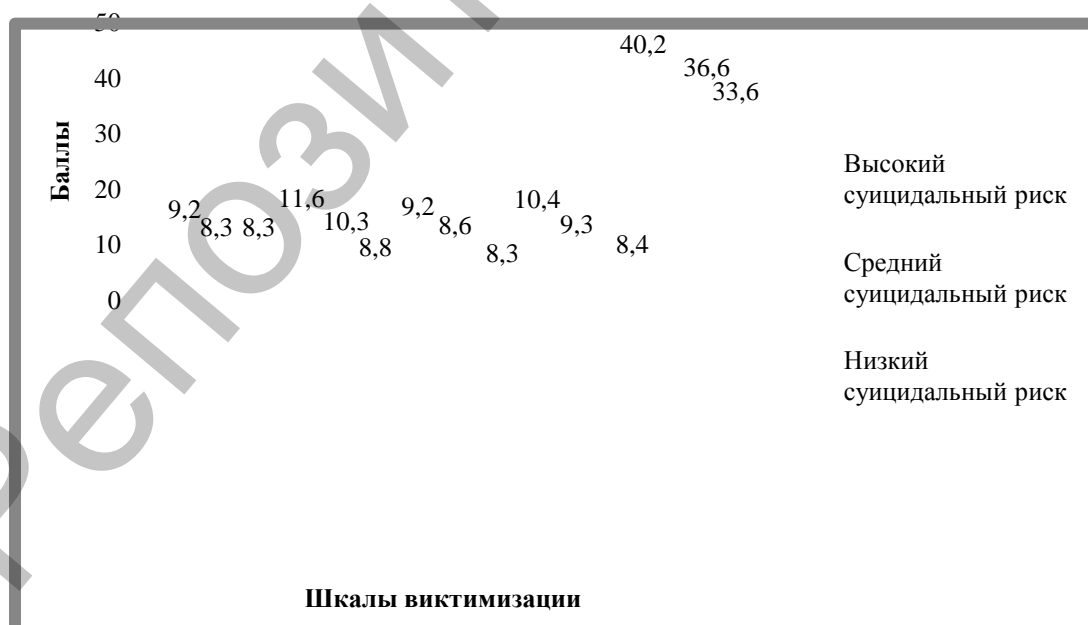


Рисунок – Выраженность насилия со стороны сверстников у подростков с разной степенью суицидального риска, в баллах

Как показали результаты исследования, подростки вне зависимости от степени суицидального риска чаще всего подвергаются «вербальной виктимизации» (11,6; 10,3; 8,8 балла) и «нападениям на собственность» (10,4; 9,3; 8,4 балла) со стороны сверстников. Другими словами, сверстники, в случае возникновения конфликтов, выражают свой негатив через оскорбления, насмешки, ругань, а также физически нарушают неприкосновенность чужого имущества, портят вещи. Ведущее место вербальной виктимизации говорит о том, что подростки уже умеют выражать свою агрессию не через физическое насилие, а более социально приемлемым способом – через речь. Однако тот факт, что ведущее место занимает открытая вербальная агрессия и нападения на собственность, а не социальное манипулирование, говорит о достаточно прямом характере конфликтов, за которыми чаще всего стоит прямое столкновение подростков. В целом можно отметить, что по всем показателям виктимизации среднее значение ее шкал тем выше, чем выше степень суицидального риска у подростков.

Согласно результатам применения критерия Н–Краскала–Уоллиса, значимые различия в подгруппах существуют по таким параметрам переживания насилия со стороны сверстников, как «вербальная виктимизация» ($H = 15$ при $p \leq 0,001$), «нападения на собственность» ($H = 18,8$ при $p \leq 0,001$) и «общая виктимизация» ($H = 19,8$, $p \leq 0,001$). Для выявления направления этих различий мы сравнили особенности переживания насилия со стороны сверстников у подростков с разным суицидальным риском попарно с помощью U-критерия Манна–Уитни.

Подростки с высоким и средним суицидальным риском чаще подвергаются «вербальной виктимизации» ($U = 16,5$ при $p \leq 0,001$ и $U = 321,5$ при $p \leq 0,01$) и «нападениям на собственность» ($U = 32,5$ при $p \leq 0,01$ и $U = 263$ при $p \leq 0,001$) со стороны сверстников, и у них выше «общая виктимизация» ($U = 17,5$ при $p \leq 0,001$ и $U = 255$ при $p \leq 0,001$), чем у подростков с низким суицидальным риском. Полученные данные еще раз указывают на то, что достаточно весомая причина суицидального риска в подростковом возрасте лежит в проблемных взаимоотношениях с окружающими, конфликтах со сверстниками, переживание насилия с их стороны. Причем выяснять отношения сверстники предпочитают через оскорбления, насмешки и порчу имущества.

Последняя задача заключалась в определении влияния виктимизации на суицидальный риск у подростков. С этой целью мы применили множественный регрессионный анализ. На «депрессивность» подростков прямое влияние оказывают нападения на собственность и вербальная виктимизация со стороны сверстников ($F = 38,9$, при

$p \leq 0,001$). Выявлено прямое влияние общей виктимизации на «негативное настроение» подростков ($F = 48,3$ при $p \leq 0,001$).

Заключение. Проведенное исследование позволяет нам сформулировать следующие выводы:

1. У 7% подростков выявлен высокий суицидальный риск, у 39% – средний, у 54% – низкий. У подростков с высоким суицидальным риском показатели «депрессивность», «невротизация», «негативное настроение» выше, чем у подростков с низким суицидальным риском, а показатели «межличностные проблемы», «неэффективность» и «негативная самооценка» выше, чем у подростков со средним и низким суицидальным риском. Показатели «общительность», напротив, ниже у подростков с высоким суицидальным риском, чем у подростков с низким риском. «Эмоциональные состояния», а также «общий суицидальный риск» выше оценивается родителями подростков со средним суицидальным риском, чем подростков с высоким и низким риском. Суицидальный риск из-за «отношений со сверстниками» также выше оценивается родителями подростков со средним суицидальным риском, чем подростков с низким риском. Согласно оценке педагогов, ведущим компонентом суицидального риска у подростков с высоким суицидальным риском являются «эмоциональные характеристики», а у подростков других групп – «волевые характеристики».

2. Подростки с высоким и средним суицидальным риском чаще подвергаются «вербальной виктимизации» и «нападениям на собственность» со стороны сверстников, и у них выше «общая витимизация», чем у подростков с низким суицидальным риском.

3. На «депрессивность» подростков прямое влияние оказывают нападения на собственность и вербальная виктимизация со стороны сверстников. Существует прямое влияние общей виктимизации на «негативное настроение» подростков.

Результаты, полученные в процессе исследования, могут стать основой дальнейших теоретических разработок проблемы суицидального риска в подростковом возрасте, представляют интерес для профилактики подросткового суицида и своевременной диагностики его риска. В дальнейшем список факторов суицидального риска следует расширить, уделив внимание особенностям взаимоотношений подростков внутри семьи.

Список использованной литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение [Электронный ресурс] / И.А. Баева, Л.А. Гаязова // Психологическая

наука и образование. – 2012. – № 3. – Режим доступа: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_3_3015.pdf. – Дата доступа: 08.06.2010.

2. Дубровина, И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики / И.В. Дубровина. – М.: Педагогика, 1991.

3. Фурманов, И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция: к изучению дисциплины / И.А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.

4. Гребенкин, Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе / Е.В. Гребенкин. – Ростов н/Д: «Феникс», 2006.

5. Фурманов, И.А. Виктимизация школьников со стороны сверстников (на примере российской и белорусской выборок) / И.А. Фурманов, Л.И. Дементий, В.Е. Купченко // Вестн. Омск. ун-та. Сер. «Психология». – 2015. – № 2. – С. 30–38.

6. Степанова, И.Б. Подросток и насилие: проблемы и факты / И.Б. Степанова, Т.М. Явчуновская // Криминологический журнал Байкальского государственного университета экономики и права. – 2011. – № 4. – С. 50–55.

7. Чуприков, А.П. Глоссарий суицидологических терминов / А.П. Чуприков, Г.Я. Пилягина, В.Ф. Войцех. – Киев, 1999. – 479 с.

8. Алимова, М.А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция / М.А. Алимова. – Барнаул, 2014. – 100 с.

9. Белова, А.П. Оценка депрессивности в подростковом возрасте / А.П. Белова [и др.] // Вестн. ЮУрГУ. Сер.: Психология. – 2008. – № 32. – С. 10–18.

Яценко Т.Е.

Образ «значимого Другого» подростков с инструментальным виктимным поведением как условие их девиктимизации²

Статья посвящена рассмотрению проблемы девиктимизации учащихся подросткового возраста. Приводится авторская дефиниция феномена «девиктимизация» и авторская классификация виктимного поведения подростков. Акцентируется внимание на значимости изучения когнитивно-эмоциональных характеристик образа «значимого Другого» подростков, склонных к инструментальному виктимному поведению, для их девиктимизации. Приведены результаты эмпирического исследования структурно-содержательных характеристик образа «значимого Другого» девочек и мальчиков, склонных к инструментальному виктимному поведению. Отмечены сходства и различия данных образов.

² Исследование выполнено при финансовой поддержке БРФФИ-РФФИ, № договора Г18Р-298

Ключевые слова: девиктимизация, инструментальное виктимное поведение, образ «значимого другого», подростки.

The image of the "significant Other" of adolescents with instrumental victim behavior as a condition for their deviation

The article is devoted to the problem of devictimization of adolescents. The author's definition of the phenomenon "devictimization" and author's classification of the victim behavior in adolescents is given. Attention is focused on the importance of studying the cognitive–emotional characteristics of the image of "meaningful Other" adolescents prone to instrumental victim behavior, for their deviation. The results of an empirical study of the structural and content characteristics of the image of the "significant Other" of girls and boys prone to instrumental victim behavior are presented. Similarities and differences of these images are noted.

Key words: devictimization, instrumental victim behavior, the image of "significant Other", adolescents.

Введение. Виктимные подростки неспособны развивать психологическое пространство личности, испытывают трудности самоопределения в результате некритичного и ситуативного следования воле и интересам других людей, утраты доверия к себе. Они обладают деформированными личностными границами, что выражается в неумении отказывать, делать выбор, проявлять избирательность в межличностных отношениях, отстаивать свои интересы, некритичном принятии негативных оценок своей личности, отрицании своих желаний и потребностей, не соответствующих ожиданиям других людей, и собственной значимости. У них не выражено стремление к самодетерминации: они безынициативны в изменении своей жизни, принимают созерцательную и реактивную позицию, имеют низкий уровень осознания себя как причины возможных изменений своей жизни, склонны делегировать контроль над своей жизнью социальному окружению. Виктимных подростков отличает дефицит проявления субъектных качеств (социальной активности, ответственности, автономности, самостоятельности), узость областей самопредъявления. В учебном коллективе, представленном виктимными подростками, выражены психологические барьеры к освоению новых технологий и учебная тревога, снижающие эффективность группового обучения, а также страх самовыражения, блокирующий творческую активность [3].

Виктимные подростки могут проявлять инструментальное и неинструментальное виктимное поведение. *Неинструментальное виктимное поведение* – это поведение по типу жертвы, являющееся выражением виктимного потенциала личности вследствие отсутствия успешного опыта суверенного поведения и не связываемое личностью с возможностью получения выгоды от его демонстрации. *Инстру-*

ментальное виктимное поведение характеризуется стремлением личности к получению выгоды от исполнения роли реальной/мнимой жертвы, сопровождается психологическим сопротивлением научению суверенному поведению. Инструментальное виктимное поведение сопряжено с нарушением границ психологического пространства других людей посредством манипуляции, осуществляемой, в том числе, за счет применения агрессивных способов стимулирования у них чувства вины [5].

Виктимное поведение препятствует успешному прохождению обучающимися подросткового кризиса. У виктимных подростков вместо чувства взрослости формируются инфантилизм, потребность в построении симбиотических отношений со взрослыми и сверстниками вместо потребности в автономии [6].

Учитывая указанные обстоятельства, существенную актуальность приобретает проблема девиктимизации (трансформации индивида из жертвы в субъект своей жизни), в первую очередь, подростков с неинструментальным виктимным поведением. Девиктимизация подростков в системе отношений «учитель – обучающийся» представляет собой коррекцию педагогом их ролевого виктимного поведения посредством создания условий, в которых снижается степень проявления такого поведения, а подростки приобретают позитивный опыт суверенного поведения при построении межличностного взаимодействия с участниками образовательного процесса [5–8].

Эффективность девиктимизации обучающихся с неинструментальным виктимным поведением во многом зависит от того, в какой степени педагог является для них «значимым Другим». «Значимый Другой» – это человек, одобрения которого добиваются, указания которого принимают как руководство к действию. «Значимые Другие» оказывают наибольшее влияние на установки виктимных подростков и формирование их Я-концепции. Виктимные подростки смотрят на себя глазами «значимых Других», оценивая свои поступки.

Как отмечает В.А. Петровский, образ «значимого Другого» изменяет когнитивные оценки ситуации и поведенческие стратегии личности, выступая в качестве опоры для построения собственного поведения [1]. По утверждению А.У. Хараша, воздействие «значимого Другого» на поведение подростков продолжается за пределами непосредственного общения с ними путем обращения к его образу [2].

Образ «значимого Другого» – совокупность представлений виктимных подростков о качествах и поведении значимого лица, которая может использоваться ими в качестве ориентира в ситуации выбора стратегии поведения. Структуру образа «значимого Другого» составляют взаимосвязанные компоненты: когнитивный (знания и представ-

ления о «значимом Другом») и аффективный (отношение к «значимому Другому»).

Материал и методы. Выборку исследования составили 100 подростков (50 мальчиков и 50 девочек) в возрасте 12–13 лет (учащиеся 7–8-х классов). Исследование проходило на базе учреждений образования г. Барановичи и Барановичского района. Был изучен когнитивный и эмоциональный компонент образа «значимого Другого» подростков с инструментальным виктимным поведением. Когнитивный компонент образа «значимого Другого» подростков с инструментальным виктимным поведением определялся посредством корреляции показателей по методикам «Тип ролевой виктимности» (М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова) и «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири), «Личностный дифференциал» вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева), методика Дембо–Рубинштейна (модифицированный вариант). Анализу подвергнуты значимые корреляции и тенденции к связи. Для выявления эмоционального компонента образа «значимого Другого» подростков с инструментальным виктимным поведением вычислялась корреляция показателей по методикам «Цветовой тест отношения» А.М. Эткинда и «Семантический дифференциал», с одной стороны, и методики «Тип ролевой виктимности» (М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова) – с другой.

Статистическая обработка данных осуществлялась посредством вычисления непараметрического коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение. *Когнитивный компонент образа «значимого Другого».*

«Значимым Другим» для мальчиков с инструментальным виктимным поведением выступает человек:

– демонстрирующий подчиняемый тип межличностного поведения

($r = 0,27$, $p = 0,06$), характеризующийся готовностью жертвовать своими потребностями и интересами, покорностью, уступчивостью;

– с которым установлены только неофициальные отношения ($r = 0,31$, $p = 0,03$);

Владение социально желательными (фактор «оценка»), волевыми (фактор «сила») и экстровеертированными качествами (фактор «активность») не является важным критерием отнесения человека к категории «значимых Других».

Таким образом, «значимый Другой» для мальчиков подросткового возраста, склонных к инструментальному виктимному поведению, – человек покорный и уступчивый, с одной стороны, но не состоящий с ними в доверительных и близких отношениях – с другой. Благодаря таким характеристикам «значимого Другого», мальчикам легче с ними взаимодействовать. «Значимые Другие» для них – это те люди, модель поведе-

ния которых понятна и доступна для подражания. В результате такого общения происходит внутреннее самооправдание мальчиками своей склонности выстраивать размытые личностные границы, и это тоже может являться основанием для включения именно таких людей в референтную группу. Кроме того, человеку, который не состоит в близких и доверительных отношениях с мальчиками, сложнее определять манипулятивность их намерений.

Образ «значимого Другого» девочек, склонных к инструментальному виктимному поведению, является более когнитивно сложным.

«Значимый Другой» для них – это человек, проявляющий:

– в высокой степени зависимый тип межличностного поведения ($r = 0,28$, $p = 0,04$), признаками которого выступают неуверенность в себе, зависимость от чужого мнения и социальных оценок, социальная тревожность; эгоистичный тип межличностного поведения ($r = 0,26$, $p = 0,06$), для которого характерны самовлюбленность, расчетливость, заносчивость, хвастливость; агрессивный тип межличностного поведения ($r = 0,23$, $p = 0,09$), выражающийся в предъявлении безапелляционных требований, жесткости и враждебности; подозрительный тип межличностного поведения ($r = 0,25$, $p = 0,08$), для которого свойственны обидчивость, склонность к сомнениям, злопамятность; подчиняемый тип межличностного поведения ($r = 0,25$, $p = 0,08$), при котором имеют место покорность, склонность к самоунижению, слабавольность, уступчивость;

– в низкой степени «альтруистический» тип межличностного поведения ($r = -0,29$, $p = 0,04$), в основе которого просоциальная направленность личности: ответственность, мягкость, доброта.

Образ «значимого Другого», составленный девочками, склонными к инструментальному виктимному поведению, в своих характеристиках явно противоречив по критериям «принятие/отторжение», «размытость личностных границ/жесткость личностных границ». «Значимый Другой» для них – это человек, демонстрирующий в отношениях с ними, с одной стороны, готовность жертвовать своими потребностями и интересами, покорность, уступчивость, неуверенность, зависимость от чужого мнения и социальных оценок, тревожность, а с другой – требовательность, жесткость и враждебность, самовлюбленность, расчетливость, обидчивость и злопамятность.

Таким образом, для девочек и мальчиков с инструментальным виктимным поведением характерны рентные установки на виктимное поведение. Они систематически прибегают к манипуляциям окружающими, пытаясь вызывать жалость к себе с их стороны. Очевидно поэтому в категорию «значимых Других» они включают лиц подчиняемого, зависимого и альтруистического типа, которые позволяют нарушать собственные личностные границы и стремятся продемонстрировать соци-

ально одобряемое поведение. Категория таких людей соответствует их ожиданиям, вызывает у них доверие. Взаимодействие подростков именно с такими людьми оказывается эффективным, с точки зрения удовлетворения потребности виктимной личности в необоснованной помощи и поддержке. Как следствие, взамен девочки с инструментальным виктимным поведением готовы идти на ответные уступки для такого человека, следовать его воле.

Вместе с тем обращает на себя внимание явное противоречие в характерологическом портрете «значимого Другого», составленном девочками с инструментальным виктимным поведением: наряду с вышеуказанными качествами представлены качества, свойственные эгоистическому и авторитарному типам личности (характеризуют оппозиционную настроенность по отношению к другим людям, стремление к доминированию и унижению других людей). Данный факт, на наш взгляд, можно обосновать тем, что для личности, длительное время испытывавшей на себе виктимизирующие воздействия, характерно возникновение эффекта адаптации к виктимизации (И.А. Фурманов), при котором агрессивное поведение других людей рассматривается как норма и условие уважения. Кроме того, вероятно, девочки с инструментальным виктимным поведением привыкли к своей отрицательной значимости: к тому, что получают «негативное» внимание от категории людей, склонной к выстраиванию жестких личностных границ и к нарушению границ психологического пространства личности подростков. Получается, что «значимыми Другими» для девочек с инструментальным виктимным поведением выступают те, кто позитивно либо негативно подкрепляет их ролевое виктимное поведение. Те, кто демонстрируют нейтральное отношение к их виктимному поведению либо пытаются выстраивать асертивные отношения с ними, в категорию «значимых Других» не попадают.

Иными словами агрессивное и эгоистичное поведение девочки рассматривают как нормотипичное в межличностных отношениях. Кроме того, данная модель поведения более доступна им для подражания. Получается, что «значимыми Другими» для девочек-подростков выступают те, кто позитивно либо негативно подкрепляет их ролевое виктимное поведение.

Имеет место тенденция к причислению девочками к «значимым Другим» тех, кто обладает в низкой степени социально одобряемыми качествами (фактор «оценка») ($r = -0,21$, $p = 0,13$). Иными словами, это должен быть человек, который в низкой степени симпатичен и привлекателен для других людей.

С другими характеристиками «значимого Другого», приведенными в модифицированном варианте методики Дембо–Рубинштейна, значимые взаимосвязи и тенденции к взаимосвязи не выявлены. Значит, такие критерии, как «официальные/неофициальные» и «родственные/приятельские» отношения, «успешность/не успешность», «дости-

жения», «статус в обществе» не являются определяющими для включения девочками с инструментальным виктимным поведением человека в группу «значимых Других».

Эмоциональный компонент образа «значимого Другого». В целом «значимый Другой» для девочек и мальчиков, склонных к инструментальному виктимному поведению, – это человек, который скорее им не симпатичен, чем симпатичен (ср.знач.м. = 3,12 и ср.знач.д. = 3,40). Валентность неосознаваемого эмоционального негативного/позитивного отношения к «значимому Другому» у мальчиков и девочек четко не выражена. Значит, невозможно дать однозначный ответ о наличии позитивного или негативного отношения подростков с инструментальным виктимным поведением к «значимому Другому».

Группу «значимых Других» у мальчиков и девочек с инструментальным виктимным поведением составляет широкий круг лиц. Выявлена схожесть их эмоционального отношения к «значимому Другому» и к следующим категориям людей: родители ($t_{\text{мать}} = 0,30$, $p = 0,77$ и $t_{\text{отец}} = 0,43$, $p = 0,67$; $t_{\text{мать}} = 0,87$, $p = 0,41$ и $t_{\text{отец}} = 0,71$, $p = 0,49$), сиблинги ($t_{\text{бр/с}} = -0,16$, $p = 0,87$; $t_{\text{бр/с}} = 0,34$, $p = 0,74$), друзья ($t_{\text{д}} = 0,72$, $p = 0,48$), а также учителя ($t_{\text{у}} = -1,50$, $p = 0,15$ и $t_{\text{у}} = -0,67$, $p = 0,51$), руководители кружков ($t_{\text{р.кр.}} = -1,60$, $p = 0,13$ и $t_{\text{р.кр.}} = -0,74$, $p = 0,48$). Образы данных людей вызывают у данной категории подростков негативные эмоции низкой интенсивности. Значит, именно отмеченная категория людей может составлять потенциальную группу «значимых Других» по эмоциональному критерию.

Если брать за основу эмоциональный критерий формирования группы «значимых Других» у мальчиков, склонных к инструментальному виктимному поведению, то в нее не попадают незнакомые люди, родители друзей: статистически значимые различия выявлены в эмоциональной составляющей отношения к ним и к «значимым Другим» ($t_{\text{н}} = -2,31$, $p = 0,03$, $t_{\text{р.др.}} = -2,38$, $p = 0,03$).

Интересен тот факт, что категории людей, с которыми могут быть установлены только недлительные, формальные отношения, вызывают у данных мальчиков более позитивное эмоциональное отношение, чем «значимый Другой». Одноклассники на эмоциональном уровне не включаются в категорию «значимых Других» ($t_{\text{одн.}} = -2,56$, $p = 0,02$).

В отличие от мальчиков, девочки, склонные к инструментальному виктимному поведению, могут рассматривать в числе «значимых Других» и одноклассников ($t_{\text{одн.}} = 0,72$, $p = 0,49$), и друзей ($t_{\text{д}} = 0,33$, $p = 0,75$), и родителей друзей ($t_{\text{р.др.}} = -1,15$, $p = 0,28$). Для них «значимые Другие» – это те люди, с которыми они состоят в родственных или доверительных межличностных, а также в официальных, то есть все категории лиц, кроме незнакомых людей. Незнакомые люди не попадают в группу «значимых Других» виктимных девочек: выявлены статистически значимые различия в эмоциональной составляющей отношения к ним и к «значимым Другим» ($t_{\text{н}} = -2,40$, $p = 0,04$).

Применение методики «Семантический дифференциал» показало, что мальчики и девочки используют негативное оценочное описание «значимого Другого»: «подлый» ($r = -0,24$, $p = 0,09$). Девочки акцентируют внимание на таких негативных качествах «значимого Другого», как плохой ($r = -0,39$, $p = 0,00$), сомнительный ($r = -0,31$, $p = 0,02$). То есть для них «значимый Другой» – человек бесчестный, недобросовестный, низменный, неблагодарный.

Значит, для подростков, склонных к инструментальному виктимному поведению, «значимый Другой» – это человек, вызывающий к себе негативное эмоциональное отношение, неприятие.

Заключение. Таким образом: 1. «Значимый Другой» для мальчиков с инструментальным виктимным поведением – это человек, которые проявляет во взаимодействии с ними «подчиняемый» тип межличностного поведения; для девочек – это человек, который проявляет «подозрительный» и «зависимый», «эгоистичный» и «альтруистический», а также «агрессивный» и «подчиняемый» типы межличностного поведения.

2. «Значимый Другой» для девочек – это человек, который несимпатичен и непривлекателен для других людей; у мальчиков отсутствуют четкие предпочтения конкретных социально желательных, волевых и экстрровертированных качеств «значимого Другого».

3. Критериями включения человека в категорию «значимых Других» на когнитивном уровне для мальчиков-подростков, в отличие от «значимого Другого» девочек, выступает неофициальный, формальный характер отношений с данным человеком.

4. Образ «значимого Другого» мальчиков составляет одну негативную характеристику (подлый), в то время как образ «значимого Другого» девочек негативно эмоционально окрашен в большей степени (плохой, сомнительный, неприятный и грубый).

5. По критерию «схожесть эмоционального отношения» в категорию «значимых Других» мальчики и девочки включают родителей, сиблингов, друзей, а также учителей и руководителей кружков. Одноклассники и родители друзей входят в группу «значимых Других» только у девочек.

Список использованной литературы

1. Петровский, В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании / В.А. Петровский // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 17–31.
2. Хараш, А.У. «Другой» и его функция в развитии «Я» / А.У. Хараш // Общение и развитие психики; под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. – М., 1986. – С. 31–46.
3. Яценко, Т. Е. Виктимология образования: в помощь практическому психологу / Т.Е. Яценко, Ж.В. Рзаева. – Барановичи: РИО БарГУ, 2014. – 363 с.

4. Яценко, Т.Е. Девиктимизация как направление психолого-педагогического сопровождения виктимных учащихся подросткового возраста / Т.Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 2. – С. 54–62.

5. Яценко, Т.Е. Ориентация виктимных подростков на образ «значимого Другого» как условие их девиктимизации / Т.Е. Яценко, Т.И. Лушкевич // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 10. – С. 26–32.

6. Яценко, Т.Е. Динамика уровня сформированности компонентов социально-личностных компетенций у будущих педагогов в процессе элективного обучения девиктимизации / Т.Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер., Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. – 2015. – Вып. 3. – С. 70–75.

7. Яценко, Т.Е. Разработка и психометрическая проверка опросника социально-личностных компетенций будущих педагогов в области девиктимизации учащихся / Т.Е. Яценко // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2014. – № 2. – С. 139–148.

8. Яценко, Т.Е. Ценностный компонент социально-личностных компетенций будущих педагогов-девиктимизаторов / Т.Е. Яценко // Научные труды Республиканского института высшей школы : сб. науч. ст. : в 2 ч. / Респ. ин-т высш. шк.; науч. ред. В.Ф. Беркова. – Минск, 2015. – Ч. 2 : Исторические и психолого-педагогические науки. – Вып. 15. – С. 244–251.

Кухтова Н.В., Кругленкова Д.Г.

Проявление буллинга в детско-родительских отношениях

В настоящее время проблема буллинга становится все более актуальной. Очень важно выявить буллинг на ранних этапах его развития, пока он не смог нанести вред участникам образовательного процесса. Помимо индивидуально-личностных предпосылок участников возникновению буллинга способствуют такие особенности социального контекста, как, например, наличие в семье жертв травли, либо домашнего насилия, либо гиперопеки, выученной беспомощности ребенка; дети, которые выступают инициаторами травли, часто подвергаются жестокому обращению в семье.

Ключевые слова: буллинг, детско-родительские отношения.

The appiriance of bulling in parent-children relations

Nowadays the problem of bullying is becoming more topical. At present, it is very important to identify bullying in the early stages of its development, until it could not harm the participants in the educational process. In addition to the individual personalities of the participants, the appearance of bullying is contributed by such features of the social context as, for example, the existence in the family of victims of baiting, or domestic violence, or a hyperope, the child's learned helplessness; children who initiate baiting are often subjected to ill-treatment in the family.

Key words: bullying, parentchild relationship.

Семья – это социальная группа, в которой есть субъект (родитель), с определенными характеристиками и объект влияния (ребенок), который также наделен определенными свойствами. Между ними существуют взаимоотношения, взаимодействия, взаимовлияния. Для ребенка семья – это среда, в которой складываются условия его физического, психического, эмоционального и интеллектуального развития. Родители являются первой социальной средой развития ребенка, которая обеспечивает удовлетворение практически всех его потребностей, в том числе любви и привязанности, в безопасности и защите. Но это не исключает того факта, что кто-то из членов семьи занимает позицию «хулигана».

Родители, запугивающие своих детей, часто делают это средством контроля, но данный подход является очень вредным. Это может повлиять на ребенка как физически, так и умственно, часто приводит к депрессии, а также влияет на отношения ребенка к жизни. Ущерб отношениям может продолжаться в течение нескольких поколений, когда дети растут, чтобы взять на себя поведение своих родителей и увековечить самые худшие виды семейных традиций.

Буллинг в семье происходит разными путями, он может включать в себя подавление, постоянную критику, отсутствие привязанности, жалобы братьев и сестер родителям друг на друга, молчаливость и т.д. Для многих издевательства в семье не считаются буллингом вообще. Однако семейное издевательство может иметь огромное влияние как на семейную жизнь, так и на жизнь вне дома. Это может повредить способности жертв строить дружбу на основе доверия. Трудно доверять кому-либо за пределами семьи, когда нет доверия своим членам семьи. Семейное издевательство может также причинить физический вред, когда отношения становятся физически оскорбительными или иным образом жестокими. Помимо индивидуального вреда, семейное издевательство может создать долговременный ущерб семье в целом, создавая дистанцию и недоверие, которые могут повлиять на тех, кто непосредственно не связан.

Наиболее близкими по значению к буллингу в детско-родительских отношениях являются следующие его определения:

- сознательный и преднамеренный акт агрессии и/или манипуляции одним или несколькими людьми против другого человека или людей (N. Cartwright, D. Gleeson, D. Glover, 1998; P. Sullivan, 2000);
- причинение вреда, обидным действием, дисбалансом власти, несправедливым использованием власти, очевидным наслаждением агрессора и в целом чувством угнетения в прошлом жертвы (E. Rigby, 2002) [1];
- преднамеренная враждебная деятельность, направленная на нанесение вреда, побуждение к страху посредством угрозы дальнейшей агрессии и создание террора (B. Coloroso, 2003) [2].

В связи с этим буллинг в семье может проявляться различными способами: подавление, постоянная критика, жалобы братьев и сестер

друг на друга, оскорбления и др. Однако буллинг может привести к различным видам проблем. Человек не сможет дружить из-за недоверия. Как можно доверять другим людям, когда у тебя нет доверия к родным.

Если уже говорить о проявлении буллинга в детско-родительских отношениях, то можно начать с того, что преследователь не заканчивает свою так называемую «карьеру травли» в школе, а продолжает ее на протяжении всей своей жизни [19].

Насилие, совершенное родителем, почти полностью психологическое, поскольку не оставляет шрамов и никаких физических доказательств. Чаще всего насилие носит форму словесного оскорбления и эмоционального насилия, включая тривиальную критику, постоянную диагностику в сочетании с одновременным отказом признать, оценить и похвалить.

Материал и методы. В исследовании принимали участие школьники в возрасте 15 лет, в ходе которого были использованы психодиагностические методы: Опросник «Подростки о родителях» Е. Шафера, «Отношения со сверстниками» анкета (PRQ) для детей (The peer relations questionnaire (PRQ) for children)», адаптированная А. Рык.

Результаты и их обсуждения. Полученные данные по методике «Подростки о родителях» Е. Шафера мы выявили, что высокие значения по шкале «позитивный интерес» имеет 45,8% (оценка с матерью) и 38,7% (оценка с отцом) учащихся. Позитивный интерес со стороны родителей означает принятие подростками мнения родителей, заботы со стороны родителя, также можно говорить о почитании со стороны подростка родительского авторитета.

По шкале «директивность» 4,2% (оценка с матерью) и 11,1% (оценка с отцом). Родители пытаются пресечь неправильное поведение ребенка, завоевание лидерства со стороны родителя, критика мнения ребенка.

Шкала «враждебность» – 0% (оценка с матерью), 11% (оценка с отцом). Самый неблагоприятный тип отношения выражается в эмоциональной холодности по отношению к ребенку, принимают меру в воспитании по, их мнению, «общепринятыми».

Шкала «автономность» – 8,4% (оценка с матерью) и 11,1% (оценка с отцом). Этот тип отношения выражается в формальном воспитании ребенка, такие родители, как правильно, не требовательны по отношению к своим детям.

Шкала «непоследовательность» – 8,3% (оценка с матерью) и 0% (оценка с отцом). Выражается в резкой смене стиля воспитания.

По методике «Отношения со сверстниками» анкета (PRQ) для детей (The peer relations questionnaire (PRQ) for children)», адаптированная А. Рык, получились следующие результаты (рисунок 1).

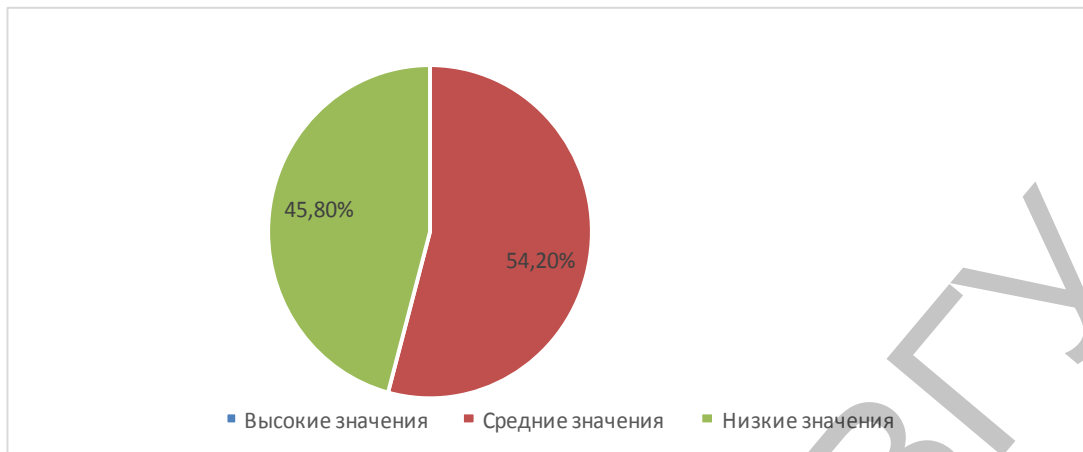


Рисунок 1 – Результаты по шкале буллинг

На рисунке 2 видно, что подростки, демонстрирующие «буллинг», не обнаружены: 54,20% – средние значения, 45,80% – низкие значения.

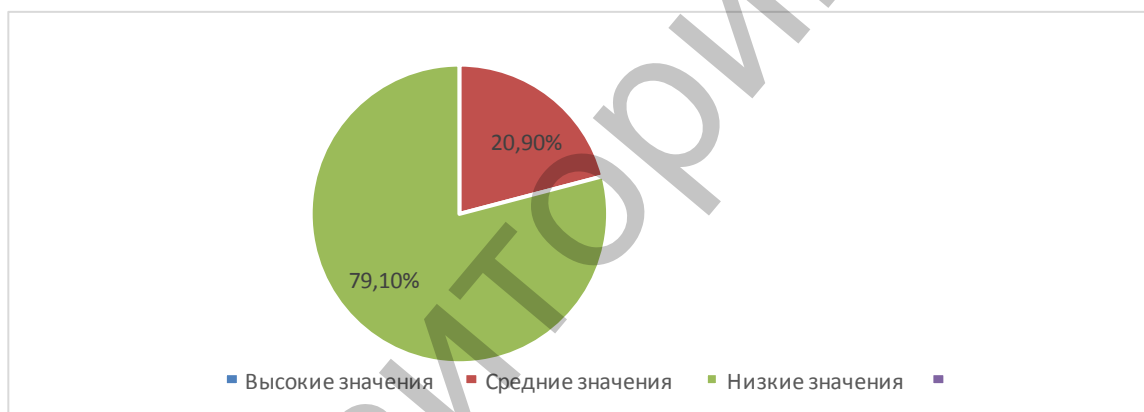


Рисунок 2 – Результаты по шкале жертвы

На рисунке 2 представлены учащиеся в процентном соотношении: 0% – высокие значения, 20,9% – средние значения и 79,10% – низкие значения.

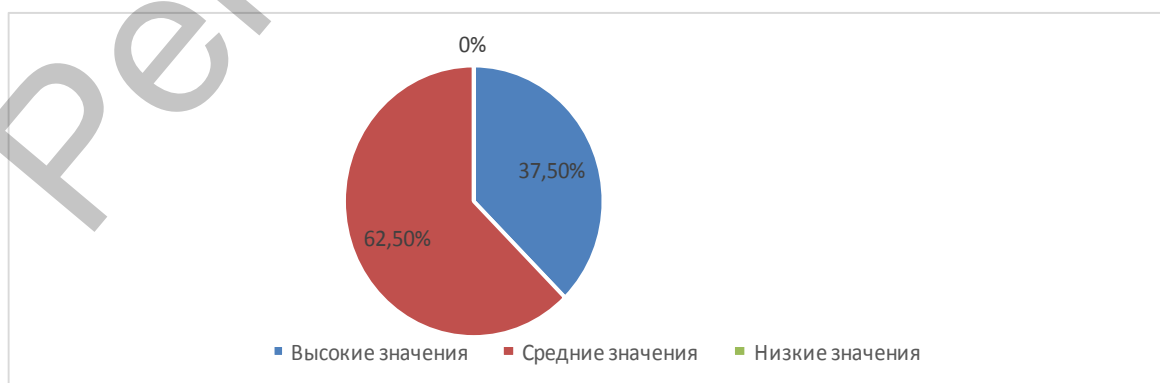


Рисунок 3 – Учащиеся по шкале просоциальность

На рисунке 3 видно, что у учащихся отсутствуют низкие значения, 62,5% – средние и 37,5% – высокие значения.

В результате корреляционного анализа (ранговая корреляция Спирмена) была обнаружена взаимосвязь между шкалой жертвы и шкалой буллинга ($r = 0,54$; $p \leq 0,01$). Это значит, чем больше к ребенку проявляется буллинг, тем больше он чувствует себя жертвой.

Взаимосвязь между позитивным интересом матери и просоциальностью ($r = -0,42$; $p \leq 0,05$). Таким образом, чем выше просоциальность, тем ниже позитивный интерес матери к ребенку.

Так же связь позитивного интереса отца с жертвенностью ($r = -0,53$; $p \leq 0,05$) и позитивного интереса отца с просоциальностью ($r = -0,67$; $p \leq 0,01$). Исходя из этого, видно, что, чем выше жертвенность, тем ниже позитивный интерес отца и при высокой просоциальности позитивный интерес отца также снижается.

Заключение. Попытка противостоять родительским издевательствам может быть очень сложной задачей. Первое, что должен сделать ребенок, – это откровенное и открытое обсуждение с родителем. Если это не сработает, может потребоваться внешнее вмешательство: педагогом в школе, психологом, даже правоохранительными органами. Важно, как можно скорее решить эту проблему, прежде чем она окажет долгосрочное влияние на семью.

Список использованной литературы

1. Bullying. Encyclopedia of Crime and Punishment [Electronic resource]. – Mode of access: http://sage-ereference.com/crimepunishment/Article_n41.html. – Date of access: 21.03.2017.

2. Stephanie, J.L. Mentors' perceptions of bullying in middle and high school settings: abstract dis. ... cand. Of social sciences: 22.00.04 / J.L. Stephanie. – California State University. – California, 2007. – 69 p.

3. Olweus, D. Bully/victim problems among school children in Scandinavia / D. Olweus // Psykolog profesjonen mot ar 2000 / ed. R. Ommundsen. – Oslo: Universitetsforlaget, 1987. – P. 125–128.

4. Петросянц, В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.Р. Петросянц. – СПб., 2011. – 30 с.

5. Азаров, Ю.П. Семейная педагогика / Ю.П. Азаров. – М.: Изд-во политической литературы, 1987. – 335 с.

РАЗДЕЛ 3

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ БУЛЛИНГА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Королькова Л.В., Шатило А.И.

Арт-терапия как профилактика буллинга

Статья посвящена проблеме буллинга в современном обществе.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, буллинг, подростковый возраст.

Art therapy as prevention of bullying.

The article is devoted to the problem of bullying in modern society.

Key words: aggression, aggressiveness, bullying, adolescent age.

Арт-терапия (от англ. *art* – искусство) – направление в психотерапии и психологической коррекции, основанное на применении для терапии искусства и творчества.

Целью исследования является изучение буллинга как признака агрессивного поведения подростков и гендерных проявлений буллинга в условиях образовательной среды.

В последние годы научный интерес к проблеме детской агрессивности существенно возрос. Проблематике агрессии посвящены фундаментальные работы зарубежных ученых: А. Адлера, А. Бандура, А. Басса, Л. Берковица, Р. Бернса, К. Бютнера, Р. Бэрона, Р. Геррига, Д. Долларда, К. Лоренса, Н. Миллера, Д. Ричардсона, В. Холличера, Д. Шеффера и др.

Наблюдается интерес к изучению буллинга в работах российских ученых (И.Б. Ачитаевой, В.И. Вишневской, О. Глазман, И.С. Кона, Д.А. Кутузовой, О. Маланцевой) [1].

В исследованиях белорусских авторов исследований по проблеме буллинга не встречается, однако синонимичные понятия «виктимность» и «насилие» являются актуальными для отечественных специалистов.

Анализ агрессивного поведения с позиции педагогики ненасилия освещен в работах Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, И.В. Вачкова, З.Т. Гасанова, С.И. Гессена, М.П. Гурьяновой,

В.В. Давыдова, Л.Н. Костиновой, Е.К. Лютовой, Д.М. Маллаева, А.Н. Нюдюрмагомедова, А.А. Романова, С.Т. Тучалаева, И.С. Якиманской, Е.А. Ямбурга.

Типология агрессивного поведения детей выделена в трудах А.Г. Асмолова, П.П. Блонского, Б.С. Братусь, Ю.Б. Гиппенрейтера, Ю. В. Егоршина, О.Н. Истратовой, А.С. Копового, Ф.З. Майерсона, Л.Ф. Обуховой, Н.И. Сарджверадзе.

Английское слово буллинг (bullying от bully – хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) обозначает запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его.

В настоящее время в научной литературе буллинг определяется как длительный процесс сознательного жестокого отношения, физического и (или) психического, со стороны одного ребенка или группы детей к другому ребенку (другим детям). Данное явление содержит три важных компонента: буллинг – это агрессивное поведение, включающее нежелательные, негативные действия; буллинг включает модель поведения неоднократно повторяющегося во времени, и буллинг это дисбаланс власти и силы [2].

Профилактика и предупреждение такого агрессивного поведения как буллинг становится не только социально значимым, но и психологически необходимым. Отсюда возникает потребность в проведении системного анализа индивидуальных, личностных, социально-психологических и психолого-педагогических факторов, обуславливающих социальные отклонения в поведении несовершеннолетних, с учетом которых должна строиться и осуществляться воспитательно-профилактическая работа по предупреждению этих отклонений. Раннее выявление поведенческих проблем у подростков, системный анализ характера их возникновения и адекватная воспитательно-коррекционная работа дают шанс предотвратить десоциализацию.

Для выявления агрессивности и агрессивного поведения у подростков нами использовался опросник уровня агрессивности Басс-Дарки.

Исследование проблемы буллинга в подростковой среде проводилось среди 26 человек – 13–14 лет, учащимися 8-х классов, из них 17 – мальчиков, 9 – девочек. Нами использована психодиагностическая методика – Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки [3].

На основании ответов респондентов были получены следующие результаты. У мальчиков 29,4%, а у девочек 22,2% агрессивность оказалась в норме, у мальчиков 70,6% и девочек 55,6% повышены.

Что касается враждебности, то здесь результаты такие. У мальчиков 82,4%, а у девочек 55,6% респондентов враждебность выше

нормы, всего у мальчиков 17,6% и девочек 44,4% враждебность находится в пределах нормы, пониженной враждебности ни у кого выявлено не было.

В своем исследовании мы применяли адаптированные методики Кена Ригби. Нами были составлены анкеты для детей ГУО «СШ № 25 г. Витебска». Участие в опросе приняли 28 человек в возрасте от 13 до 14 лет, из них – 16 (57,1%) мальчиков и 12 (42,9%) девочек.

Всем опрошенным оказался знаком такой феномен, как буллинг. Большинство из них высказали мнение, что насилие происходит в классе (66,67%). Говоря об отношении буллинга в школьной среде 56,25% респондентов обозначили, что их никогда не обижали в школе; 25,00% – несколько раз обижали в школе, а 18,75% – чаще, чем раз в неделю обижали в школе. Как показало дальнейшее исследование, 43,75% респондентов не видели издевательств в школе и еще 18,75% видят каждый день.



Рисунок – Вас когда-нибудь обижали в этой школе?

В исследовании Кена Ригби приняли участие учащиеся начального, среднего и старшего звена школ, средне-специальных учебных заведений и учреждений дополнительного образования.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что буллинг – распространенное явление в наших школах. Дети практически каждый день сталкиваются со случаями школьного насилия, травли, агрессии со стороны сверстников [4].

Целью нашего исследования было выявить особенности гендерного проявления буллинга среди обучающихся. В ходе работы были использованы следующие методы: теоретический анализ, анкетирование, беседа. Полученные данные свидетельствуют об имеющихся закономерностях и различиях в поведении мальчиков и девочек.

Исследование проводилось среди 65 человек – 11–13 лет, учащихся 6–7-х классов, из них 41 – мальчик, 24 – девочки. На вопрос

«Что такое буллинг?» правильно ответили мальчики – 70,73%, девочки – 75,00%. «Как вы относитесь к различным формам насилия», отрицательно ответили мальчики – 56,10%, девочки – 83,33%, а 7,32% мальчиков и 0,00% девочек ответили положительно на данный вопрос. Как мальчики, так и девочки сталкивались с агрессией по отношению к себе в возрасте 6–11 лет, мальчики – 48,78%, девочки – 41,67%. На вопрос «Задирают ли Вас одноклассники?» – ответили нет, мальчики – 75,61%, девочки – 54,17%.

Как показало дальнейшее исследование, мальчики не испытывают агрессию от учителей – 56,10%, девочки – 79,17%. Необходимо отметить, что 43,9% мальчиков и 41,67% девочек не боролись с агрессивным отношением одноклассников и преподавателей, так как считают, что к ним относятся хорошо. Мальчики отмечают, что наблюдали буллинг по отношению к другим – 56,54%, нет – 41,46%; среди девочек: да – 58,33%, нет – 41,67%.

При этом как у мальчиков, так и девочек отмечались страх, ужас, злоба, ненависть, безразличие, незащищенность, вина, стыд, подавленность. Дети сами совершали защиту обиженного человека, и над ним перестали издеваться, у мальчиков – 29,27% и 29,17% – девочек был отрицательный опыт вмешательства. Однако среди них были и те, кто не пытался помочь [5].

Одним из возможных и оптимальных средств социально-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков выступает арт-терапия, которая предполагает социально-приемлемый выход внутренним конфликтам и сильным эмоциям, агрессивности, негативизму по отношению к окружающим. Также снижает эмоциональное напряжение, помогает при интерпретации вытесненных переживаний, развивает способности осознавать свои ощущения и чувства, развивает творческие способности, навыки межличностного общения, повышает социальную активность, способствует формированию адекватной самооценки.

В.Н. Анисимов пишет: «Если медицинская практика использования психологии искусства (арт-терапии) реализуется в основном на этапе реабилитации индивида и его вторичной социальной адаптации, то педагогическая практика использует компенсаторные, катарсические и коммуникативные функции искусства на этапе профилактики тенденций эмоциональной иррегуляции, сенсорной истощенности, депривации или гиперактивности, синдроме эмоциональной неустойчивости индивида» [6].

Сейчас арт-терапия приобрела педагогическое направление. Использование данного термина не связано буквально с лечением заболевания (как известно «*therapia*» в переводе с латинского означает *лечение*). Имеется в виду «социальное врачевание» личности, изменение

стереотипов ее поведения средствами художественного творчества. Педагогическое направление связано с укреплением психического здоровья ребенка и выполняет психогигиенические (профилактические) и коррекционные функции.

Средства социально-культурной деятельности в арт-терапии применяются в работе с различными группами клиентов.

Современная арт-терапия включает в себя множество видов и направлений, например:

1) музыкотерапия – основан на целительном воздействии музыки на психологическое состояние человека;

2) психодрама – человек повторяет свои действия путем театрализации, представляя свои внутренние процессы при помощи сценического действия;

3) изотерапия – коррекция посредством изобразительной деятельности;

4) библиотерапия – воздействие чтением, вызывающим положительные эмоции (в т.ч. сказкотерапия);

5) игровая терапия – метод коррекции посредством игры;

6) песочная терапия – сочетание невербальной формы психокоррекции, где основной акцент делается на творческом самовыражении ребенка (композиции из фигурок) и вербальной (рассказ о готовой работе);

7) танцевальная терапия – в котором тело является инструментом, а движение – процессом, помогающим пережить, распознать, выразить свои чувства;

8) куклотерапия – метод комплексного воздействия на детей, который предполагает использование кукол и театральных приемов (этюдов, игр, упражнений, специальных заданных ситуаций с помощью персонажей кукольного театра);

9) кинезитерапия – воздействие через танцевально-двигательную; коррекционную ритмику (воздействие движениями), хореотерапию;

10) фототерапия – использование фотоматериалов и слайдов в работе.

Привлекательность арт-терапии можно объяснить, прежде всего, ее универсальностью:

– информативность – через анализ работ можно получить информацию о его жизни, актуальном состоянии, способах преодоления трудностей и мировоззренческих позиций;

– экологичность – клиент и психолог (педагог социальный) эмоционально защищены, тем самым снижается риск «сгорания», возрастает доверие клиента;

– эмоциональность – клиент накапливает положительный эмоциональный заряд, укрепляя свой социальный иммунитет;

– отсутствие возрастных ограничений – эффективна не только с дошкольниками и младшими школьниками, для которых является «родным языком», но и с подростками «группы риска». Используя богатый ресурс арт-терапии психолог (педагог социальный) способствует достижению согласованности между отдельными аспектами Я-концепции подростка [7].

Формы арт-терапии различны при работе с детьми, подростками и взрослыми. И тем не менее можно говорить о двух основных вариантах арт-терапевтической работы – индивидуальной и групповой. В образовании предпочтение отдается групповым формам, так как позволяет работать с более широким кругом клиентов.

Групповая арт-терапия:

- позволяет развивать ценные социальные навыки;
- связана с оказанием взаимной поддержки членам группы и позволяет решать общие проблемы;
- дает возможность наблюдать результаты своих действий и их влияние на окружающих;
- позволяет осваивать новые роли, а также наблюдать, как модификация ролевого поведения влияет на взаимоотношения с окружающими;
- повышает самооценку и ведет к укреплению личной идентичности;
- развивает навыки принятия решений.

Дополнительные плюсы групповой арт-терапии также в том, что она:

- предполагает особую «демократическую» атмосферу, связанную с равенством прав и ответственности участников группы;
- во многих случаях требует определенных коммуникативных навыков и способностей адаптироваться к групповым «нормам».

Среди многочисленных течений современной педагогики наиболее интересным и плодотворным является воспитание художественной культуры.

Таким образом, проведя теоретический анализ проблемы агрессивности в подростковом возрасте, мы можем предположить, что у юношей физический вид агрессии, раздражительность, негативизм появляются в качестве компенсации при невротических расстройствах, нарушении половой идентичности, в частности при воспитании в семьях, в которых отсутствует отец, при низком уровне самооценки, и не очень высоком положении в группе. Такие подростки отдаляются от группы, избегают встреч со сверстниками, склонны к необдуманным, непредсказуемым поступкам.

Высокий уровень косвенной агрессии свидетельствует о фрустрированности (глубокая депрессия, связанная с нарушением планов) подростка и его попытках сдержать свои агрессивные проявления.

Эти проявления в итоге переносятся на неодушевленные предметы (мальчик стоит в состоянии задумчивости и бьет прутом забор) и третьих лиц, как правило, лиц ближайшего окружения, например, родителей, учителей (немотивированная грубость, отказ от исполнения обычных функций).

Также стоит отметить, что для поиска эффективных способов воздействия на существующую ситуацию следует продолжить изучение феномена буллинга. Проведенное исследование наглядно показало, что данная тема действительно актуальна, вызывает неподдельный интерес в обществе и обладает степенью значимости в современной педагогической среде.

Таким образом, метод арт-терапии (терапии творчеством) является эффективным в профилактической деятельности. Цель арт-терапии – проработка переживаний человека, которые препятствуют его нормальному самочувствию и его общению с окружающими. В первую очередь – это переживания, возникающие в результате беспокойства, страха, обиды, неуверенности в себе, скованности, нерешительности в общении, неумения постоять за себя, неспособности контролировать свои чувства. Игровое пространство, изобразительный материал и образ являются для участников средством психической проекции.

Занятия арт-терапией предоставляют возможность для выражения агрессивных чувств в социально приемлемой форме.

С точки зрения представителей гуманистического направления, коррекционные возможности арт-терапии связаны с предоставлением клиенту практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, утверждением и познанием своего «Я».

Эффективной формой является библиотерапия, помогающая снять накопившееся психическое напряжение, формировать адекватный уровень самооценки. Библиотерапия – лечебное использование книг, газет, специально подобранных текстов и других печатных материалов по отношению к отдельному человеку или группе людей.

Методы арт-терапии, такие как изотерапия, музыкотерапия, имаготерапия, кинезитерапия способствуют благоприятному воздействию на эмоциональное состояние детей, устранению страхов, агрессии, тревожности, выплеску негативного и эмоционального состояния ребенка, замещение его более позитивными формами, ребенок учится взаимодействовать с коллективом, правильному общению, формирует социально-адекватные способы взаимодействия с внешним миром, снижает агрессивность, развивает толерантное отношение.

Изотерапия включает в себя разнообразные методы. Например, проективный рисунок помогает выявить основные проблемы детей и негативные условия, влияющие на ребенка. Проективный рисунок, используется как в группе, так и индивидуально. При разной тематике

рисования возникает возможность выявить моменты, которые тревожат ребенка.

Изотерапия не только предоставляет большие возможности для самовыражения детей, в развитии фантазии и положительных эмоций, но она благоприятно воздействует на внутригрупповой климат, повышает детскую самооценку, помогает моделировать проблемные ситуации, расширяя и формируя адекватный поведенческий стереотип у детей. Изотерапия дает возможность детям выразить свой негатив и не вспоминать о нем в общении с другими детьми. Также этот метод является инструментарием для выявления чувств и эмоций в развитии положительных межличностных взаимодействий между детьми и взрослыми.

В научно-педагогической интерпретации понятие «арт-терапия» рассматривается в нескольких аспектах:

- как динамическая система взаимодействия между учеником (ребенком, студентом, взрослым), продуктом его изобразительной творческой деятельности и педагогом (арт-терапевтом) в арт-терапевтическом пространстве с целью реализации важнейших функций образования: психотерапевтической, коррекционной, диагностической, развивающей, воспитательной;
- как терапевтическая процедура («психологическое врачевание») личности;
- как сохраняющая здоровье инновационная педагогическая методика, а также как новая система внеклассной работы учителя.

Направленность профилактической работы состоит в том, что подросткам предоставляется возможность удовлетворить свои интересы, реализовать свои потребности, проявить свои способности, оценить самого себя, быть оцененным другими в ходе участия в работе и наконец, попытаться найти оптимальный вариант взаимоотношений со сверстниками и учителями и выбрать приемлемую форму поведения.

В заключение необходимо отметить, что отношения в детской среде – это зеркальное отражение отношений к ним родителей, педагогов, взаимоотношений между взрослыми. Именно поэтому так важно, чтобы вокруг детей царил атмосфера любви, взаимопонимания, доверия.

Так, профилактику буллинга необходимо осуществлять на основе гендерного подхода (т.е. учет интересов, особенностей обоих социально-половых групп общества), знания о проявлениях агрессии в подростковом возрасте можно использовать для профессиональных проблем в процессе общения.

Теоретическая и практическая значимость заключается в том, что материалы данной работы могут быть применены в психологической и педагогической деятельности; работе психологов при проведе-

нии психологического исследования личности, при профилактике буллинга с учетом гендерного аспекта.

Перспективы арт-терапии как инновационной технологии в социализации детей средствами искусства и художественной коммуникации обусловлены ее междисциплинарным характером, наличием плодотворных идей в сопряженных областях науки и практики, осмысленных в этой сфере подходов и методов педагогики искусства, гуманитарно-эстетического образования, которые адекватны гуманистическим принципам и подходам в социально-педагогической деятельности.

Задачи – изучить гендерную специфику проявления буллинга среди обучающихся, рассмотреть виды буллингов среди обучающихся и кибербуллинг как современную форму, разработать программу профилактики буллинга в среде обучающихся.

Список использованной литературы

1. Глазман, О.Л. Психологические особенности участников буллинга / О.Л. Глазман // Изв. Рос. гос. пед. ун-та имени А.И. Герцена. – СПб., 2009. – № 105. – С. 159–165.
2. Ильин, Е.П. Психология агрессивного поведения / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2014. – 368 с.
3. Черная, Е.В., Кабанина А.В. Роль педагога дополнительного образования в профилактике агрессивного поведения подростков / Е.В. Черная, А.В. Кабанина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам L–LI междунар. науч.-практ. конф. (г. Новосибирск, 13 апреля 2015 г.). С. 132–138. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sibac.info/18469>. – Дата доступа: 22.03.2018.
4. Кен Ригби исследования «Буллинг в образовательной среде» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studydoc.ru/doc/3652874/tema-issledovaniya-%C2%ABbulling-vobrazovatel._noj-srede%C2%BB. – Дата доступа: 22.03.2018.
5. Бердышев, И.С. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики: практическое пособие для врачей и социальных работников / И.С. Бердышева, М.Г. Нечаева. – СПб., 2009.
6. Степанова, Е.В. Анализ актуальных форм и методов психолого-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков / Е.В. Степанова, В.А. Попов // Молодой ученый. – 2015. – № 6. – С. 788–791. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/86/16176/> – Дата доступа: 24.03.2018.
7. КиберЛенинка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-terapiya-kak-sredstvo-korreksii-agressivnogo-povedeniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta>. – Дата доступа: 12.03.2018.

Рекомендации педагогам и психологам по предотвращению ситуации буллинга в условиях образовательной среды

В статье представлены описательная статистика для выявления отношения учителей к ситуации буллинга в образовательной среде, корреляционный анализ выявления взаимосвязи понимания и отношения учителей к ситуации буллинга в школе, сравнительный анализ для установления отношения учителей к проявлению буллинга по основным критериям – тип учреждения, гендер. Также предлагаются рекомендации педагогам и психологам по предотвращению ситуации буллинга в образовательной среде.

Ключевые слова: буллинг, образовательная среда, учителя, школа, гимназия, рекомендации.

Recommendations for teachers and psychologists on the prevention of the situation of bullying in the conditions of the educational environment

The article presents descriptive statistics for revealing the attitude of teachers towards the situation of bullying in the educational environment, the correlation analysis of the identification of the relationship between the understanding and attitude of teachers to the situation of bullying in the school, a comparative analysis to establish the attitude of teachers towards the bullying according to the basic criteria – type of institution, gender. Also, recommendations are offered to educators and psychologists on the prevention of bullying in the educational environment.

Key words: bullying, educational environment, teachers, school, gymnasium, recommendations.

Для выявления отношения учителей к ситуации буллинга в образовательной среде мы провели описательную статистику и определили уровни выраженности шкал (таблица).

Таблица – Описательная статистика отношения учителей к ситуации буллинга

| Шкалы | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|-------------------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Шкала определения буллинга | 68 % | 11% | 21% |
| Шкала определения хулиганства | 53% | 10% | 37% |
| Шкала защиты против буллинга | 39% | 41% | 20% |

Из таблицы следует, что больше половины испытуемых по шкалам определения буллинга (68%) и определения хулиганства (53%) имеют высокий уровень. Это говорит о том, что учителя разграничивают понятия «буллинг» и «хулиганство» и тем самым могут исклю-

чить выраженность этих явлений на уроках. По шкале «защита против буллинга» (41%) большая часть испытуемых находится на среднем уровне, они не совсем уверены, что программа профилактики буллинга будет достаточно полезной для образовательных учреждений и учителя не думают, что лично смогут сделать что-то против буллинга.

Для выявления взаимосвязи понимания и отношения учителей к ситуации буллинга в школе был проведен корреляционный анализ, который показал, что шкала определения хулиганства коррелирует с возрастом учителей ($r = -0,178$, $p \leq 0,05$). Чем старше учителя, тем меньше они выявляют и различают буллинг от хулиганства. Возможно, это связано с профессиональным выгоранием педагогов, так как с возрастом они обнаруживают у себя чувство беспомощности, безнадежности, эмоциональные срывы, усталость, снижение энергетического тонуса и работоспособности, возникновение физического недомогания.

Для установления отношения учителей к проявлению буллинга в условиях образовательной среды был проведен сравнительный анализ (Т-тест) и определены основные критерии, где наиболее четко выражено это отношение – тип учреждения, гендер (критерии выделены на основании использованной анкеты).

В ходе сравнительного анализа было установлено, что в школе учителя в большей степени знают и понимают, что такое хулиганство и отличают его от буллинга, нежели учителя гимназий. Различия проявляются в понимании учителями определения хулиганства. Также видно, что учителя школы в большей степени разграничивают понятия «буллинг» и «хулиганство», они не принимают бросание вещей, толкание кого-то, похлопывание и постукивание за проявление буллинга.

В ходе сравнительного анализа не выявлено различий в понимании буллинга по критерию «гендер», возможно это связано с выборкой, так как учителей мужского пола на порядок меньше учителей женщин.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что больше половины испытуемых по шкалам определения буллинга (68%) и определение хулиганства (53%) имеют высокий уровень. По шкале «защита против буллинга» (41%) большая часть испытуемых находится на среднем уровне. В ходе корреляционного анализа мы выяснили, что чем больше возраст учителей, тем меньше они выявляют и различают буллинг от хулиганства. На основании сравнительного анализа видно, что учителя школы в большей степени разграничивают понятия «буллинг» и «хулиганство», нежели учителя гимназии.

На основании опроса учителей нами были составлены рекомендации педагогам и психологам по предотвращению ситуации буллинга в образовательной среде.

Предотвращение случаев травли среди сверстников является важнейшей задачей, поскольку жестокое отношение к ребенку неминуемо приводит к негативным последствиям. Проблема буллинга осложняется тем, что может носить скрытый характер и всегда представляет систематически повторяющееся явление, что осложняет работу специалистов и требует от них особых навыков и подготовки.

Современные исследователи, говоря о проблеме профилактики буллинга, отмечают в своих работах, что, скорее всего, невозможно добиться того, чтобы никто из детей на протяжении школьного обучения не почувствовал себя притесненным со стороны сверстников. Между тем, практика показывает, можно существенно снизить проявление школьного насилия.

Первую экспериментальную программу по борьбе с буллингом предложил Д. Ольвеус в 1982–1984 гг. Программа прошла апробацию в 42 норвежских школах. Через 8 и 20 месяцев после окончания эксперимента было проведено обследование обстановки в школах, в результате которого обнаружено стойкое снижение частоты возникновения эпизодов травли более, чем вдвое. По словам школьников, школа стала более безопасным местом; возросло количество надежных и длительных дружеских отношений; повысилась успеваемость; уменьшилось количество прогулов, краж, актов хулиганства и вандализма. Эти результаты сделали возможным внедрение программы Д. Ольвеуса в законодательном порядке в масштабах всей страны [1].

В настоящее время существует множество программ в разных странах мира по предотвращению школьной травли. Во все этих программах есть общие пункты, такие как:

- регулярные анонимные опросы школьников о существовании травли;
- обсуждение данной проблемы на классных, школьных и родительских собраниях;
- разработка самими учениками кодекса поведения;
- усиление внимания учителей к поведению детей на переменах и во дворе школы;
- обучение учителей стратегиям профилактики травли.

В отечественной практике И.А. Алексеева в качестве наиболее эффективного рассматривает комплексный подход, согласно которому, помощь должна быть направлена одновременно на всех участников процесса – на пострадавшего ребенка, на детей – «агрессоров», на детей, которые наблюдают за агрессией, на учителей.

В отношении постстрессовых последствий буллинга первичная профилактика реализуется по трем направлениям.

1. Создание условий недопущения буллинга.

2. Скорейшее и грамотное разобшение ребенка (подростка) с соответствующими стрессовыми воздействиями.

3. Укрепление защитных сил личности и организма в противостоянии травле как для условно здоровых детей и подростков, так и для уже имеющих соматическую или психическую патологию.

Ниже на примере двух стран, США и Швейцарии, приведен опыт комплексной работы по профилактике буллинга в школах. Результаты подобной работы как по отчетам самих учащихся, так и по мнению учителей достаточно обнадеживающие. Большинство педагогов США, психотерапевтов и консультантов в американских школах считают, что проблема профилактики притеснения – травли – насилия может быть решена поэтапно.

I этап (шаг), самый ответственный, заключается в том, чтобы признать, что такая проблема существует. Признание проблемы в рамках школы требует, чтобы кто-то взял на себя инициативу сказать о ее существовании и о работе с ней. Работа с притеснением может быть эффективна только тогда, когда определенная группа или школа как целое определяет проблему и соглашается с тем, что важно изменить ситуацию. Лучше, если человек, который будет руководить этим, обладает административной властью. Пока не будет достигнуто согласия, начинать работу смысла нет.

Главный аргумент инициативной группы для неприсоединившихся членов школьного сообщества следующий: «Если вы ничего не предпринимаете для решения проблемы, вы сами становитесь ее частью». Важно, чтобы к сотрудникам школы присоединились ученики и их родители. Вначале нужно определить масштаб проблемы. Это можно сделать различными путями.

Хорошим способом, по мнению А.М. Хорна, Б. Глейзера, Т.В. Сейджера, может быть опрос учеников о том:

- были ли у них до сих пор проблемы в школе;
- есть ли у них неприятности в настоящее время;
- знают ли они кого-нибудь, у кого есть неприятности;
- если они в настоящее время не имеют лично каких-либо проблем, то испытывают ли страх за свою безопасность вообще.

Такой же опрос необходимо провести и среди учителей. Затем сравнить результаты двух опросов и сопоставить их с информацией, полученной от родителей (опрос родительской озабоченности).

II этап (шаг) – определение проблемы.

Не может существовать в каждой школе унифицированных признаков определения проблемы. Тем не менее инициативная группа взрослых и детей должна определить:

- суть проблемы (проблем);
- серьезность проблемы;

-
- частоту проблемы;
 - привести соответствующие примеры.

После этого необходимо разработать совместный план действий. Далее инициативная группа оповещает все школьное сообщество о сути происходящего, о тех направлениях работы, которые будут реализоваться для профилактики насилия.

Например,

- создание атмосферы нетерпимости к любому акту насилия в школе;
- лучшее наблюдение за холлами, комнатами отдыха, столовыми;
- соответствующая воспитательная работа по классам в режиме свободной дискуссии;
- разработка этического кодекса школы;
- ясно выраженное ожидание, что ученики будут сообщать о нарушениях либо администрации, либо консультантам;
- создание консультантами групп поддержки для пострадавших и групп для работы с обидчиками.

Цель работы с последними: контроль агрессивных намерений обидчиков и их реабилитация.

III этап (шаг) – выполнение программы.

Если есть план, то он должен быть выполнен. Лучше, если выполнение этого плана начнется с начала очередного учебного года. Здесь может быть сопротивление отдельных групп и личностей, потому что:

- многие дети не считают притеснения (травлю) проблемой;
- некоторые родители ожидают от своих детей, что они будут агрессивными, а не наоборот;
- некоторые учителя не верят, что в их обязанности входит учить детей заботиться о себе.

Этими вопросами целесообразно лично заниматься ответственному лицу – координатору программы. Важное место занимает подготовка учителей к тому, что им делать в ситуации травли.

Вот примеры из методических рекомендаций:

- оставаться спокойным и руководить;
- воспринять случай или рассказ о нем серьезно;
- принять меры как можно скорее;
- подбодрить потерпевшего, не дать ему почувствовать себя неадекватным или глупым;
- предложить пострадавшему конкретную помощь, совет и поддержку – сделать так, чтобы обидчик понял, что вы не одобряете его поведение;
- постараться сделать так, чтобы обидчик увидел точку зрения жертвы;

– наказать обидчика, если нужно, но очень взвешенно подойти к тому, как это сделать;

– ясно объяснить наказание и почему оно назначается.

Также этими авторами рекомендуется организовывать в школах суды над обидчиками, но делать это надо крайне осторожно.

Возможно для этих целей использовать «контактный телефон».

Один из аспектов выполнения подобных программ – всемирное развенчание мифа о том, что «агрессивное поведение – это нормально».

Для этих целей предлагается агрессивно-ориентированным школьникам пережить альтернативный опыт в виде различных тренингов из арсенала конфликтологии.

Вот основные идеи по работе с компаниями обидчиков:

– работая с обидчиками, «разделяй и властвуй» – обидчиков нужно экстренно и эффективно разоблачать;

– не напирать на наказание, это только лишь усилит групповую солидарность обидчиков;

– работая с одним человеком, нужно умело использовать силу конфронтации всего, например, классного сообщества.

Мы предлагаем следующие практические рекомендации, направленные на минимизацию буллинга в школе:

1. Работа должна строиться на совместном планировании и взаимодействии психолога, классных руководителей, администрации.

2. Работа специалистов строится как предупреждение возникновения буллинга в образовательной среде.

3. Работа по сбору информации, разработке индивидуальных программ сопровождения каждого учащегося и отслеживание динамики развития должна быть систематической.

4. Считаем, что поведенческой стратегией предотвращения буллинга в образовательном учреждении является привлечение персонала школы, учеников и их родителей к решению этой проблемы, повышение их осведомленности относительно ситуации буллинга в школе.

Как делать:

1. Решение проблемы буллинга в образовательном учреждении возможно при условии совместной работы всего школьного сообщества. Это означает, что учителя, администрация, школьные психологи, родители и ученики должны сотрудничать с целью максимально информативной оценки проблемы буллинга в школе и выработке эффективных способов реагирования на нее.

Психолог отбирает диагностические методики, разрабатывает анкеты, позволяющие оценить ситуацию буллинга в данном учреждении, проводит обработку данных. Педагоги и классные руководители с помощью наблюдения (деликатного) составляют психологические характеристики учащихся (класса), в которых стоит отразить специфику меж-

личностных отношений учащегося с классом, особенности поведения, способы взаимодействия со сверстниками, наличие/отсутствие конфликтных отношений со сверстниками, особенности эмоционального реагирования учащегося на конфликтные ситуации, особенности поведения классного коллектива на переменах. Администрация образовательного учреждения может оказать содействие организационно-диагностическим процедурам.

2. Далее необходимо проведение анонимных обследований учителей и учеников с целью определения характера и распространенности буллинга в школе, а также проведение общешкольных собраний для обсуждения проблемы буллинга. С этой целью потребуются разработка анкет, позволяющих определить, где, в каких местах школьники сталкиваются с буллингом, кто из них нуждается в помощи, кто заинтересован, а кто нет в борьбе с этим явлением. Подобные опросы можно также проводить на уровне родителей для того, чтобы определить степень их осведомленности о проблеме, и узнать, какие меры они считают возможными в плане предотвращения ситуации.

В школе должно быть сформулировано определение буллинга, на которое будут ориентироваться учителя при принятии решения о вмешательстве в ситуацию. Повышение осведомленности субъектов образовательного процесса о буллинге и его негативном влиянии возможно через плакаты, собрания, информационные бюллетени. Такое просвещение является первостепенным в связи с тем, что буллинг воспринимается, к сожалению, зачастую, как нормальная составляющая взросления.

3. Учителям необходимо научиться распознавать проблему. В первую очередь, нужно признать, что буллинг имеет место во всех типах школ, а также то, что проблема буллинга – это проблема не только с мальчиками (некоторые формы буллинга среди девочек менее открыты). Учителям необходимо занять более активную позицию при наблюдении буллинга, не игнорировать эту проблему, так как игнорирование проблемы ведет к усилению чувства власти и безнаказанности для обидчиков и потери чувства безопасности у жертв.

4. Важным шагом предотвращения буллинга в школе может стать создание общешкольного комитета по его предупреждению. В этот комитет могут входить как учителя, так и ученики, и их родители.

5. Учителям совместно с учениками необходимо разработать и принять правила против буллинга, проводить регулярные встречи с учениками класса с целью обсуждения ситуации буллинга и поощрять участие родителей в этих встречах. Следует объяснить ученикам, что «кодекс молчания» только подкрепляет буллинг в их школе, а обращение за помощью не является «доносительством». В процессе организованной беседы у учителей появится возможность ознакомиться с

идеями учеников, узнать реальные рассказы о буллинге, определить реакцию учеников на буллинг.

6. В индивидуальной работе учителя необходима организация мероприятий, ориентированных на конкретных учеников («обидчиков» и «жертв»). При обнаружении ситуации буллинга стоит привлечь родителей «жертв» и обидчиков». Так как дети – «продолжение» личности родителей. В зависимости от ситуации, встречи могут быть проведены совместно с родителями и обидчиков, и его жертвы. Однако с целью минимизации напряженности встречу можно проводить с каждой семьей отдельно. К обсуждению проблемы следует привлечь школьного психолога, администрацию школы.

Кроме этого, предлагаем осуществлять практику кураторства для учащегося-жертвы из младших классов. Куратором выбирается старшеклассник-лидер, умеющий постоять и за себя и за своего подшефного.

Методика работы со старшеклассниками по предотвращению буллинга должна опираться на следующие принципы:

1. Принцип взаимодействия. Для осуществления эффективной помощи работа строится на совместном планировании и взаимодействии специалистов образовательного учреждения (психолога, педагогов), классных руководителей, администрации.

2. Принцип предупреждения. Работа специалистов строится как предупреждение возникновения ситуации буллинга в образовательной среде учреждения.

3. Принцип системности. Предполагает последовательную, систематическую работу по сбору информации, разработки индивидуальных программ сопровождения каждого учащегося и отслеживание динамики развития.

4. Принцип лонгитюдности. Необходимым условием является изучение динамики и оценка эффективности проведенной работы.

Рекомендации учителям по профилактике буллинга:

1. Результаты всех письменных работ оглашать только на обобщённом уровне, не называя фамилий ни хорошо написавших, ни плохо справившихся с работой.

2. Также не следует зачитывать смешные моменты из контрольных работ и сочинений. Все это учит ребят злорадству и может провоцировать буллинг.

3. Не следует также чрезмерно захваливать даже очень успешных учеников – это ведет к росту неприязни к ним со стороны их одноклассников, а также может способствовать зазнайству отличников.

4. Любое противопоставление ребенка коллективу губительно для его репутации. Например, любимый и часто употребляемый учителями прием для налаживания дисциплины на уроке: «Сейчас все достанут

листочки и будут отвечать письменно на мои вопросы, все оценки – в журнал. Скажите спасибо Феде, это из-за его плохого поведения вы будете наказаны». Или попытка добиться от учеников признания: «Если у провинившегося не хватает смелости признаться, то наказан будет весь класс». Таким образом учитель настраивает детей друг против друга и провоцирует их на то, чтобы они самостоятельно воспитали Федю или Васю, и делает последних «козлами отпущения».

5. Существует проблема вхождения новеньких в класс. Ни в коем случае нельзя пускать этот процесс на самотек. Травлю нового человека в классе можно избежать, если классный руководитель приведёт ребенка в класс, представит его ребятам и после наедине предупредит о сложившихся в коллективе отношениях.

6. Если в классе уже есть ребенок, которого недолюбливают или травят одноклассники, то его нельзя садить отдельно ото всех, усиливая тем самым его изоляцию. Также не следует сажать с тем, кто не будет активно возмущаться, с тихими и неагрессивными детьми, претендентами на роль отверженного. Конечно, не всем легко ужиться с отвергаемым ребенком, если он непоседа или назойлив. Но, посадив такого ребенка с уверенным в себе, имеющим определенный авторитет у одноклассников и неагрессивным сверстником, можно обеспечить ему защиту. Иногда учителя просят ребенка оказать помощь и поддержку новому соседу.

7. Помогать непопулярным детям, показывать свою полезность для класса, потому что классный руководитель как никто другой знает о способностях своих подопечных и может помочь им проявить свои таланты. Я.Л. Коломинский отмечает, что речевая активность ребенка, его способность высказывать свои мысли, наличие знаний, представляющих интерес для сверстников, определяют его положение в группе. Мотивируя свои выборы, дошкольники, как и испытуемые старших возрастов, часто указывают на такие причины, как «хорошо рассказывает», «знает много сказок», «с ним интересно».

8. Следует избегать обсуждения и оценивания личностных качеств ребенка перед всем классом. Возникающие конфликты лучше улаживать наедине с участниками. По возможности надо воздержаться от публичных обвинений и выяснения отношений с учеником, уличенном во лжи или воровстве. В противном случае можно навсегда погубить его репутацию. Но вполне полезно и разумно обсуждать с детьми поступки абстрактного ребенка, на примерах из жизни или литературы. Это научит ребят лучше понимать мотивы поведения других.

9. Необходимо избегать высмеивания и сравнения ребят на уроках. Некоторые учителя даже оценки за контрольные работы не объявляют публично, а выставляют в дневники. А уж разбор ошибок

необходимо делать либо не называя тех, кто их допустил, либо индивидуально.

10. Иногда учитель может стать инициатором появления у ученика обидного прозвища, сказав его фамилию при переключке. Даже одна неправильно прочитанная буква в фамилии способна надолго испортить жизнь ребенка. В этом случае исправить положение можно, если сразу извиниться перед «пострадавшим» и сказать, например: «Какая редкая и интересная фамилия. А что она означает?» Но еще лучше заранее изучить список фамилий, проконсультировавшись у коллег и выяснив, как правильно произносить сложные.

11. Учитель сам разбивает класс на команды для участия в спортивных и интеллектуальных состязаниях. Обсуждение этого вопроса полностью исключено. В особо проблемных классах не проводятся соревнования и соперничества, так как это провоцирует новый конфликт и обвиняет отверженных.

12. Имеет смысл поговорить с обидчиками о том, почему они пристают к жертве. Обратит их внимание на чувства жертвы. Так, например, в отсутствие намечающегося изгоя обсудить с классом, почему они все ополчились против него. Обратит их внимание на его положительные качества. И в заключение попросить ребят письменно ответить на вопрос: «Чем я могу ему помочь?» После разговора учащиеся станут более терпимее к жертве. Да и сам подросток почувствует перемены, станет вести себя более адекватно.

Рекомендации по проведению беседы с «жертвами» и «обидчиками».

Когда в травле принимает участие сразу несколько человек, очень важно проводить первый разговор не сразу со всеми, а с каждым отдельно. Группа дает защиту. Уровень серьезности и степень воздействия совсем иные, когда учащийся находится один на один с учителем, проводить беседы с обидчиками надо одну за другой, чтобы у них не было возможности общаться руг с другом. Индивидуальная беседа должна быть короткой, не более 5 минут. Сразу после этого проводится общая беседа, она может занять около 10 минут. Все это происходит в течении одного урока – нужно договориться с учителями, в классах которых находятся учащиеся о том, чтобы забрать учеников. Учитель, который ведет урок, просит первого из учеников пойти туда, где планируется провести беседу, потому что с ним хотят поговорить (не уточняя, о чем именно). Или же классный руководитель может забрать ученика с урока, сказав, что необходимо побеседовать (не уточняя, о чем). Таким способом можно сделать проводимые мероприятия более зримыми для остальных школьников.

Непосредственная работа с «жертвами» и «обидчиками»:

1) переговорить отдельно с каждым ребенком, ставшим их жертвой и предложить письменно описать все случившееся;

2) переговорить отдельно с каждым членом группы агрессоров и получить от них письменное изложение инцидента;

3) объяснить каждому члену девиантной группы, что он нарушил правила поведения и указать меру ответственности за содеянное;

4) собрать всю группу и предложить каждому ее члену рассказать перед другими, о чем говорили с ним в индивидуальной беседе;

5) подготовить членов группы ко встрече с остальными ребятами: «Что вы собираетесь сказать другим ребятам, когда выйдете отсюда?»;

6) поговорить с родителями детей, участвовавших в девиантной группе, показать им письменные объяснения ребят;

7) вести дневник с записью всех инцидентов, с письменными объяснениями детей и принятыми мерами;

8) обучить с помощью школьного психолога детей, чаще всего попадающих в положение жертвы, методам психологической защиты;

9) потребовать от ребят-обидчиков письменных извинений перед потерпевшими;

10) если обидчик заявил, что это была шутка, обратить внимание детей при обсуждении данного случая на то, что это не смешно;

11) если действия обидчика прикрывались игровой формой, зафиксировать, кто еще из детей принимал участие в такой «игре».

Основные мероприятия по предотвращению проявления школьного буллинга на уровне тренинговой работы с детьми 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 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;

- формирование стратегий и навыков принятия решения и преодоления сложных жизненных ситуаций;

- формирование навыков отстаивания своих границ и защиты своего персонального пространства; навыков защиты своего Я, самоподдержки и взаимоподдержки.

Спросите ребенка, с кем еще он может поговорить о своих чувствах. «Я заметил, что в последнее время ты кажешься не очень счастливым. Я за тебя беспокоюсь. Могу ли я что-нибудь сделать, чтобы тебе помочь? Может быть ты хочешь еще с кем-нибудь поговорить?». Объясните ребенку вашу роль и роль представителей органов, оказывающих ему поддержку (работник организации защиты детей, социальный работник, консультант и т.д.). Дети нуждаются во множестве безопасных возможностей разрядки своей тревоги.

Скажите ребенку, подвергшемуся насилию: «Я тебе верю»; «Мне жаль, что с тобой это случилось»; «Это не твоя вина»; «Хорошо, что ты мне об этом сказал»; «Я постараюсь сделать так, чтобы тебе больше не угрожала опасность».

Таким образом, проблема школьного буллинга представляет собой не безобидное явление, сопровождающее взросление личности, а фактор, свидетельствующий о личностном неблагополучии учащихся.

Список использованной литературы

1. Лэйн, Д.А. Школьная травля (буллинг) / Д.А. Лэйн [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.zipsites.ru/psy/psyib/info.php?=-414>. – Дата доступа: 25.01.2015.

Кирилова С.А.

Суицидальное поведение у подростков как следствие буллинга

Статья посвящена проблеме суицидального поведения у подростков, в основе которого лежат проявления внутриличностного конфликта, возникшего вследствие буллинга.

Ключевые слова: суицид, внутриличностный конфликт, буллинг.

Suicidal behavior in adolescents as a consequence of bullying

The article is devoted to the problem of suicidal behavior in adolescents, which is based on the manifestations of intrapersonal conflict arising from bullying.

Key words: suicide, intrapersonal conflict, bullying.

Явление буллинга как формы агрессивного поведения среди учащихся характерно не только для нашего времени. О проявлениях буллинга можно найти упоминание в научных трудах З. Фрейда, А. Адлера, У. Стекела в начале прошлого столетия. «Нельзя винить

только школу в том, что в ней столько насилия, и в том, что дети совершают суициды, но вина школы в том, что она ничего не делает, чтобы хоть как-то противостоять этой тенденции. Школы не должны забывать, что они имеют дело с незрелыми еще личностями, но никто и не может лишать детей права на эту незрелость, которая является естественной стадией их развития, пусть и не самой простой» [8]. Существует мнение, что в школе случаи насилия носят единичный характер и касаются небольшого количества учащихся. Однако статистика показывает, что около половины учеников хотя бы единожды в месяц становятся жертвами буллинга независимо от того, в какой школе они учатся: элитной или бюджетной. Буллеры появляются там, где отсутствует ощущение неотвратимости наказания за агрессивные, социально неодобряемые формы поведения. Жертвами насилия в большинстве случаев становятся дети с низкой самооценкой. В силу своих индивидуально-психологических особенностей и личностных характеристик они невольно являются источниками конфликтного взаимодействия. Это провоцирует окружающих на недоброжелательное и презрительное отношение к себе: его могут запугивать, дразнить, портить его вещи, заставлять выполнять что-то неприятное, унижающее его достоинство. Однако буллингу могут быть подвержены и вполне благополучные ученики, имеющие достаточно широкий круг общения и адекватную самооценку.

Неправомерно считать, что буллинг – это проблема одного ученика, потому что насилие в коллективе всегда является проблемой для всего коллектива. Жертвой может стать любой из учеников класса, даже бывший буллер. Намеренность, неравность сил и повторяемость таких действий по отношению к определенному ученику со стороны одноклассников свидетельствует о буллинге. Это становится основой для глубоких, скрытых переживаний ученика, что, в свою очередь, является началом для возникновения внутриличностного конфликта, который будет проявляться в депрессивном настроении, замкнутости, возникновении психологических проблем, внешне немотивированной аутоагрессии.

Суицид – осознанный акт самоустранения из жизни под воздействием острых психотравмирующих ситуаций, при которых собственная жизнь как высшая ценность теряет смысл [6]. Подросток в состоянии внутриличностного конфликта переживает острые негативные эмоции, порожденные противоречивыми стремлениями и переживаниями сложившейся ситуации [4]. Вследствие буллинга у подростка может сформироваться адаптационный конфликт, в основе которого лежит нарушение процесса социальной адаптации. Он возникает как противоречие между возможностями личности и требованиями, которые к этой личности предъявляет окружающая действительность и

оценкой окружающими возможностями этой личности. Как реакция на буллинг может проявиться невротический конфликт, в состоянии которого подросток переживает сильнейшее напряжение, возникшее в результате противоборства мотивационной направленности личности и ее внутренними силами. В результате этих противоречий личность находится в состоянии эмоционального напряжения, повышенной тревожности, возможны срывы [1]. Внешние причины внутриличностного конфликта, возникшего вследствие буллинга, разнообразны и, как правило, обусловлены положением подростка в группе. Если потребность ребенка в уважении не встречает понимания, если он лишен свободы или чувствует себя чужими в своем классе из-за отношения к нему некоторых одноклассников, – он попадает в состояние фрустрации, которое сопровождается целой гаммой отрицательных эмоций: гневом, раздражением, чувством вины и т.д. [7].

Дети справляются с внутриличностными конфликтами по-разному. Это зависит от порога чувствительности, уровня самоконтроля и развития волевых качеств, наличия акцентуаций и определенных индивидуально-психологических способностей, которые позволят преодолеть фрустрацию, возникшую вследствие внутриличностного конфликта. Если внутренний потенциал ребенка не позволяет ему справиться с состоянием фрустрации, это может послужить основой для возникновения суицидальных реакций.

Конечно же, внутриличностный конфликт и внешние, и внутренние условия способствуют его возникновению. Однако действительным пусковым механизмом суицида являются внутренние мотивы. Именно суицидальная мотивация есть эмоциональным откликом на проблемную ситуацию, которая воспринимается подростком, как кризисная. Мотивы суицидального поведения подростка различны и зависят от кризисной ситуации: месть или протест, призыв обратить внимание на наличие неразрешимой для него проблемы, стремление избежать наказания или страдание, наконец, отказ от жизни и самонаказание [2]. Последние мотивы наиболее вероятны для подростков, подвергшихся буллингу. Но суицидальные действия могут быть сигналом дистресса: «Мне очень нужна ваша помощь, заметьте же меня!».

С другой стороны, суицидальные действия могут совершаться подростком с целью наказать других, буллеров или взрослых, не отреагировавших на его состояние: «Вы пожалеете, когда я умру».

Следует учесть, что подростки, совершая суицидальную попытку, зачастую не воспринимают смерть как нечто конечное в своей жизни, а надеются с помощью суицида изменить конфликтную ситуацию. Понятие о необратимости смерти у подростков отсутствует, т.к. они убеждены, что можно казаться для окружающих лишенным жизни, но при этом наблюдать раскаяния обидчиков. Переживаемое чувство вины или не-

выносимого стыда, стремление избежать потока невыносимой душевной боли – все это примеры мотивирующих факторов подростков, подвергшихся буллингу.

Суицидальные попытки подростков, подвергшихся буллингу, в большинстве случаев можно предотвратить. Ни один ребенок не способен сиюминутно принять решение об уходе из жизни, воплотить его в кратчайшие сроки. Такое решение формируется у ребенка как минимум несколько дней. При этом он постоянно взывает к взрослым, различными способами давая понять, что ему невыносимо плохо. Важно не пропустить сигналы, свидетельствующие о депрессии, о самоубийственном настроении. Эти сигналы являются криком о помощи, потому что ребенку кажется абсолютно неразрешимой проблема возвращения к нормальному существованию после того, как он подвергся травле в школе.

Сигналы, свидетельствующие о суицидальном настроении ребенка: утрата интереса к своей внешности, к учебе и прежним увлечениям (вплоть до прогулов в школе, особенно, если таких случаев не было раньше), избегание общения с окружающим (друзьями, близкими, одноклассниками), часто повторяющиеся приступы безнадежности, беспомощности, нарушения сна и аппетита, постоянно возникающее чувство ненужности, низкая самооценка, сопровождаемая самокритикой, вялость, апатия, внезапное проявление гнева и ненависти, депрессивное состояние, проявления рискованного и опасного поведения, высказывания о нежелании жить дальше – прямые или завуалированные, мотивированные или нет. Суицидальные замыслы могут находить отображение в рисунках в блокноте, в которых ярко прослеживается депрессивное состояние (могильные холмики, гробы, кресты, виселицы т.п.).

На фоне формирования личностных структур в подростковом возрасте, сопровождаемых физиологическими изменениями, буллинг особенно тяжело переносится ребенком. Неумение найти выход из трудной ситуации из-за недостаточного жизненного опыта и низкой нервно-психической устойчивости, напряженность, внушаемость, низкий уровень развития волевых качеств, недостаточный уровень самоконтроля, импульсивность, отсутствие гибкости в поведении – все это повышает уровень суицидального риска. Дети-жертвы буллинга могут быть вспыльчивы и раздражительны. Но раздражение это направлено против самих себя.

Подростки, подвергшиеся буллингу, говоря о суициде, не шутят. Эти разговоры – крик о помощи, поэтому не стоит рисковать жизнью ребенка, отмахиваясь от его утверждений фразами «он шутит», «перестань нас пугать». Если ребенок заговорил о суициде, значит действительно в его жизни есть неразрешимая для него проблема, вызываю-

щая сильнейшую душевную боль и он готов совершить этот отчаянный шаг, чтобы избавиться от него. Поэтому окружающим следует всерьез отнестись к его словам.

Суицидальный поступок может быть совершен подростком, для которого буллинг стал «последней каплей чаше терпения». Черeda неприятностей, возможно преследовавших ребенка на протяжении последнего времени, послужила основой сильного интерперсонального напряжения. В таком случае буллинг сработает в качестве пускового механизма, избавляющего от сильнейшего потока душевной боли, которую переживал ребенок.

Для предупреждения подростковых суицидов необходимо создание таких условий, в которых дети не ощущают себя ненужными, отверженными и неполноценными [5]. Им необходимо внимание и забота не только близких, но и педагогов. Главное в деятельности по предупреждению суицидов среди подростков – сформировать у детей чувство защищенности, поддержки, возможности обращения за помощью и советом к старшим. Ощущение понимания и сочувствия, возможность откровенного разговора по душам дают ребенку веру в свои силы и способность преодолеть трудности.

Профилактическую работу необходимо проводить поэтапно. Первоначально профилактика направлена на тех детей, которые стали участниками буллинга. Это направление включает в себя работу с детьми и семьями школьников: изучаются тип семьи и условия воспитания детей, поведение родителей в семье; изучаются (и корректируются в случае необходимости) нарушения в материнско-детских отношениях, вследствие чего снижается эмоциональное благополучие ребенка, появляются отклонения в его психическом развитии на разных возрастных этапах; создаются условия для формирования личности, выработке оптимальных стратегий поведения учащихся в социуме (проводятся родительские собрания, классные часы с соответствующей тематикой, родители и дети привлекаются для совместного участия в классных и общешкольных мероприятиях).

Последствиями буллинга могут стать и постстрессовые состояния учащихся. Для преодоления таких состояний профилактическая работа должна вестись в трех направлениях: создание условий, при которых невозможно проявление буллинга вообще; в кратчайшие сроки прекратить общение ребенка, подвергшегося травле, с буллерами; укрепление внутренних ресурсов учащихся, необходимых для противостояния травле. Администрации школы совместно с педагогическим коллективом необходимо установить: 1. Имеет ли место и в каких формах буллинг в образовательном учреждении. 2. Определить оптимальные пути поддержания авторитета педагогов среди учащихся. 3. Проводить мониторинг психологического климата в школе пу-

тем анонимного опроса и анкетирования учащихся, родителей, педагогов, изучение видеозаписей школьных будней. 4. Организовывать совместное обсуждение внутришкольных проблем. К работе с отрицательными лидерами среди учащихся привлекать не только педагогов, но и родителей. 5. Создать такую среду, в которой обидчики будут лишены возможности получать поддержку от группы единомышленников, где не будет возможности для проявления асоциальных поступков. 6. Необходимо проводить занятия и тренинги с подростками, направленные на повышение стрессоустойчивости, формирования самостоятельности и умений по отстаиванию своей позиции и защиты своего пространства, развивать коммуникативные навыки, умения оказывать помощь сверстникам в сложных ситуациях, формировать здоровый образ жизни.

На втором этапе профилактика проводится в отношении буллеров и направлена на коррекцию их поведения, создание психологически безопасной образовательной среды, охрану психологического здоровья участников образовательного процесса.

Мнение о том, что суицид невозможно предотвратить, ошибочно. Несомненно существует риск рецидива суицидальной попытки в первые 24–72 часа и 80–100 дней после совершения подростком суицидальных действий. Однако, если он получит достаточную поддержку со стороны окружающих его близких, сверстников, педагогов не только на эмоциональном уровне, но и через сформированную уверенность в возможности получения помощи, через обращение к значимым в его жизни людям, по телефонам доверия риск совершения повторной суицидальной попытки становится на порядок ниже. Если окружающие готовы поддержать волнующую подростка тему, он будет иметь возможность открыто говорить о своих переживаниях, не боясь осуждения за суицидоопасные темы. Когда подросток выговорится, у него снижается острота суицидоопасных мыслей, поскольку цель суицидального поступка не просто лишение себя жизни, а избавление от потока непереносимой душевной боли. Поэтому, когда подросток обращается к кому-то с «тайной» о том, что хочет покончить жизнь самоубийством, значит, он верит, что помочь ему и понять его действительно может только этот человек. И заговорил он об этом, может быть именно потому, что в действительности расставаться с жизнью не хочет.

Состояние ненужности, собственной никчемности и униженного достоинства, возникающее у подростков, подвергшихся буллингу, часто внешне маскируется за излишней бравадой и показным весельем. Поэтому суицидальная попытка становится полной неожиданностью для окружающих, которые задают себе вопрос: «Зачем он это сделал? Почему так поступил?». Точнее было бы спросить: «Какая

причина толкнула его на этот поступок?», «Как можно было ему помочь?». Ведь суицидальная попытка – это способ справиться с возникшей проблемой, которая для подростка кажется непреодолимой. И у окружающих имеется много возможностей прийти им на помощь, потому что умирать на самом деле такие подростки не хотят. В смерти они видят новую точку отсчета своей жизни в новых условиях и без душевной боли, которую не способны преодолеть здесь и сейчас.

Чтобы ценность жизни не теряла смысла, необходимо знать две особенности восприятия полноценной жизни: с одной стороны, нам важно, чтобы нас любили, с другой – чтобы к нам хорошо относились. Важно знать, что наше поведение также зависит и от того, как мы сами относимся к себе, что наше поведение всегда целенаправленно, и мы ничего не делаем «просто так». Поэтому забота окружающих, с одной стороны, и умение находить смысл в каждом своем поступке, с другой – помогают предупредить возникновение мыслей суицидальной направленности. Потребность любить, быть любимым и быть частью чего-то общего создает у подростка ощущение наполненности жизни и способности справиться с любой трудностью. Подросток, подвергшийся буллингу, лишен этих ощущений. Снижение самооценки приводит к неспособности самостоятельно решить даже те проблемы, которые он легко преодолевал ранее. Вовлечение подростка в общее дело, внешнее проявление эмпатии через дружеское рукопожатие, улыбку, ободряющее слово позволят удовлетворить его потребность в любви и внимании окружающих. Самооценка – это самоощущение. Самоощущение подростка комфортно для него, если он чувствует добрые чувства к себе со стороны взрослых и сверстников, педагогов и родителей. Это позволяет прочувствовать подростку собственное достоинство, веру в собственные силы.

Список использованной литературы

1. Анцупов, Л.Я. Конфликтология. / Л.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2007. – С. 296–298.
2. Васильева, О.С. Психологические проблемы отношения к смерти у старшеклассников: теоретические и практические аспекты / О.С. Васильева, И.Е. Андрущенко // Журнал практического психолога. – 2000. – № 3–4. – С. 182–200.
3. Глазман, О.Л. Психологические особенности участников буллинга / О.Л. Глазман // Изв. Рос. гос. пед. ун-та имени А.И. Герцена. – СПб., 2009. – № 105. – С. 159–165.
4. Кирилова, С.А. Конфликтология: учеб. пособие. / С.А. Кирилова, М.Ю. Кусакин, В.В. Мелетичев. – СПб.: Филиал ВУНЦ ВВС, 2011. – С. 14.

5. Мальцева, О.А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления / О.А. Мальцева // Тюмен. гос. ун-т. – 2009. – № 7. – С. 51–54.

6. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Рассоха, О.В. Шапарь; под общ. ред. В.Б. Шапаря. – Изд. 4-е. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – С. 512.

7. Робер, М.А. Психология индивида и группы / М.А. Робер, Ф. Тильман. – М.: Прогресс, 1988. – С. 89–90.

8. Суицидология в трудах зарубежных ученых / под ред. А.Н. Моховикова. – М.: Когито–Центр, 2003. – С. 124.

Черняева С.А.

Социально-психологический тренинг как интерактивный метод развития коммуникативной культуры подростков

В статье рассматриваются вопросы развития коммуникативной культуры подростков. Предлагается тренинговая программа развития коммуникативной компетентности, основанная на укреплении личностной идентичности и работе по формированию эффективных межличностных отношений в поликультурном образовательном пространстве.

Ключевые слова: коммуникация, тренинг, личностная идентичность.

Socio-psychological training as an interactive method of development of communicative culture of teenagers

The article deals with the development of communicative culture of adolescents. The training program for the development of communicative competence, based on the strengthening of personal identity and work on the formation of effective interpersonal relations in a multicultural educational space.

Key words: communication, training, personal identity.

Анализ современных исследований по проблеме коммуникативной культуры показывает, что феномен «коммуникативная культура» часто отождествляется с понятиями: «культура общения», «коммуникативная компетентность» (С.Л. Братченко, Ю.Н. Емельянова, Е.В. Руденский), «культура речевого общения» (О.М. Казарцева), «культура речевого поведения».

Социально-психологический тренинг может быть направлен на развитие коммуникативной культуры педагогов путем приобретения опыта эффективного межличностного взаимодействия и одновременно межкультурного взаимодействия, поскольку в тренинге взаимодействуют люди с разными ценностями, представляющие различные субкультурные страты и различные культуры.

В целом социально-психологический тренинг направлен как на осознание и сближение ценностей различных участников взаимодействия, так и на изменение их поведения с целью придания ему характеристик конструктивного, взаимовыгодного, имеющего в основе своей сотрудничество или хотя бы готовности идти на компромисс. Социально-психологический тренинг может эффективно использоваться для организации и проведения работы с учащимися в сфере воспитания толерантности в межэтнических отношениях и обучения эффективной (конструктивной) межкультурной коммуникации.

Само понятие «социально-психологический тренинг» ввел в обиход М. Форверг. Считается, что первые тренинговые группы, направленные на повышение компетентности в общении, были проведены учениками К. Левина в Бетеле (США) и получили название Т-групп. В 1960-е гг. возникает опирающееся на традиции гуманистической психологии К. Роджерса движение тренинга социальных и жизненных умений (social/lifeskillstraining), который применялся для профессиональной подготовки учителей, консультантов, менеджеров в целях психологической поддержки и развития. В 1970-е гг. в Лейпцигском и Йенском университетах под руководством М. Форверга был разработан метод, названный социально-психологическим тренингом. Средствами тренинга выступали ролевые игры с элементами драматизации, создающие условия для формирования эффективных коммуникативных навыков. Социально-психологический тренинг получил широкое распространение и в российской практике. Первая в стране монография, посвященная теоретическим и методическим аспектам социально-психологического тренинга, была опубликована Л.А. Петровской в 1982 г. Сегодня этот метод активно используется в работе с детьми, родителями, профессионалами социомической (работа с людьми) группы, руководителями предприятий и организаций. Основная цель социально-психологического тренинга – повышение компетентности в общении – может быть конкретизирована в ряде задач с различной формулировкой, в том числе в работе по формированию эффективных межличностных отношений в поликультурном образовательном пространстве. Социально-психологический тренинг создает следующие возможности для работы с учащимися и педагогами в сфере развития межличностной толерантности, исключая использование буллинга и других видов конфликтных отношений путем обучения эффективному (конструктивному) межличностному взаимодействию в образовательном пространстве:

- В образовательной среде тренинга создается безопасная бесконфликтная образовательная среда с использованием эффективных межличностных коммуникаций.
- В образовательной среде тренинга создается возможность для осознания неэффективных форм поведения и межличностного

взаимодействия, что является первым этапом для позитивных изменений в поведении.

- В образовательной среде создается тренинга создается возможность для осознания специфики своего эмоционального состояния и эмоций, в том числе препятствующих позитивным изменениям.

В образовательной среде тренинга моделируются возможности для приобретения нового опыта поведения и межличностного взаимодействия, нового эмоционального опыта. Особенности этой среды – открытость отношений и выражения своих чувств, персонификация ответственности за свои чувства и поведение, психологическая безопасность и конфиденциальность. Эти средовые характеристики объективно повышают мотивацию участников тренинга, позволяют им получить новый опыт позитивного поведения и позитивных межличностных отношений в дружественной и безопасной среде, что повышает и расширяет возможности для таких изменений.

Организация и проведение любого социально-психологического тренинга опирается на следующие методологические принципы, которые согласуются с группой как правила:

1. Принцип «здесь и теперь». В фокусе общения на тренинге – не прошлый опыт, не возможные события будущего, а те мысли, чувства, ситуации, субъектами и участниками которых выступают участники в данный момент, непосредственно в актуальной реальности, существующей в момент проведения тренинга. Это позволяет ослабить действие психологических защит и приобрести новый опыт самоосознания и межличностного взаимодействия, срабатывает механизм психологической защиты.

2. Опора на Я-высказывания. Тренер предлагает высказываться прежде всего от собственного имени, не употреблять формулировок «мы», считается, «всем известно» и пр., чтобы создать для участников ситуации, позволяющие брать ответственность за свои чувства, мысли, поведение на себя.

3. Принцип активности. Тренер подчеркивает, что присутствие на тренинге предполагает активность в поведении, выполнении упражнений, межличностном взаимодействии. Этот принцип позволяет участникам выходить из замкнутого мира своих проблем и обстоятельств и взаимодействовать с другими людьми, что объективно делает поведение более социально направленным, позволяет получить обратную связь других участников, перейти от пассивной констатации своих проблем (так получилось, и теперь уже ничего не изменить) к активной деятельности по изменению внутриличностных процессов и социального, межличностного взаимодействия.

4. Принцип доверительности и конфиденциальности. Участникам предлагается быть открытыми в выражении своих чувств «здесь и сейчас». Наряду с этим принимается совместное решение о конфиденциальности всего происходящего в группе – информация об этом

не разглашается за ее пределами. Это позволяет участникам испытывать комфорт и ощущать психологическую безопасность во время и после тренинга. Тренинг также является и средством развития компетентности в межкультурной коммуникации, развития межличностной толерантности и просоциальной личностной позиции. Рассматривая психологию развития межличностной толерантности нельзя однозначно утверждать, что более высокий уровень толерантности предпочтительнее во всех ситуациях. Имеет смысл ставить проблему границ толерантности, понимание того, что существуют идеи, ценности, формы поведения, толерантность к которым может являться нарушением нравственных и правовых норм. Для анализа толерантности важно обозначить основные психологические компоненты этого явления.

Когнитивный компонент – признание сложности и многообразия социально-культурного мира и субъективной природы индивидуальных суждений о нем, а потому – неизбежной множественности индивидуальных картин мира. Толерантность в когнитивном аспекте ярче всего проявляется в ситуациях противоречий – при расхождении мнений, столкновении взглядов и т.д. – и позволяет рассматривать это несоответствие как проявление плюрализма. Толерантность в когнитивном аспекте означает еще и такое важное качество, как способность человека когнитивный «конфликт» не переводить в конфликт межличностный.

Эмоциональная составляющая толерантности имеет особое значение благодаря тому, что именно в этом измерении коммуникативной ситуации собеседники имеют возможность обрести некую общность, восстановить разрыв человеческих связей, который во многом и делает людей разобщенными и нетерпимо настроенными друг по отношению друга. Эмпатия позволяет компенсировать (или хотя бы смягчить) возможные разногласия между собеседниками в когнитивной или поведенческой плоскостях, препятствуя их перерастанию в межличностное противостояние и нетерпимость. Зрелая эмпатия безоценочна и в этом смысле толерантна по своей сути. В качестве отдельной составляющей эмоционального компонента может быть назван и особый вид эмоциональной устойчивости – «аффективная толерантность», суть которой состоит в способности справляться с эмоциональным напряжением, что позволяет человеку лучше осознавать как собственные эмоциональные процессы, так и переживания других людей, не раздражаясь и не приписывая им негативного смысла.

Поведенческий компонент толерантности представляет собой наиболее «наглядную» часть проявления толерантности. К поведенческой толерантности относится большое число конкретных умений и способностей, среди которых можно выделить:

- способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения (Я-высказывания и т.п.);
- готовность к толерантному отношению к высказываниям других;

- способность к «взаимодействию разномыслящих» и умение договариваться (согласовывать позиции, достигать компромисса и консенсуса);

- толерантное поведение в напряженных ситуациях (при различиях в точках зрения, столкновении мнений или оценок, – то есть в ситуациях конфликтов). Толерантность в разрешении конфликтов проявляется в следующих стратегиях: ведение переговоров, итогом которых является взаимное соглашение; привлечение конфликтующих сторон к сотрудничеству, обеспечение сторон позитивной информацией.

Основное содержание личностного измерения межличностной толерантности включает в себя, прежде всего, соответствующую ценностно-смысловую систему, в которой центральное место занимают ценности уважения человека как такового, ценности прав и свобод человека и равноправия людей по отношению к базовым вопросам, к выбору мировоззрения и жизненной позиции, ценности ответственности за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком и другие ценности демократического гражданского общества. В формировании личностных смыслов важную роль играет рефлексия, как способность сознания человека сосредоточиться на самом себе. С появлением рефлексии связано осмысление собственной жизни, рефлексия переживаний и тех событий, которые стоят за ними. Личностные смыслы в силу своей специфики не могут быть даны в готовом виде или усвоены через традиционные каналы передачи и обмена информацией, при этом что субъекту надлежит искать их, обнаруживать и раскрывать. Общение с современными подростками показывает, что механизмы рефлексии развиты у большинства из них очень слабо.

Процесс межличностной толерантности возможен только при условии сформированного чувства самоуважения, которое является базовой потребностью каждого человека. Неудовлетворенная потребность ребенка в самостоятельности приводит к возникновению у него негативных тенденций, среди которых можно выделить пассивность, забитость, злобу, агрессивность, чувство униженности, беспомощности, которые обуславливают интолерантное поведение, в частности, буллинг. Развитая межличностная толерантность способствует усвоению подростком социальных норм, формирование моральных суждений, развитие кооперации и сотрудничества, что в свою очередь способствует формированию у ребенка просоциальных мотивов, таких как альтруизм и взаимопомощь.

В подростковом периоде исключительной ценностью становится дружба, именно через нее происходит усвоение таких черт взаимодействия людей, как сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка. Однако в этот период могут формироваться и интолерантные тенденции как следствие гиперидентичности, когда сверхпозитивное отно-

шение к собственной группе порождает убежденность в превосходстве над «чужими». С другой стороны, формирование этнической идентичности подростка может пойти по типу гипoidентичности, в первую очередь этнонигилизма, который характеризуется отчуждением от своей культуры, нежеланием поддержать собственные этнокультурные ценности, негативизмом и нетерпимостью по отношению к своему народу. В условиях существенно активизировавшихся межкультурных контактов человек, чтобы не страдать от когнитивного диссонанса, вынужден учиться принимать представителей иных культур как равных себе, а поддерживаемые ими ценности и установки – как равноценные своим собственным, не отождествлять понятия «иной» и «плохой». С другой стороны, гипoidентичность не позволяет установить границы личности, также вызывает снижение самооценки, провоцируя внутренние конфликты.

Педагоги и психологи могут и должны способствовать воспитанию межличностной толерантности: как личным примером, так и с помощью специально разрабатываемых программ и методик. Можно предположить программу тренинга для подростков.

Программа коммуникативного тренинга для подростков (13–16 лет).

Цель: развитие коммуникативной компетентности, способствующей личностной и этнокультурной самоидентификации и выработке толерантной позиции в отношениях.

Задачи тренинга:

- выработка умений эффективной коммуникации;
- развитие эмпатии;
- создание условий, способствующих самоидентификации участников.

Коммуникативный тренинг проводится подготовленным специалистом, компетентным в области межкультурного общения и способным уделять внимание каждому участнику и группе в целом и знающим психологические особенности подростков. Основным фактором для достижения заданной цели является создание и функционирование учебно-тренировочной группы. Для этого требуется совместная выработка правил партнерского общения, причем позиция тренера также должна являться партнерской, исключая доминирование. Тренинг для подростков не может ни затронуть проблему самоидентификации, являющейся личностной задачей возраста и способствующей толерантной позиции в общении.

В таблице представлена программа тренинга по блокам. Блок – это тема нескольких занятий, в ходе которых должен быть достигнут заданный результат.

Таблица – Программа коммуникативного тренинга для подростков

| № | Основное содержание блока | Типы упражнений | Примечание |
|---|---|---|---|
| 1 | Создание учебно-тренировочной группы с благоприятной психологической атмосферой | «Броуновское движение», «Недостающий стул», самопредставление с повторением предыдущих высказываний. Обсуждение и принятие правил работы. Обсуждение программы и целей занятий | Каждое занятие заканчивается рефлексией занятия, возможны вступительные и завершающие групповые ритуалы |
| 2 | Развитие эмпатии и взаимопонимания в группе | «Имена-эпитеты», приветствия группе от каждого, «Движущийся круг общения», «Испорченный телефон» и обсуждение умения слушать, «Остров спасения», «Сказка по фразе», введение «Я-высказывания» и тренировка в таком типе высказываний | Во всех упражнениях применяются нейтральные темы обсуждений, исключая возможность возникновения конфликтов |
| 3 | Развитие компетентности в выборе техник общения | «Клубочек» (связи в группе), приветствие, как «Я-высказывание», рассмотрение и обсуждение техник общения. Практикумы по различным техникам. Практикум в активном слушании: «Инопланетянин-переводчик» | Желательно прийти к мнению, что игнорирование и эгоцентризм не способствуют взаимопониманию и, что наиболее позитивным является активное слушание |
| 4 | Развитие компетентности в области социальной перцепции | «Тарелка с водой», «Разговор через стекло», «Эмпатия». Конфликтные и неконфликтные ответы: упражнение «Взаимопонимание», рассказы с разных позиций | Желательно возникновение в группе позиций, не симпатизирующих конфликтному поведению |
| 5 | Самопознание, создание пространства самоидентификации | Игра «Стой и слушай» и разговор о том, кем мы можем себя чувствовать. «Роли и сущность». Предложение о возможных позициях для высказывания: Россиянин (гражданин России), личность, представитель культуры, представитель человечества, любитель мороженого, сын/дочь своих родителей и т.п. Ответственные высказывания из различных сущностных позиций | В этом блоке важно «примерить» на себя различные ролевые, но главное, сущностные позиции личности. Примеры: « я как представитель человечества, хочу сказать...», «Я, как сын своих родителей, ответственно заявляю...» |
| 6 | Осознание собственных ценностей и обсуждение ценностей культур. | Игра «Вещи», упражнение «10 ценностей». Групповое составление ценностей своей культуры. Представление о доминирующих ценностях других культур: США, Германия и т.п., а также молодежной и взрослой субкультур. Наши представления как стереотипы | Важно осознание собственной иерархии ценностей и понимание относительности своих представлений о собственной культуре и о других культурах. Важна идея о понимании культуры через ее ведущие ценности |

Окончание таблицы

| | | | |
|----|---|---|---|
| 7 | «Носители культуры» – осознание представленности культуры в каждом человеке | Рассказы о своих родственниках и близких. Обязательно получение обратной связи: «Что мне особенно понравилось в твоём рассказе и в этом человеке...». После рассказов – как данный человек (тот, о котором рассказывали) представляет свою культуру, какие ценности культуры он/она утверждает своей жизнью | Здесь необходимо сблизить культуры, представленные в группе, через рассказы о близких людях, поиск в них общего, наряду со специфическим |
| 8 | Развитие компетентности в межкультурном взаимодействии | Информация о культурных стереотипах и расширение списка ценностей культур. Обмен личным опытом межкультурного взаимодействия как очного, так и по литературным источникам и СМИ. Объяснение феномена аккультурации. Сказки с тремя концами (Дж. Родари) | Важно, чтобы личный опыт участников был осмыслен ими как проявление аккультурации и выработана взвешенная позиция по отношению к межкультурным контактам |
| 9 | Человек в пространстве культуры – осознание своей идентичности | Задание для каждого – в виде текста или графически отразить свои отношения со своей культурой (той, к которой участник себя относит) и представить это применительно к межкультурному взаимодействию. Рефлексия всего тренинга | Возможные аспекты: чем я могу гордиться, что для меня самое важное, что сейчас менее важно, что было важно для моих предков, что я не принимаю (если такое есть), что я пока не знаю и т.п. |
| 10 | Диагностический блок | После каждого занятия – экспресс-диагностика состояний, до и после всех блоков – диагностика позиций и уровня толерантности. | Диагностика производится до начала занятий и после их окончания |

Описание тренинга по блокам

1. Создание учебно-тренировочной группы.

Данный блок является обычным для тренинга. Основные психологические задачи:

- уменьшение психологической дистанции между членами группы;
- выработка правил безопасного общения (к таким правилам, обычно, относят правило конфиденциальности, правило «Стоп» – остановка диалога или дискуссии по просьбе человека, испытывающего эмоциональное напряжение, правила искренности, добровольности и активности). Важно, чтобы правила не только принимались, но и обсуждались участниками. Ритуалы группы также должны возникать при общем обсуждении, что способствует созданию активной и доброжелательной атмосферы.

2. Развитие эмпатии и взаимопонимания в группе. Данный блок также является обычным для тренинга. Основные психологические задачи:

- развитие умения слушать друг друга;
- углубление мотивации на общение, в том числе самораскрытие;
- овладение техникой я-высказывания, способствующей отходу от эгоцентрической и доминантной позиции, а также преодолению застенчивости.

3. Развитие компетентности в выборе техник общения. Основные психологические задачи:

- осознание техник как инструмента общения, которые можно выбирать и осознанно применять;
- понимание того, что техника активного слушания способствует установлению и поддержанию контактов, доверительности и установлению взаимопонимания;
- выработка навыка в применении техники активного слушания.

4. Развитие компетентности в области социальной перцепции. Этот блок в данном тренинге ставит перед собой задачу рассмотрения социальной перцепции в межкультурной коммуникации. Основные психологические задачи:

- выработка мотивации к декодированию невербальных сигналов и использованию сигналов, направленных на понимание и взаимодействие;
- развитие навыка уверенной самопрезентации;
- выработка умения спокойно и непредвзято воспринимать направленные на себя взгляды.

Основные игры к данному блоку:

1. «Разговор через стекло»

Цель игры – осмысление трудностей общения между людьми, трудности понимания людьми друг друга.

В ходе игры нескольким парам участников предлагается «поговорить» друг с другом, как если бы их разделяло толстое стекло, не пропускающее звук. После попытки партнеры сообщают, что хотел сказать один и что понял другой. При обсуждении можно подсказать, что таким «стеклом» может быть принадлежность к разным народам, поколениям, странам.

2. «Тарелка с водой»

Цель игры – развить взаимопонимание в группе, понять и обсудить закономерности возникновения взаимопонимания.

Группа молча с закрытыми глазами передает по кругу тарелку с водой. В результате при передаче развиваются способы коммуника-

ции: поиск рук партнера до момента передачи тарелки, предупреждение о передаче прикосновением и т.п.

Обсуждение может затрагивать вопросы взаимной заботы или ее отсутствия, понимания невербальных сигналов без предварительной договоренности. В игре участвуют наблюдатели, которые потом дают отчет о наблюдениях, адресованный тому, за кем они наблюдали.

3. «Эмпатия»

Цель игры – осмысление в группе проблем взаимной оценки, восприятия людьми друг друга.

Два или три добровольца выходят за дверь. Группа договаривается, кто из участников будет смотреть на каждого вошедшего с открытой неприязнью, со скрытой неприязнью, с симпатией (по одному человеку). Остальные договариваются смотреть на вошедшего нейтрально. Ведущий говорит: «Подойди к каждому, посмотри в глаза. Мы здесь договорились, что некоторые члены группы будут смотреть на тебя как-то необычно. Скажи вслух, как относишься к тебе в данный момент каждый из присутствующих». После прохождения всей игры необходимо, чтобы те, кто договорился смотреть на вошедшего эмоционально, раскрыли свое задание.

В обсуждении обычно выявляется известный феномен «возрастной тревожности», заставляющий переоценивать количество эмоционально окрашенных взглядов.

5. Самопознание, создание пространства самоидентификации. Основные психологические задачи:

- построение перечня ролей и осознание важнейших сущностных аспектов идентичности;
- развитие культуры ответственных высказываний.

Упражнение «Роли и сущность».

Каждому участнику предлагается на отдельных листочках дать некоторое количество ответов на вопрос «Кто я?» (желательно не менее 20 ответов). Затем нужно самостоятельно или обсуждая в малых группах разделить эти ответы на роли-характеристики не постоянные или относящиеся не ко всем видам взаимодействий и сущность. («Сущность» в данном контексте – это те характеристики, которые являются постоянными и не зависят от ситуации, например: человек, личность, характеристики, определяющие пол, возможно, этническая характеристика).

Затем в малых группах рекомендуется подготовка ответственных высказываний из различных ролевых позиций и представление их в группе.

6. Осознание собственных ценностей и обсуждение ценностей культур. Основные психологические задачи:

- построение осознанной иерархии ведущих ценностей;

-
- выработка ценностного подхода к культуре, который способствует развитию позиции культурного релятивизма.

Игры и упражнения:

1. «Вещи»

Цель игры – совместное размышление о многозначности вещей в жизни человека.

Вещи дают возможность человеку существовать, но они же служат поводом для проявления агрессивности, зависти, ущербности и других чувств, разрушающих личность. Человек, проявляющий очень сильную страсть к вещам, становится не хозяином, а их рабом. Группа может подойти к мысли, что вещи – хорошие или плохие не сами по себе, а в зависимости от намерений и поступков человека. Для игры необходимы коробки, по возможности, оформленные как подарки. В коробках лежат карточки с названиями вещей, например: «дом», «телевизор», «автомобиль», «компьютер» и т.п. (В игру могут на равных с реальными предметами включаться и сказочные: меч-кладенец, скатерть-самобранка и др.)

Участники группы (или несколько участников), получившие или выбравшие данную коробку, должны рассказать о достоинствах конкретной вещи и о тех опасностях, которые она может вызывать, или о нежелательных последствиях, ее использования. Задача группы – угадать, о какой вещи идет речь. Группа может задавать вопросы (ответы только «да» или «нет»). Если вещь угадана, участники могут внести свои дополнения в сделанный анализ или оспорить его.

2. Упражнение «10 ценностей».

Каждый участник группы составляет список из 10 своих ценностей и присваивает им ранг. (Это может быть и домашним заданием). Затем, разбившись на пары, анализируют списки, начиная с ценностей с рангом 9 и 10, спрашивая, что бы человек выбрал, если можно было бы оставить только одно из двух и так далее до ценности первого ранга. Если ранг ценности меняется, то также сопоставляют все вновь образовавшиеся пары. Обычно иерархия в процессе этого упражнения сильно изменяется.

После этого группа в целом составляет список ценностей своей и одной-двух культур по выбору группы. Руководитель напоминает при необходимости о доброжелательности анализа и дискуссии.

7. «Носители культуры» – осознание представленности культуры в каждом человеке.

Основные психологические задачи:

- развитие самоидентификации с культурой;
- развитие умения соотносить конкретную личность с ценностями ее культуры;
- развитие компетентности в межкультурном взаимодействии.

Здесь участникам представляется материал о стереотипах поведения, связанных с культурой и о феномене аккультурации.

Основные психологические задачи:

- осознание феномена культурных стереотипов своей и других культур;
- осознание бикультуральной личностной позиции как наименее конфликтного типа аккультурации;
- человек в пространстве культуры – осознание своей идентичности.

Это наиболее творческий блок, задачи и результаты которого определяются достигнутыми результатами группы.

Список использованной литературы

1. Дерманова, И.Б. Психологический практикум. Межличностные отношения / И.Б. Дерманова, Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 40 с.
2. Макшанов, С.И. Психогимнастика в тренинге / С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева. – СПб., 1993.
3. Прутченков, А.С. Социально–психологический тренинг межличностного общения» / А.С. Прутченков. – М., 1991.
4. Хрящева, Н.Ю. Психогимнастика в тренинге / Н.Ю. Хрящева. – СПб.: Речь, Институт тренинга, 2004. – 256 с.
5. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1997. – 278 с.
6. Черняева, С.А. Психотерапевтические сказки и игры / С.А. Черняева. – СПб.: Речь, 2011. – 168 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Грибанова Диана Ярославовна, заведующий кафедрой психологии Псковского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент (ПсковГУ, Россия), dianab81@mail.ru

Калинина Румия Рашидовна, доцент кафедры психологии Псковского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент (Псков, Россия), rumia-08@mail.ru

Королькова Лариса Викторовна, старший преподаватель кафедры социально-педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова (Витебск, Беларусь), aqallard@yandex.

Кирилова Светлана Анатольевна, доцент кафедры психологии СПбАППО, кандидат педагогических наук (Санкт-Петербург, Россия), svt-71@mail.ru

Кругленкова Дарья Геннадьевна, студентка 3 курса факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова (Витебск, Беларусь), darya.kruglenkova@mail.ru

Купченко Виктория Евгеньевна, доцент Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, кандидат психологических наук (Омск, Россия), kupchenko07@mail.ru

Кухтова Наталья Валентиновна, доцент кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук, доцент (Витебск, Беларусь), zvetok@tut.by

Максименкова Лариса Игоревна, доцент кафедры психологии Псковского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент (Псков, Россия), lora_max@mail.ru

Розет Марина Валерьевна, доцент кафедры психологии СПбАППО, кандидат психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия), mvorshan@gmail.com

Рохкина Анжелика Игоревна, педагог-психолог Витебского государственного технического колледжа», магистр психологических наук (Витебск, Беларусь), anzhelika-tolochin@ya.ru.

Фурманов Игорь Александрович, заведующий кафедрой психологии БГУ, доктор психологических наук, профессор (Минск, Беларусь), fourmigor@gmail.com

Черняева Светлана Анатольевна, доцент кафедры психологии СПбАППО, кандидат психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия), ChernyaevaS@yandex.ru

Шатило Александр Игоревич, студент 4 курса факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова (Витебск, Беларусь), Kibacool1994@gmail.com

Шингаев Сергей Михайлович, профессор кафедры психологии, заведующий кафедрой психологии СПб АППО, доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия), sshingaev@mail.ru

Яценко Татьяна Евгеньевна, заведующий кафедрой психологии БарГУ,
кандидат психологических наук, доцент (Барановичи, Беларусь),
t.e.yatsenko@mail.ru

Репозиторий ВГУ

Научное издание

КУХТОВА Наталья Валентиновна
ШИНГАЕВ Сергей Михайлович
ФУРМАНОВ Игорь Александрович и др.

БУЛЛИНГ
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ:
МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Монография

| | |
|----------------------|----------------------|
| Технический редактор | <i>Г.В. Разбоева</i> |
| Корректор | <i>Т.В. Образова</i> |
| Компьютерный дизайн | <i>И.В. Волкова</i> |

Подписано в печать 15.10.2018. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 10,11. Уч.-изд. л. 9,86. Тираж 100 экз. Заказ 139.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.