

**С.В. МЫСКИН, Е.Л. БЕРЕЖКОВСКАЯ,
Л.Е. ОЛТАРЖЕВСКАЯ**

БЕЗОПАСНАЯ ШКОЛА

**Мониторинг и обеспечение безопасности
образовательной среды в средней школе**

Учебное пособие

Москва, 2023

УДК 159.9.072
ББК 88.9
М 95

Рецензенты:

Е.И. Исаев – доктор психологических наук, профессор
В.Т. Кудрявцев – доктор психологических наук, профессор

Мыскин С.В., Бережковская Е.Л., Олтаржевская Л.Е.

М 95 Безопасная школа. Мониторинг и обеспечение безопасности образовательной среды в средней школе. Учебное пособие. – М.: АСГТ, 2023. – 146 с.

ISBN 978-5-6041859-7-1

В учебном пособии представлены основы психолого-педагогической профилактики буллинга среди детей и подростков в образовательной организации. Авторы осуществили обобщение теорий, методик и практик работы школьных психологов с проявлениями буллинга, а также раскрыли причины его происхождения. Для построения профилактической работы описан комплекс превентивных мер по обеспечению психологически безопасной образовательной среды. Пособие содержит оригинальный подход к организации и проведению мониторинга проявлений буллинга в школе, описаны инструменты проведения мониторинга, технологии анализа данных.

Пособие предназначено для школьных психологов, учителей, администрации образовательных организаций, а также широкого круга специалистов различных профилей, работающих в сфере профилактики любых форм насилия среди детей и молодежи.

ISBN 978-5-6041859-7-1

УДК 159.9.072
ББК 88.9

© Агентство социально-гуманитарных технологий, 2023
© Авторы, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

1. Введение.....	4
2. Буллинг – школьная травля.....	5
3. Признаки буллинга у детей и подростков.....	9
4. Паттерны насильственного поведения по отношению к сверстникам.....	9
5. Школьная образовательная среда: опасности и безопасность. Московский мониторинг.....	10
6. Динамика за пятилетие. Проблемы, порожденные изоляцией.....	14
7. Грани насилия: семья, школа, сверстники.....	24
8. Научное обоснование решения проблемы.....	32
9. Модель школьного образовательного пространства, свободного от насилия.....	36
10. Диагностика уровня агрессивных проявлений.....	39
11. Проявления насилия среди школьников. Реальная картина.....	40
12. Вторая сторона медали: проблемы учителя.....	54
13. Виды психолого-педагогических дефицитов учителей.....	58
14. Буллинг в школе: вчера, сегодня, завтра. Пути выхода из тупика.....	73
15. Исследование представлений учителей о школьном буллинге.....	76
16. Опыт формирования: деловая игра с учителями.....	104
17. Использование результатов исследования в разработке программы для учителей.....	110
Заключение.....	115
Литература.....	119
Информация об авторах.....	122
Приложения	123
Глоссарий	144

1. ВВЕДЕНИЕ

Не секрет, что в современном обществе уровень агрессии и насилия растет год от года. Психологическое, эмоциональное, моральное, экономическое и другие виды насилия, вплоть до физического, особенно остро проявляются в сфере семейных отношений и в молодёжной среде, включая школьников. Эти неприятные тенденции находят отражение как в результатах научных исследований, так и в обыденном сознании людей.

Отстраненность занятых своими заботами взрослых, их взаимное непонимание, неумение учитывать возрастные и индивидуальные особенности представителей разных поколений ведут к внутрисемейной напряженности. Большинство родителей любит своих детей, но нередко это чувство выражается в постоянной тревоге за них, не всегда адекватных требованиях и раздражении по любому поводу, что воспринимается, скорее, как неприязнь. Родительская тревога ведет к вторжению в личное пространство ребенка и становится актом агрессии по отношению к нему. В результате в семье нарастает конфликтность и отчуждение, а агрессия и насилие превращаются чуть ли не в норму как у взрослых, так и у детей.

Не обошла проблема агрессивного поведения и сферу образования¹. Современные школьники постоянно испытывают разнообразные враждебные воздействия, что не лучшим образом сказывается на их психическом и физическом здоровье, развитии. Эти воздействия идут и от близких, и от чужих, и от старших, и от сверстников, и дома, и в школе, и в общественных местах. Почти всегда, в любой ситуации, где есть дети и взрослые, находится кто-то, готовый сделать замечание детям, подросткам или их родителям. Ребята и сами склонны к агрессивным проявлениям, причем часто без особых причин, просто по привычке. Немалую роль играют здесь и средства массовой информации, без конца транслирующие сцены насилия и дискриминации взрослых и детей.

Рост уровня агрессии и насилия заставляет говорить о значительной деградации как семейной, так и общественной системы воспитания, и, как следствие, о неприятии подрастающим поколением ценностей добра, любви и справедливости. В связи с этим особенно актуальным становится вопрос о профилактике и коррекции агрессивного, насильственного поведения среди школьников. Причем не только в семье, но и в образовательных организациях.

Именно об этом и пойдет речь в настоящем пособии.

¹ Мыскин С.В., Овчаренко Л.Ю. Методологическое обоснование модели психологически безопасного образовательного пространства // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. М.: Научные технологии, 2017. – № 3-4. – С. 40-47.

Организация образовательного пространства, свободного от насилия, призвана не только помочь формированию у учащихся образа безопасного мира, но и стать действенным шагом к его созданию. Все дети и подростки, почти без исключения, учатся в школах, а их семьи, так или иначе, вовлекаются в систему школьных отношений. Поэтому профилактическая работа со школьниками является одновременно и серьезной работой с обществом в целом.

Снижение уровня агрессии в школе должно сказаться на общем отношении к насилию, поскольку от этого изменится обыденное сознание детей и взрослых. Сегодня многие из нас утратили морально-нравственные ориентиры и остро нуждаются в том, чтобы снова научиться различать добро и зло, понимать, что можно, а чего ни в коем случае нельзя делать.

Чтобы построить в школе безопасное, свободное от агрессии и насилия пространство, нужно выделить его элементы и понять, как они соотносятся между собой. Достижение этой цели требует решения ряда задач:

1) Определение, на основе современных научных данных, необходимого уровня безопасности в школе, а также необходимых средств для ее обеспечения.

2) Определение наличного уровня агрессии в образовательном учреждении.

3) Выявление опыта переживания учащимися насилия и агрессии.

4) Изучение различных проявлений насилия в школе.

5) Подбор средств профилактики школьного насилия и психолого-педагогической помощи школьникам, уже ставшими его жертвами.

2. БУЛЛИНГ – ШКОЛЬНАЯ ТРАВЛЯ

Буллинг – это форма индивидуального или группового физического или морального насилия. При буллинге формируется полярное противопоставление, с одной стороны, агрессора («буллия», «буллера»), а с другой – жертвы. Окружающие, что дети, что взрослые, нередко занимают при этом позицию невмешательства, иногда с явным или скрытым одобрением агрессора. Агрессор может быть представлен как одним человеком, так и парой или несколькими лицами, так же, как и жертва. В некоторых случаях буллинг может приобретать коллективный характер, когда против одного или двух-трех человек ополчаются все остальные.

На сегодняшний день выделяют две основные причины буллинга:

1. Природная причина. Есть мнение, что буллинг возникает в рамках естественного процесса социализации подростков и молодых людей. При этом часто приводятся примеры из области этологии, свидетельствующие, что у животных молодые особи также борются за место в стае, и, нередко,

довольно жестоко¹. Считается, что посредством конкурентной борьбы со сверстниками, зачастую принимающей форму буллинга, активные молодые люди включаются в социальное взаимодействие за пределами своей семьи. В закрытых учреждениях типа школ-интернатов, армейских подразделений или отдаленных поселений, где есть взрослеющие дети, но мало связей с внешним миром, определение подростками своего места в иерархии выливается в борьбу за доминирование и часто принимает форму буллинга. В общеобразовательных школах буллинг в той или иной мере имеет место в силу ограниченности контактов с внешним миром и отсутствия содержательной внеклассной работы. Увлекательная общая работа почти всегда ведет к включению ребят в коллективно-распределенную деятельность, а их общение наполняется содержанием, отличным от установления иерархии, где в основе лежит подавление личности личностью.

2. **Внешние причины.** Явления, подобные буллингу, входят в этические системы многих формальных и неформальных групп. Они включают традиции, являющиеся, по сути, инициацией. Такие процедуры практикуются, например, в профессиональных группах, где складывается иерархическая система, обеспечивающая моральную и поведенческую устойчивость. При вступлении новых членов всякий раз воспроизводится тот же порядок действий. Новичкам нередко заранее описывают модель поведения, которая нужна, чтобы стать полноправным членом группы и пользоваться всеми ее преференциями, защитой и поддержкой. Модель поведения, рекомендуемая неопиту, может иметь разные формы, от письменных кодексов (вроде *бусидо* у японских самураев или изустных «понятий» в криминальных группировках) до с трудом уловимых и не обсуждаемых вслух представлений о том, что «принято», а что «не принято», бытующих в светских салонах. В реальности буллинг не редкое, но и совсем не обязательное явление, сопровождающее процесс социализации подростков и юношей. Он возникает, когда выстраивание новых, более взрослых отношений происходит вне сферы внимания родителей, учителей и вообще структур, отвечающих за воспитание и социальную адаптацию (школ, учреждений дополнительного образования, общественных организаций). Зато на подростков часто оказывают влияние неформальные группы и объединения, бытующие на территории институциональных структур и за их пределами. Это могут быть спонтанно сложившиеся подростковые компании с налетом молодежных субкультур, легальные и нелегальные организации разнообразного толка – религиозные, криминальные, околополитические, псевдоспортивные и пр. Многие из таких объединений охотно вовлекают подростков и молодежь, и мало кто знает, что там с ними происходит. К сожалению, эти

¹ Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей. – СПб.: Петроглиф, 2009. – 352 с.

влияния трудно полностью исключить, особенно в условиях мегаполиса. Однако при достаточном выборе разных видов и форм внеклассной работы, создающей условия для канализации подростковой агрессии в социально приемлемых формах, а также при контроле и регуляции внешних влияний взрослыми, буллинг нетрудно предотвратить, или, по меньшей мере, не позволить ему принять опасные формы.

Часто буллинг рассматривают как явление, обычное для школ и не заслуживающее особого внимания. Существует мнение, что проблемы, связанные с ним, раздуты прессой, художественной литературой и кино. Тема противостояния одиночки враждебной группе рассматривается в качестве популярной ролевой модели, а зачастую и как пример для подражания. Тем не менее, исследования показывают, что и для жертвы, и для буллера буллинг не проходит бесследно. Последствия детских и подростковых психологических травм иногда могут всю жизнь проявляться тяжелой невротизацией, а на формирование личности и характера они всегда оказывают деструктивное влияние. Даже если сам субъект забыл прошлые коллизии и переживания. В тяжелых случаях буллинг может приводить к аутоагрессии, вплоть до суицида, или к актам жестокости, вроде расстрелов или физических расправ в школах, сообщения о которых нередко тревожат общественное мнение.

Предотвратить буллинг вполне реально. Агрессоры, в большинстве случаев, – дети школьного возраста, чья активность по определению регламентирована многочисленными правилами. Они подлежат контролю и воспитательным воздействиям, успешность которых зависит от профессионализма и настойчивости учителей и администрации школы. В сложных случаях к ним могут подключаться и правоохранительные органы, потому что буллинг, в рамках существующего законодательства, подпадает под действие Кодекса об административных правонарушениях РФ с учетом возраста нарушителей.

Для учащихся в педагоге персонифицирована социальная среда, формирующая всю систему взаимодействий за пределами семьи. Воспитание и, в частности, профилактика буллинга входят в круг его непосредственных обязанностей. Но дело осложняется тем, что работа с агрессией и насилием требует специальных знаний и навыков, а также высокой эмоционально-волевой готовности к профессиональному противодействию этому неприятному явлению.

Современные представления о буллинге включают всевозможные виды травли, существующие в почти любом закрытом сообществе. Различают **прямую** травлю, – когда бьют, обзывают, дразнят, портят вещи, отбирают деньги, и **косвенную**, – когда распространяют неприятные слухи и сплетни, бойкотируют, избегают или сознательно манипулируют, иногда

грубо и открыто, а иногда очень завуалированно. Индивидуальные предпосылки буллинга присутствуют как в жертвах, так и в буллерах. Для жертвы к таковым можно отнести, например, трудности в обучении, гиперактивность, расстройства общения, низкий социальный статус, особенности внешности, речи и двигательной сферы, а для буллера – привычку утверждать свое «Я» через унижение других, высокую агрессивность (как личностное качество) и высокий статус в качестве теневого лидера группы. Социальная предпосылка буллинга – широкая распространенность авторитарных способов управления и притеснения, в первую очередь, в семьях, в рабочих и учебных коллективах, различных сообществах и обществе в целом. А.А. Бочавер и К.Д. Хломов¹ выделяют следующие подходы к анализу проблемы буллинга:

- диспозиционный – исследование индивидуальных особенностей и личностных предпосылок участников травли;
- темпоральный – анализ жизненного пути участников буллинга, в том числе важных для них событий, формирующих их уязвимость или агрессивность;
- контекстуальный – изучение роли среды, микроклимата в группе и в учреждении, в том числе особенностей, актуализирующих буллинг как способ существования в условиях социального неравенства и борьбы за власть, что, в свою очередь, пробуждает личностные предпосылки.

В соответствии с этим, действия педагогов тоже локализируются в рамках данных подходов:

- диспозиционного – связанного с развитием у жертвы чувства уверенности в себе и навыков общения, а у агрессора толерантности и социально приемлемых форм канализации агрессии;
- темпорального – предполагающего психологическое сопровождение при проживании ребенком возрастных кризисов развития и тяжелых жизненных ситуаций, а также культивирование в группе социально приемлемых форм установления статусов;
- контекстуального – направленного на создание благоприятного психологического климата и культивирование традиций, связанных с установлением отношений между членами коллектива.

¹ Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и социальный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013 – Т. 10. – № 3. – С. 149-159.

3. ПРИЗНАКИ БУЛЛИНГА У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Основные поведенческие и телесные проявления, наблюдающиеся у жертв буллинга дома (вне школы) таковы:

1. стойкое нежелание идти в школу, прогулы, снижение успеваемости;
2. грустное настроение, слезливость, подавленность, тревожность;
3. склонность к уединению, нежелание общаться, замкнутость;
4. грубость, резкость, конфликтность, истерики без повода;
5. беспрекословное послушание, уступчивость и осторожность;
6. беспричинные боли в животе или груди, головные боли, тошнота и рвота, стойкий субфебрилитет после простудных заболеваний и вне их, обострение аллергических реакций при отсутствии диагностированных нарушений в работе организма;
7. различные нервные тики, возобновление детских «дурных привычек» (грызет ногти или кусает пальцы, выдергивает волосы, кусает губы или щеки изнутри, ковыряет в носу и т.п.);
8. нарушения сна, кошмарные сны, энурез;
9. нарушения аппетита.

Легко заметить, что одни из перечисленных симптомов подверженности буллингу имеют речевую компоненту, а другие нет. Это в значительной мере связано со степенью осознания ребенком сложившейся ситуации.

4. ПАТТЕРНЫ НАСИЛЬСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ ПО ОТНОШЕНИЮ К СВЕРСТНИКАМ

Речевое общение является важной сферой проявления буллинга, где его можно легко обнаружить. К тому же речь служит главным инструментом воздействия на сложившуюся ситуацию, причем как в плане профилактики, так и в плане коррекции. Буллинг – это не просто агрессивное, но еще и знаковое поведение, а главным знаком у человека является слово. Речевые проявления буллинга могут принимать форму:

- словесной травли (оскорблений, злых и непристойных шуток, насмешек);
- распространения порочащих слухов и сплетен;
- разных вариантов бойкота, лишаящих жертву возможности общаться и удовлетворять, тем самым, одну из жизненно важных потребностей.

Если в классе или другой детской группе разворачивается буллинг против одного, остальные занимают при этом разные позиции. Перечислим ролевые позиции, которые можно встретить у свидетелей буллинга. Каждая из них имеет свой типичный поведенческий паттерн.

1. Собственно буллеры – один или небольшая группа активно действующих агрессоров.

2. Последователи – те, кто к ним примыкает, вовлекаясь в агрессивные действия, активно их повторяя или дополняя.

3. Одобряющие – те, кто непосредственно не участвует в агрессивных действиях, но вербально и невербально (жестами, возгласами) выражает одобрение.

4. Пассивно одобряющие – не выражающие активно своего одобрения, но с одобрением смотрящие на происходящее.

5. Защитники – те, кто пытается защитить жертву.

6. Потенциальные защитники – те, кто с неодобрением смотрит на агрессора и с сочувствием на жертву, невербально демонстрируя, что готов вступить за нее.

7. Равнодушные – те, кто занят своими делами и не обращает внимания на происходящее.

8. Жертвы – те, против кого разворачиваются агрессивные действия буллеров и их последователей.

Сделав эти предварительные замечания, перейдем к анализу сложившегося положения в области мониторинга и профилактики буллинга в школьном образовательном пространстве.

5. ШКОЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ОПАСНОСТИ И БЕЗОПАСНОСТЬ. МОСКОВСКИЙ МОНИТОРИНГ

В Москве уже более десяти лет работает городской кризисный центр помощи женщинам и детям, пострадавшим от насилия¹. Психологическая помощь предоставляется очно и заочно – по телефону доверия. Проводятся индивидуальные и семейные консультации, групповая работа в форме тренингов и коррекционные занятия. Дети и учащаяся молодежь составляют, в среднем, более 45% всех обращений в кризисный центр.

Учреждение ведет мониторинг проявлений разных форм насилия. На рисунке 1 приведены данные этого мониторинга за три года: 2014, 2015 и 2016. В следующем разделе мы сравним эти данные, собиравшиеся с самого начала работы центра, с полученными в 2021 году, и обсудим их динамику.

Из гистограммы видно, что во втором десятилетии XXI века интенсивность обращений за помощью стабильно росла. Не ясно, связан ли этот рост только с повышением уровнем агрессии в обществе, или, кроме того, с ростом осведомленности населения о возможности получить соответствующую помощь. Так или иначе, налицо тенденция к увеличению числа выявленных случаев насилия в отношении детей и молодежи.

¹ <https://krizis-centr.ru/about>

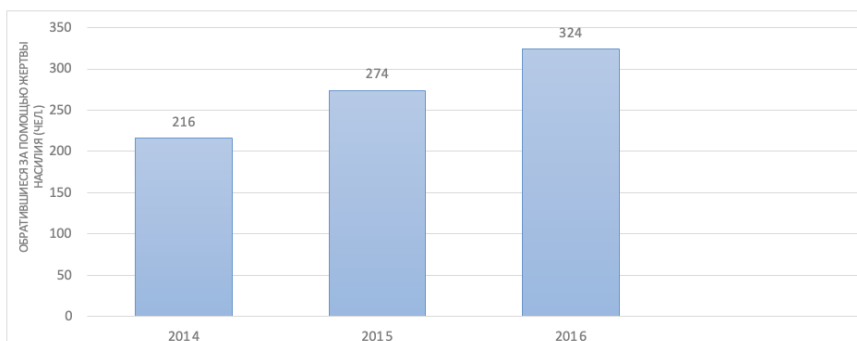


Рис. 1. Количество обратившихся за помощью жертв насилия в 2014–2016 гг.

На рисунке 2 дана гистограмма, отражающая процентное выражение количества обращений в центр по разным возрастным группам. Из нее видно, что в центр обращались дети и молодёжь всех возрастов.

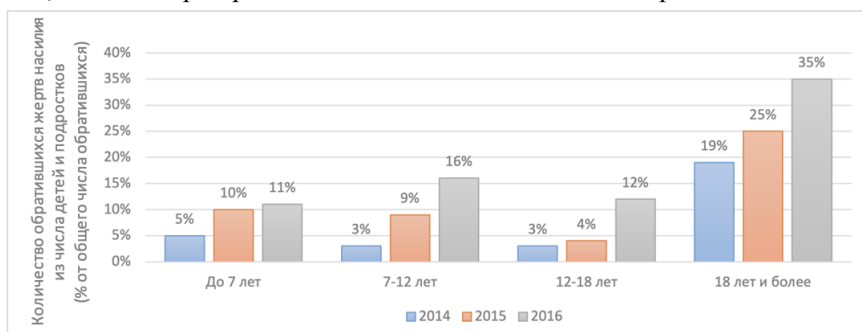


Рис. 2. Доли обратившихся за помощью детей и молодёжи по возрастам

При обработке полученных данных случаи агрессии и насилия были разделены на разные виды. Выделены следующие варианты насилия:

1. эмоциональное (издевательства, высмеивание, унижения, угрозы);
2. физическое (побои, нанесение травм, дергание за одежду, удерживание);
3. психологическое (давление, манипулирование);
4. экономическое (лишение ресурсов, злоупотребление зависимостью);
5. сексуальное (домогательства, развратные действия);
6. домашнее (неприемлемый уклад жизни, неоправданные требования);
7. моббинг (травля в учебном или рабочем коллективе);
8. месть;
9. криминальное насилие;
10. насилие, приведшее к смерти.

К счастью, за все три года мониторинга ни разу не было зафиксировано обращений по поводу двух последних видов насилия. Для примера приведем процентное выражение количества обращений по поводу разных видов насилия за I–III кварталы 2017 года (рис. 3).

Эмоциональное давление (угрозы, преследование, шантаж, издевательство, унижение)	20,39%
Физическое насилие, нанесение травм и побоев	20,39%
Психологическое насилие над личностью с целью её подчинения и использования (включая воздействие должностных лиц, формальные и неформальных лидеров, adeptов тотальных сект)	14,47%
Экономическое насилие: ограничение свободы путём лишения ресурсов и злоупотребления материальной зависимостью	3,29%
Сексуальные домогательства, развратные действия, изнасилование	6,58%
Домашнее насилие, неприемлемый уклад семейной жизни	29,6%
Моббинг ("травля" на работе, в коллективе): бойкот, насмешки, придирки, дезинформация, доносительство	1,97%
Действия криминального характера	0%
Насильственные действия, повлекшие смерть	0%
Жажда отмщения, замысел и осуществление мести	3,29%

Рис. 3. Доли обращений по поводу разных видов насилия (%)

Самыми частыми оказались эмоциональное, физическое, психологическое, и особенно домашнее насилие. Почти треть обратившихся в центр жаловались на неприемлемый семейный уклад и слишком жесткие, по мнению детей, требования родителей. Одна пятая часть выборки рассказывали о побоях и других видах физической агрессии взрослых, и о словесных угрозах и издевательствах. Много было рассказов о психологическом насилии. Причем не только в семьях, но и со стороны других лиц, с которыми подростки взаимодействовали. И, конечно, цифра в 6,58% жалоб на сексуальное насилие, хоть на первый взгляд и не велика, но внушает тревогу. В абсолютных числах это совсем не мало. Кроме того, надо учитывать то, что даже при обращении в кризисный центр, многие дети не раскрывают сексуальный характер пережитого ими насилия, а иногда и сами не вполне это понимают. Возможно, им легче признаться, что их бьют, удерживают дома, бранят и запугивают, чем в том, что кто-то старший совершал с ними развратные действия.

Переживание ребенком или подростком насилия приводит к деформации его взаимоотношений с близкими (рис. 4). При обработке данных мониторинга мы выделяли такие виды деформации отношений, как частые конфликты, плохие отношения родителей перед разводом, жизнь вне семьи (в интернате, в исправительной колонии), сиротство, деструктивные отношения с приемными родителями, конфликты с родителями взрослых детей,

взрослые дети, не желающие сепарироваться, нарушения межпоколенных связей в семье.

Разногласия, противоречия, конфликт в детско-родительской общности	45%
Ребёнок в условиях прогрессирующих негативных изменений в семье, связанных с предразводной ситуацией или разводом родителей	6,5%
Брошенные дети. Изоляция (детский дом, приют, интернат, исправительное учреждение, ...)	0,25%
Сиротство	0,5%
Неродные дети (падчерица, пасынок). Неродные родители (мачеха отчим)	0,75%
Приёмные дети. Приёмные родители	4,78%
Разногласия, противоречия, конфликт повзрослевших детей и родителей	32,25%
Позднее взросление, иждивенчество, "дети-бумеранги"	2,25%
Нарушения межпоколенных связей в семье. Синдром "пустого гнезда"	0,25%
Другие проблемы детско-родительских отношений	7,5%

Рис. 4. Виды деформации детско-родительских отношений (%)

Как видно из гистограммы, дети и подростки больше всего жаловались на конфликтность в отношениях с родителями. Остальные виды нарушений отношений встречались реже.

Сфера учебы, судя по полученным данным, страдает не меньше, чем семья. На рисунке 5 представлено процентное выражение трудностей клиентов центра, связанных с учебой. Выделяли следующие виды трудностей: собственно, в учебе (неуспеваемость), в выборе учебного заведения (самоопределение), в общении с педагогами, а также неудовлетворенность учебой, отказ от учебы и отчисление из образовательного учреждения.

Затруднения в выборе учебного заведения	7,93%
Учебная неуспеваемость. Академическая задолженность	34,92%
Разногласия, противоречия, конфликт с учителем/преподавателем	3,17%
Неудовлетворённость учёбой	19,04%
Нежелание учиться, саботаж учебной деятельности	19,04%
Отчисление из образовательной организации	3,17%
Другие учебные проблемы	12,69%

Рис. 5. Разные виды учебных трудностей у обратившихся в центр (%)

Как видно из гистограммы, больше всего страдает успеваемость. На втором месте стоит неудовлетворенность учебой и нежелание учиться, а иногда и отказ от учебы. Вместе с тем отчисление из образовательных учреждений по инициативе администрации оказалось достаточно редким явлением, как и переживания по поводу конфликтов с учителями. Последнее не значит, что таких конфликтов у ребят совсем мало. Скорее, они попросту не беспокоятся по этому поводу, а если бы мы опросили на этот счет учителей, цифры получились бы совсем другие.

Подводя итог, можно сказать, что мониторинг обращений детей и молодежи в кризисный центр за три года показал: во-первых, их количество

нарастает год от года, во-вторых, ребята, обращавшиеся в центр, сравнительно чаще жаловались на домашнее, эмоциональное и психологическое насилие, на частые конфликты с родителями и другими взрослыми и на невозможность наладить свою академическую успеваемость. Также они нередко говорили, что не любят учебу и хотели бы ее бросить. Эти данные подтверждают, что тенденция к нарастанию в обществе проявлений агрессии и насилия, действительно, имеет место.

6. ДИНАМИКА ЗА ПЯТИЛЕТИЕ. ПРОБЛЕМЫ, ПОРОЖДЕННЫЕ ИЗОЛЯЦИЕЙ

Теперь посмотрим на данные такого же мониторинга, проведенного ближе к сегодняшнему дню. Возьмем следующее пятилетие и сравним его начало и окончание. На рисунке 6 показаны соотношения показателей по обращениям о перенесении разных видов насилия в 2017 и 2021 годах. Напомним, что выделялись следующие виды насилия: эмоциональное, физическое, психологическое, экономическое, сексуальное, домашнее, школьная травля (буллинг, моббинг, бойкоты и пр.), криминальные действия (разбой, нападения, мошенничество), насилие, повлекшее за собой смерть и месть. Данные по 2017 году более подробно обсуждались в предыдущем разделе, в данном параграфе сравниваются результаты мониторинга, которые были получены почти через пять лет.

Ложных обвинений в насильственных действиях, по поводу которых были зафиксированы обращения в центр, не наблюдалось, а вот единичные случаи криминальных насильственных действий и насилия, повлекшего за собой смерть, были. Небольшое различие по результатам 2017 года связано с тем, что в предыдущем разделе мы рассматривали цифры по трем месяцам того года, а в гистограмме рисунка 6 они даны за весь год. Самыми популярными поводами для обращений в 2021 году осталось эмоциональное и физическое насилие.

Сравнивая данные за 2017 и 2021 годы нужно помнить, что между ними есть очень существенная разница. Год 2017 был, если можно так выразиться, обычным, рядовым. А вот 2021 год оказался пиком домашней изоляции и дистанционного обучения, связанных с коронавирусной пандемией. Кроме фактической депривации социальных контактов, за исключением виртуальных, а также вынужденного перехода на удаленное обучение, нельзя сбрасывать со счетов и существенно повышенную тревожность. Она распространилась в обществе и затронула всех, как бы люди ни относились к проблеме прививок и к другим мерам профилактики инфекции. Социальную ситуацию развития детей и молодежи в этот и предшествующий годы нужно рассматривать как исключительную. Каковы же оказались отличия 2021 года в части обращений по поводу насилия?

Самый яркий полученный факт – это значительный, более чем в четыре с половиной раза, рост количества обращений по поводу сексуальных домогательств и развратных действий по отношению к несовершеннолетним. Таких обращений оказалось более 30% от общего числа, что невероятно много. Данный факт говорит о домашнем характере сексуального насилия в отношении детей и подростков.

Получается, что ужасы неоправданно ранних подростковых интимных отношений, которыми заботливые мамы пугают своих взрослеющих детей, – ничто, по сравнению с опасностями, подстерегающими их дома, среди самых близких людей. Этот факт требует дополнительного изучения и осмысления, а также срочных просветительских, образовательных и воспитательных мер, направленных как на детей, так и на взрослых. Очень важно, наряду с социальными и правоохранительными органами, участие школы в разработке и реализации этих мер. Участие школы должно быть квалифицированным и корректным, не выходящим за рамки присущих образовательному учреждению функций и возможностей, но активным и действенным.

В то же время, обращений по поводу домашнего насилия в разгар пандемии стало вдвое меньше, чем в сравнительно благополучный 2017 год. Это, вероятно, связано с тем, что домашний режим оказался общим для всех – и для детей, и для взрослых. В большом городе, каким является Москва (результаты были получены в московских школах), у детей почти все время было больше свобод, чем у взрослых. Ведь считалось, что дети меньше подвержены инфекции, а болеют легко или даже бессимптомно. Детям в некоторые периоды пандемии разрешалось гулять, и они не все время учились дистанционно, так что это выглядело даже некоторой преференцией по отношению к общему режиму изоляции. И, конечно, большое значение имело то, что изоляция воспринималась нашим обществом как вынужденная мера, связанная с объективными, не зависящими от людей причинами.

В условиях изоляции немного (в 1,3 раза) выросла доля обращений по поводу эмоционального давления, а вот по поводу психологического насилия обращались значительно меньше, чем в прежние годы. Число этих обращений близилось к нулю, а ведь их было больше 14%, что немало в абсолютных числах.

Похоже, что тут сыграли свою роль тонкости определений. Под психологическим насилием мы понимали, по преимуществу, косвенные манипуляции другим человеком, а под эмоциональным – прямое давление. Скорее всего, в условиях домашнего «заточения» большинство детей и подростков не осознавали манипулятивные воздействия на них со стороны взрослых.

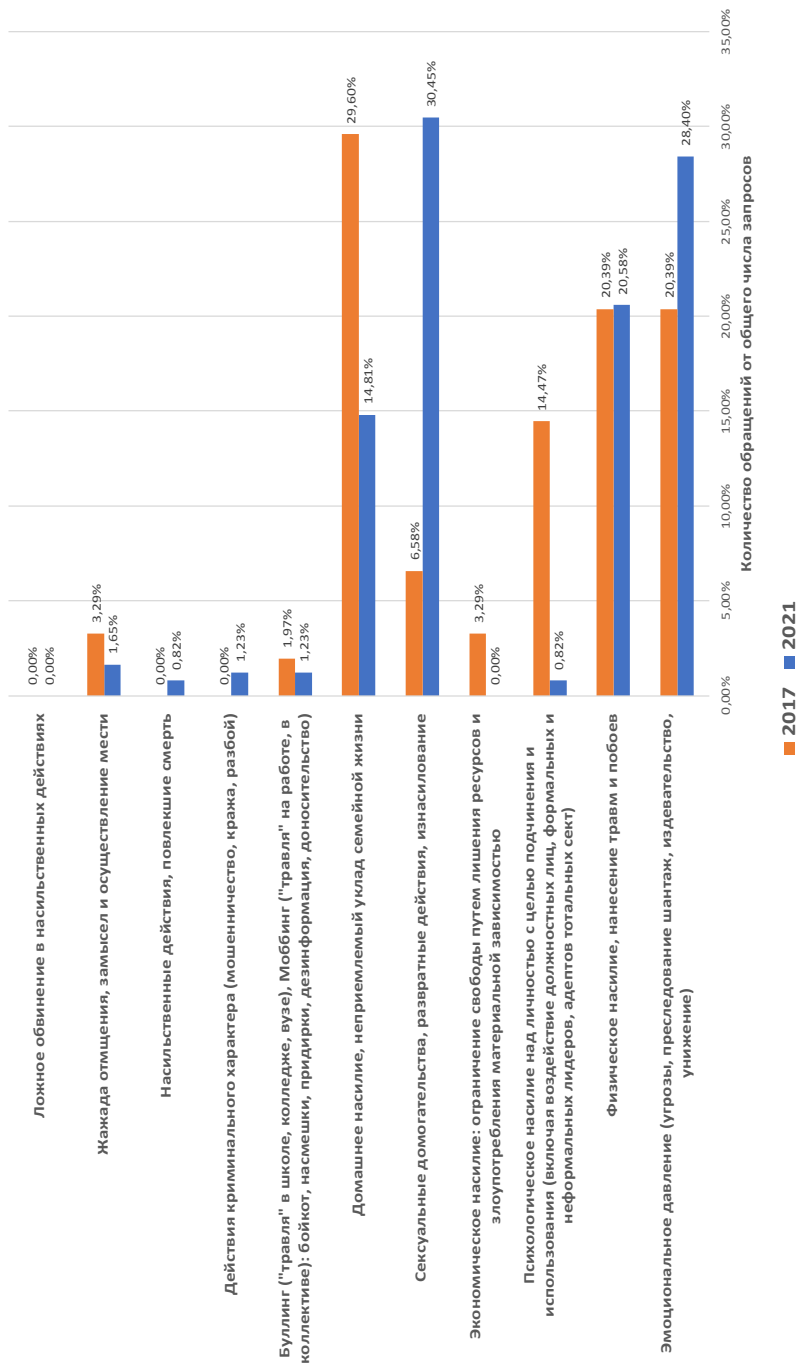


Рис. 6. Доля обращений в 2017 и 2021 годах по поводу разных видов насилия (%)

Ведь вопросов с нежелательным, с точки зрения родителей, общением, прогулами уроков и поздними возвращениями домой при пандемии стало в разы меньше, т.к. дети сидели дома. А вот эмоционального давления, связанного с проблемами дистанционного обучения, домашними делами и компьютерными развлечениями, стало тем больше, чем больше ребенок находился на глазах у взрослого.

Не надо также забывать, что, данные, которые мы обсуждаем, касаются обращений в кризисный центр, поступавших от детей, подростков и юношей, а также их родителей. Запрос каждого из них имел такое содержание и форму, какие они им придали в меру собственных представлений, включающих личную самопрезентацию. Не только детям, но и взрослым порой сложно попросить о помощи по одним поводам, и, при этом, достаточно просто по другим. Это не значит, что обращавшиеся в центр намеренно вводили в заблуждение его сотрудников, хотя и такое тоже случалось. Дело в том, что сознание человека не всегда в состоянии принять определенные обстоятельства и факты, и они существуют там под личиной других, более приемлемых для субъекта.

Посмотрим теперь, как изменились за пять лет искажения детско-родительских отношений. Эти данные отражены на рисунке 7.

По гистограмме видно, что больше всего в год пандемии выросло количество обращений, связанных с конфликтами и разногласиями, что неудивительно при условиях постоянного совместного нахождения дома, в замкнутом пространстве, детей и взрослых. Кроме этого, сильно возросли трудности с установлением контактов и поддержкой дружеских отношений, что тоже вполне объяснимо. При этом почти в три раза снизилось количество обращений, попавших в рубрику «Другие», т.е. таких видов, которые были представлены в единичных случаях или с трудом поддавались классификации.

Как же неординарная ситуация домашней изоляции сказалась на проблемах детей связанных с учебой? Эти данные отражены на рисунке 8.

Произошедшие изменения легко объяснимы и предсказуемы. Главные из них: во-первых, втрое возросло число обращений, связанных с самоопределением подростков и насилием в его процессе; во-вторых, стало больше конфликтов с учителями. В то же время, во время пандемии в разы упала неудовлетворенность учебой и довольно значительно снизилась доля неприятностей и недоразумений, связанных с нежеланием учиться и ходить в школу.

В комплексе эти показатели очень наглядно показывают плюсы и минусы дистанционной формы обучения. Для учащихся она, судя по всему, более комфортна и даже позитивно влияет на их успеваемость, но в том, что касается внешних контактов, например, с учебными заведениями, где

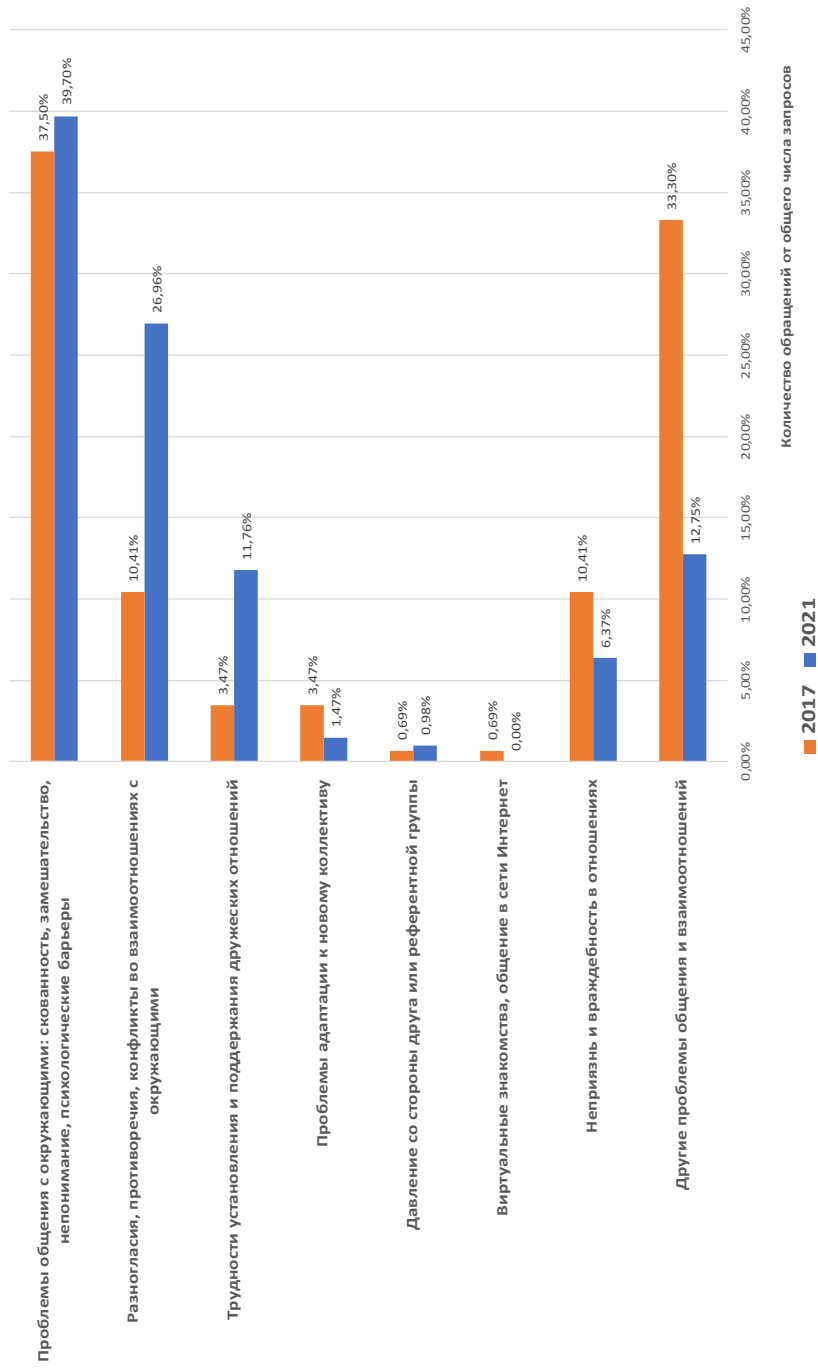


Рис. 7. Доля разных видов деформаций детско-родительских отношений, зафиксированных у обращающихся в центр в 2017 и 2021 годах (%)

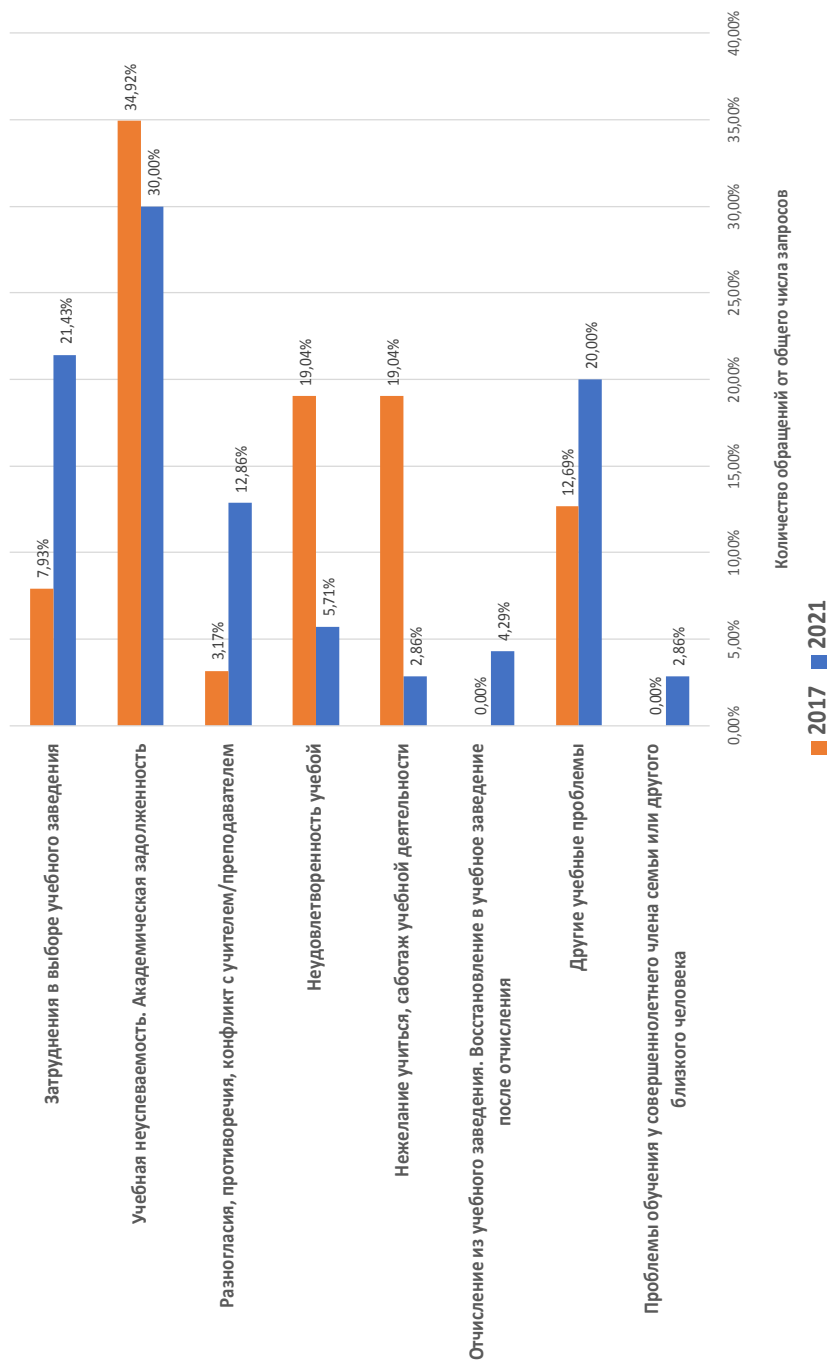


Рис. 8. Доля обращений с учебными проблемами в 2017 и 2021 годах (%)

школьник собирается продолжать свое образование, все становится гораздо проблематичнее. Легко понять, что при сокращении количества профориентационных мероприятий, происходящих очно, сокращается и количество разнообразных косвенных воздействий на учащегося, имеющих профориентационный смысл. Все же обаяние личности профессионала при личной встрече отличается от того, которое передается через монитор и динамики, как и тонкость восприятия различных, часто невербальных привходящих факторов.

Вероятно, семейные обсуждения, как и сбор информации, и посещение виртуальных встреч, и другие мероприятия в дистанционной форме, все-таки проигрывают по сравнению с живым общением. Поэтому и мнения родителей становятся более категоричными и однозначными. Отсюда и у детей возникает чувство, что их принуждают к тому или другому выбору, что, возможно, так и есть.

И в том, что касается снижения количества проблем с успеваемостью, тоже следует разобраться. Одно дело оценки, выставленные в результате выполнения заданий в дистанционно форме, и другое – реальные знания и умения. Так что вопрос об эффективности обучения в дистанционной форме пока остается открытым. Хотя нельзя отрицать, что сокращение количества конфликтов, связанных с отметками – это совсем неплохо.

Еще один аспект результатов обращений, полученных в ходе мониторинга, это сдвиги в количестве обращений в центр по поводу различных проблем развития и здоровья учащихся. Тут изменения от 2017 к 2021 году оказались очень выразительными (рис. 9). Снижение, в условиях изоляции в 2021 году, выявились по трем позициям: конфликты, связанные с обучением и школьной дезадаптацией, а также с особенностями развития и со здоровьем детей и подростков. Все эти сдвиги совершенно объяснимы и логичны: при дистанционном обучении и домашнем образе жизни возникает закономерно меньше проблем, связанных со здоровьем и с особыми потребностями (если они есть), и с учебой. Это означает не то, что в этих сферах у подрастающего поколения все в полном порядке, а скорее то, что дома все более налажено и приспособлено. При этом родительский контроль минимизирует разные «вредности», например, пищевые и режимные. Вполне естественно, что к особенностям развития и здоровья собственного ребенка семья, в большинстве случаев, лучше приспособлена, чем школа, а про сравнительное благополучие удаленного обучения по сравнению с очным мы уже говорили выше. Есть большие подозрения, что это благополучие кажущееся, и при более внимательном контроле результаты этого обучения вряд ли будут лучше, чем при уроках в классе. Но пока это не доказано фактами, приходится засчитывать сравнительную бесконфликтность в плюсы «удаленки».

Зато в 2021 году существенно возросло, по сравнению с 2017, количество конфликтов и случаев насилия, связанного с трудными жизненными ситуациями, поведением и социальной адаптацией и, самое главное, с психоэмоциональным состоянием ребят. Последняя рубрика дала рост вдвое, и количество обращений по таким поводам составило более 40% от всех зафиксированных. Характерно, что речь тут идет не просто о проблемах функционального состояния, а о насилии, связанном с такими проблемами. Получается, что изоляция в домашних условиях очень сильно отражается на эмоциональном фоне и психологическом состоянии многих школьников, – настолько сильно, что взрослые пытаются воздействовать на детей силовыми методами, совершая агрессивные действия.

То, что домашний режим без возможности реального общения со сверстниками и выхода в пространство города не очень хорошо влияет на состояние растущего человека (да и взрослого тоже) это понятно и не удивительно. Но вот то, что по этому поводу в семьях возникают конфликты и акты враждебности, это особое обстоятельство, требующее внимания.

Наконец, последний тип обращений в центр, который мы рассмотрим – это те, поводом для которых послужили проблемы реального и виртуального общения с новыми и старыми знакомыми и друзьями (рис. 10).

Что касается собственно проблем общения: скованности, неумения наладить контакт, отсутствия взаимопонимания – то тут количество обращений практически не изменилось. Зато сильно, почти в три раза, возросло число обращений, связанных с конфликтами и разногласиями. В этом смысле сидение дома, в кругу семьи, по-видимому, оказало не самое лучшее влияние. Примерно в такой же пропорции возросли трудности, связанные с установлением новых и поддержанием старых дружеских контактов, что совершенно не удивительно в условиях изоляции. Другие аспекты трудностей в общении, приводивших к серьезным семейным ссорам и повлекших агрессивные действия с той или с другой стороны, были выражены гораздо слабее.

Обобщая перечисленные факты, можно сказать, что, как и следовало ожидать, изоляция и домашний режим оказали на интенсивность обращений в кризисный центр влияние, которое трудно оценить однозначно. В одних случаях противоэпидемические меры проявили свое примиряющее воздействие, сняв часть конфликтогенных факторов, а в других, напротив, обострили семейные противоречия и вызвали рост агрессии и насилия.

Так, домашний режим, ставший на несколько месяцев обязательным для детей и взрослых, снял серьезное противоречие между родителями и их детьми. Мы говорим о стремлении старших контролировать внешние контакты и образ жизни младших, особенно вне дома.

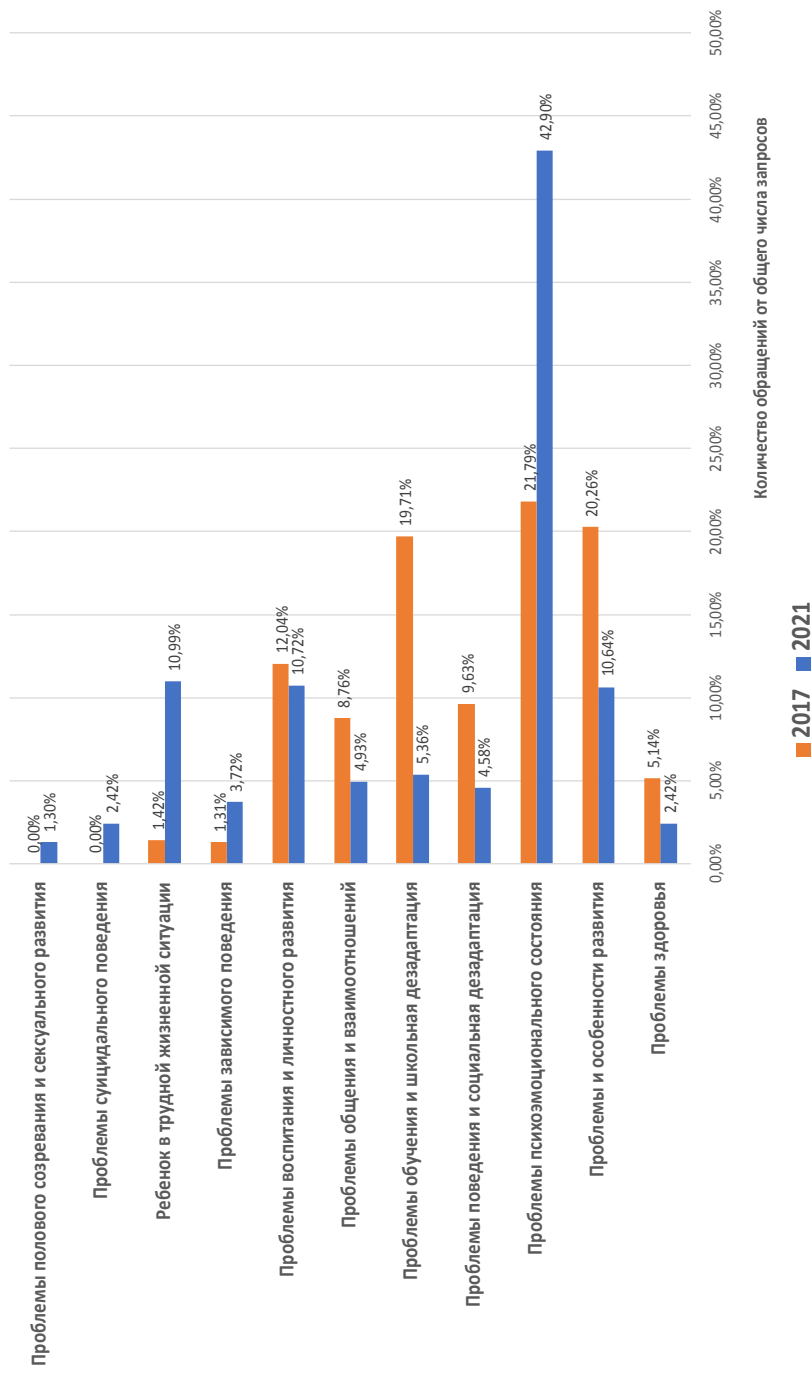


Рис. 9. Доля обращений, связанных с проблемами физического и психологического здоровья в 2017 и 2021 годах

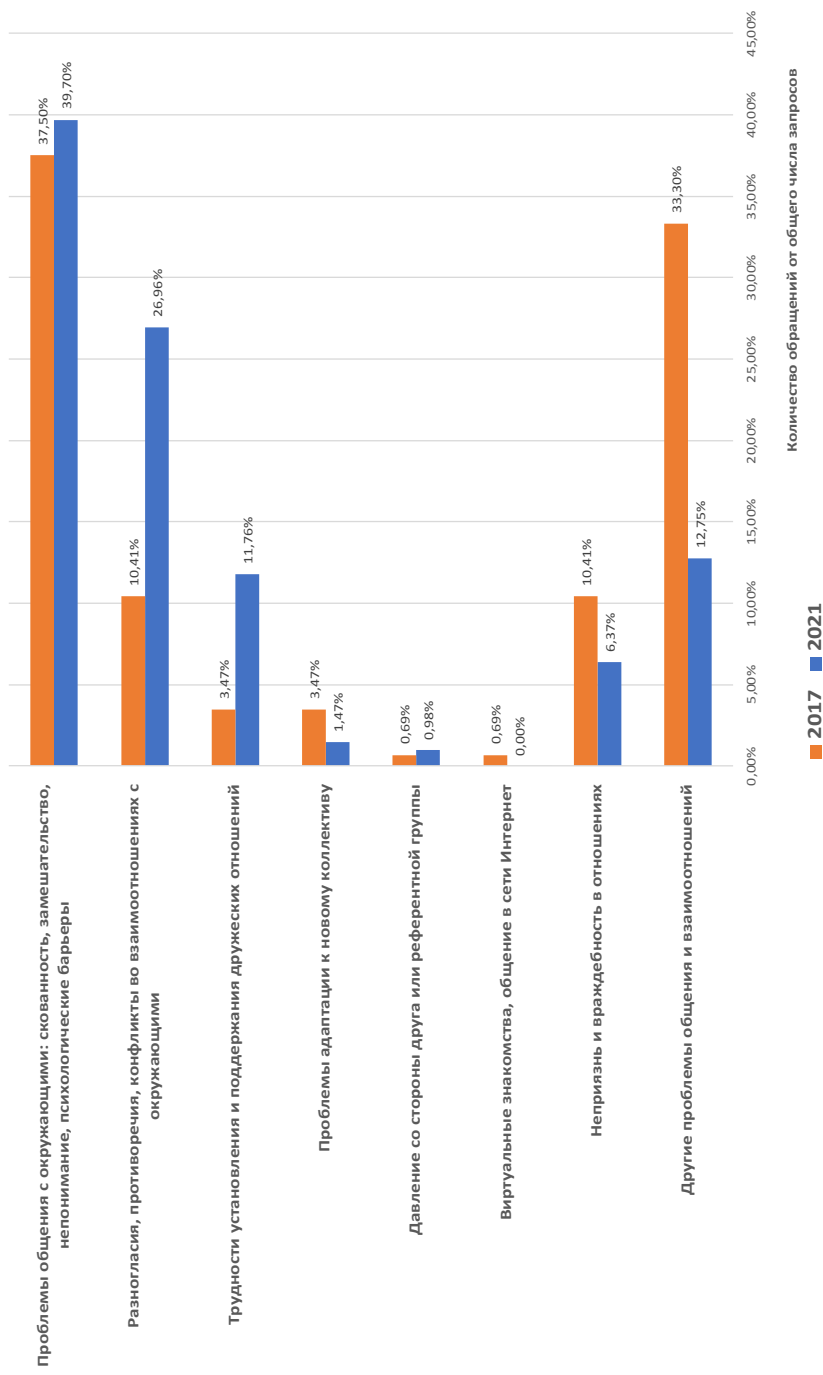


Рис. 10. Доля обращений, связанных с проблемами общения, в 2017 и 2021 годах (%)

Принципиальное равенство подростков и взрослых перед опасностью заражения на время сняло их межпоколенное противостояние, что сказалось и на снижении числа конфликтов, имеющих смысл протеста детей против родительского контроля. А дистанционный формат обучения, в свою очередь, отменил множество привходящих факторов школьной повседневности, оставив детям «голое» учение как поле взаимодействия с учителями. В результате учеба стала, с формальной точки зрения, даже более благополучной, чем была при проведении уроков в классе. Но насколько это соответствует реальному уровню обученности, пока неизвестно.

В то же время домашний режим пагубно сказался на психоэмоциональном состоянии детей, как и, вероятно, взрослых, что породило дополнительное напряжение в их отношениях. Количество семейных конфликтов, влекущих за собой акты насилия, определенно возросло, а с ними и число обращений в кризисный центр.

Мониторинг обращений в кризисный центр по поводу эпизодов насилия дал возможность более четко уяснить структуру агрессивного взаимодействия взрослых и детей. Кроме этого, он дал ценные результаты не только по динамике таких обращений год от года, но и по влиянию противоэпидемического режима самоизоляции на развитие школьников и на проявление у них агрессивных тенденций.

7. ГРАНИ НАСИЛИЯ: СЕМЬЯ, ШКОЛА, СВЕРСТНИКИ

По официальным данным в России ежегодно до семнадцати тысяч детей становятся жертвами насильственных преступлений, а две тысячи из них погибает. Еще более десяти тысяч несовершеннолетних остаются инвалидами в результате насильственных действий, совершенных против них. Это, конечно, не последствия школьного буллинга, а уголовные преступления, зафиксированные статистикой. Но границы тут прозрачны, и нельзя сказать, что преступления против детей не имеют никакого отношения к школьным проблемам. Среди этих преступлений есть и те, что непосредственно связаны с буллингом. Кроме того, имеется неутешительная статистика роста числа детских и подростковых самоубийств, и тут связь еще более тесная, а во многих случаях даже прямая.

Кроме ставших привычными форм школьного буллинга сегодня получила распространение еще и виртуальная травля – кибербуллинг. Тяжесть ущерба от кибербуллинга может быть разной: от обиды на сравнительно безобидные шутки до настоящего психологического террора, способного привести к суициду. Отличие кибербуллинга от обычной школьной травли

связано с особенностями интернет-среды. Она анонимна, в ней легко фальсифицировать все что угодно, у нее огромная аудитория и она доступна круглосуточно. Все это делает кибербуллинг еще более жестоким, чем обычная травля. В «реале» можно хотя бы заболеть и отсидеться дома или найти у кого-то защиту, а вот скрыться от сетевого общения современному подростку практически невозможно.

По данным одного из исследований¹, в среднем по России за год жертвами кибербуллинга становятся до 23% школьников. Каждый десятый из них подвергается кибератакам чаще раза в месяц, а 6% - каждый день. В первую очередь в группу риска по кибербуллингу попадают дети 11-12 лет. Они, с одной стороны, уже достаточно взрослые, чтобы самостоятельно ориентироваться в сетевых ресурсах, но, с другой стороны, еще слишком малы, чтобы суметь защитить себя в киберпространстве. Это означает, что сегодня профилактика всех форм и видов насилия в детской и подростковой среде является более чем актуальной задачей. Дети остро нуждаются в защите взрослых.

Внимание к проблеме психологической безопасности образовательного пространства проявляется со стороны разных общественных институтов: государственных структур, религиозных и общественных организаций, родительской общественности, профессионального и научного сообществ, социально-ответственного бизнеса. Каждый из этих субъектов рассматривает свой аспект психологической безопасности. Однако все они сходятся в том, что система отношений всех участников образовательного процесса должна быть свободной от любых видов и форм насилия. Исследования показывают, что оценка учащимися безопасности школьной среды зависит от наличия у них опыта переживания насилия в школе и семье, а также от характера переноса практики агрессивного поведения с отношений со взрослыми на сверстников².

Все родители хотят, чтобы их дети учились в школах, где работают квалифицированные учителя и создан дружный детский коллектив. Для них очень важно, чтобы педагоги с уважением относились к их семье и личности ребёнка. Одним словом, с родительской точки зрения, в школе должна быть создана благоприятная среда для полноценного развития и обучения детей всех возрастов. И в этом они совершенно правы! Причем взрослые прекрасно понимают, что психическое развитие детей, в том

¹ Дементий Л.И. Кибербуллинг в подростковой среде: частота распространенности и степень стрессогенности // Психологическое, физическое, информационное насилие и пути его преодоления в современном обществе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Омск: Изд-во Омского ун-та, 2015 – С. 77-83.

² Дементий Л.И., Маленкова А.Ю. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Психологическое, физическое, информационное насилие и пути его преодоления в современном обществе» // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2015. – № 2. – С. 57-60.

числе и их ребенка, не всегда будет полностью благополучным. Сами они вряд ли способны обходиться без тех или иных проявлений насилия, хотя порой и не замечают этого. А есть семьи, где взрослые открыто говорят, что жесткое руководство ребенком совершенно необходимо, и даже не мыслят без этого процесс воспитания. Такое руководство означает постоянное давление. Оно может иметь как вербальные, так и действенные проявления. Например, лишение обычных детских удовольствий, физические наказания. При этом почти все родители ожидают, что учителя не только будут сами легко справляться со всеми сложностями, но и им помогут в решении как учебных, так и морально-этических проблем. В сознании пап и мам образ учителя наделен сугубо правильными, даже идеальными чертами: терпимостью, мудростью, взвешенной профессиональной позицией и всеми необходимыми компетенциями для решения любых воспитательных задач. Поэтому реальность, далеко не всегда соответствующая этому идеалу, часто разочаровывает родителей, вызывая недовольство и претензии к школе.

Проблема жестокого обращения с детьми и любых форм насилия по отношению к ним очень тонкая, деликатная, закрытая. Это касается и общения ребят в классе, и их взаимодействия с педагогами, и, конечно, отношений в семьях. Семье, склонной к использованию насильственных методов воспитания, чаще всего сложно признать, что у них что-то «идет не так». Из-за этого ожидания родителей зачастую не совпадают с реалиями. С другой стороны, неоправданно большая рабочая нагрузка на учителей, недостаточность или полное отсутствие профилактики профессионального выгорания, а также прочие факторы современной напряженной сверх меры жизни, заставляют их не искать в каждом случае единственно правильного пути, а действовать стереотипно, не слишком вникая в личные проблемы и особенности учеников. Смещение фокуса педагогического и психологического внимания педагога с личности ребёнка на решение собственных внутренних трудностей создает противоречивую основу для формирования принципов работы с насилием в ученической среде.

Это лишь один из множества факторов, делающих профилактику насилия в школе не слишком результативной. Другие, не менее важные, – это различия ценностных установок педагогов и родителей, разрозненность их действий, недостаток квалификации педагогов для оказания помощи жертвам насилия, невозможность направить их к компетентному специалисту, а также нехватка актуальной информации о состоянии проблемы насилия как среди детей, так и по отношению к ним. А реальных профилактических результатов можно добиться только при слаженных, взаимно дополняющих друг друга усилиях семьи, школы и общества в целом, включая административные органы и социокультурные институты.

Как правило, истоки насильственного поведения детей лежат в семье. Семья — это закрытая социальная структура¹, она охраняет свои границы, причем тем упорней, чем больше в ней сложностей и противоречий. Наиболее открытыми обычно бывают либо совсем беспроблемные семьи, которым нечего скрывать, либо вовсе уж неблагополучные, которые семьей-то не назовешь, так что им уже давно не до границ. Поэтому исследования насильственного поведения в семье хотя и проводятся, но их не так много. К тому же они, преимущественно, имеют социологическую направленность, и потому не вскрывают психологического содержания проблемы и не образуют общей, исчерпывающей картины.

Львиная доля психолого-педагогических работ, связанных с насильственным поведением, приходится на школу и педагогов, которые тоже не всегда готовы открыто обсуждать эти непростые, конфликтные ситуации². Это происходит в силу того, что и сами педагоги выросли в среде с высоким уровнем агрессии и несут последствия непроработанных детских травм, связанных с насилием. К тому же не все учителя владеют нужными знаниями и умениями, а, главное, опытом для работы с буллингом и его разрушительными последствиями. Тем не менее, почти все педагоги ведут профилактическую работу и как-то справляются с последствиями семейного насилия, которые дети несут в школу.

Воспитательная работа педагогов имеет основную цель: формирование личности ребенка на основе базовых гуманистических ценностей. Средств для этого имеется достаточно, но дело осложняется отношениями в семьях, где практикуется насилие, где бытует привычка к агрессивным формам поведения. Усилия учителей поневоле носят коррекционный и реабилитационный характер, и на них катастрофически не хватает ни времени, ни нужного опыта, ни других ресурсов. При этом помощь квалифицированных психологов, которая не повредила бы и самим педагогам, не говоря об их учениках, далеко не всегда доступна. К сожалению, такое положение стало типичным для большинства общеобразовательных школ.

Сложившееся положение требует изменений, причем в помощи, в первую очередь, нуждаются учителя. Тут действует тот же принцип, что с кислородными масками в самолете: сперва надо надеть ее на себя, а уж потом на ребенка, иначе оба могут оказаться в беспомощном состоянии. Это тем более важно, потому что психологическая безопасность является необходимым условием не только для комфортного микроклимата в классах и в

¹ Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Жестокое обращение с ребенком Причины. Последствия. Помощь. — М.: Генезис, 2005. — 256 с.

² Еремина Л.Ю. Система социально-психологической работы с детьми, переживающими последствия чрезвычайных ситуаций // Системная психология и социология. — 2011. — № 4. — С. 61-71.

школе в целом, но и для успешности обучения. Она относится к числу важнейших компонентов развивающего образовательного пространства.

Под *образовательным пространством* мы понимаем совокупность отношений субъектов образовательного процесса, способствующих эффективному обучению¹. Это своеобразная целостность смыслового и материально представленного контекста, созданная для оптимальной организации обучения и воспитания. Такой контекст насыщен всеми необходимыми компонентами предметных, коммуникативных и деятельностных свойств. Для ребенка он состоит из тех отношений, которые складываются у него в школе со взрослыми и детьми, а также из его деятельности и ее результатов, из реакций со стороны окружающих. Разумеется, все это ярко эмоционально окрашено для ребенка.

В образовательном пространстве происходит взаимодействие участников образовательного процесса: учащихся и их близких, педагогов и организаторов образования. Главный участник процесса – это ученик, потому что именно у него, в результате взаимодействия, формируется, прирастает его индивидуальная культура².

Вместе с тем образовательный процесс был бы невозможным, если бы аналогичное, хотя и не столь масштабное приращение культуры, не происходило и у педагогов, и у родителей, и, по большому счету, у администраторов образования^{3, 4}. Иными словами, эффективно обучать и создавать условия для становления личности ребенка могут только такие личности, которые сами постоянно развиваются и чему-то учатся.

Важность безопасности образовательного пространства задана на психофизиологическом уровне. Чувство опасности и неуверенность в симпатии окружающих создают аффективный очаг, выражающийся в напряжении. Этот очаг, по механизмам доминанты⁵, оттягивает на себя энергию, которой располагает ребенок, истощая его ресурсы. Поэтому неудивительно, что даже когда не по отношению к ребенку, а рядом с ним возникают проявления враждебности, он ощущает значительный дискомфорт, иногда и настоящий аффект. Одна учительница жаловалась школьному психологу на излишне чувствительного, с ее точки зрения, первоклассника: *«Я на его соседа голос повышу, а он ручку роняет»*. Не все дети так остро реагируют на нажим, если он совершается рядом, но все они чувствуют это

¹ Виноградов В.Л., Панфилов А.Н., Панфилова В.М., Рахманова А.Р. Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практико-ориентированной подготовки будущих учителей // Психологическая наука и образование – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 142-153.

² Чекунова Е.А. Формирование образовательного пространства современной школы в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Автореферат дисс. ... докт. пед. наук, ФГБОУ ВПО СКГУ, 2012. – 47 с.

³ Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

⁴ Азаров Ю.П. Семейная педагогика. – М.: ЭКСМО, 2015 – 496 с.

⁵ Ухтомский А.А. Доминанта. – СПб. Питер, 2019. – 512 с.

как неблагополучие, пока, конечно, не привыкнут. А если ребенок привыкает к постоянным замечаниям учителя на повышенных тонах, то и чувствительность его снижается. Это касается, в первую очередь, восприятия учебного материала.

И, конечно, если акт речевой агрессии, пусть даже выраженный в формально вежливой форме, но по смыслу порицающей и унижающей, совершается по отношению к самому ребенку, это является очень сильным негативным воздействием¹. К тому же не все учителя так уж вежливы в своих высказываниях в адрес детей, да и по другим поводам... Иногда школьник весь день живет в напряжении, страшась момента, когда к нему обратится учитель, от которого исходит враждебность, и опасается даже его взгляда. Да тут еще, нередко, и не всегда простые отношения с одноклассниками, и дома ему что-то сегодня скажут... Реальных примеров этому достаточно. А ведь от комфортного состояния на уроках и переменах напрямую зависит результативность обучения.

Например, успешность на уроках математики в начальной школе и, особенно в 5-6 классах, формирует чувство безопасности и комфорта. Математика в эти годы не сложна, и при нормальных развивающих условиях ее легко усваивает любой умственно полноценный ребенок. Нормальные условия – это хорошее отношение учителя и одноклассников, а также адекватная возрасту методика преподавания. С последним у школьных учителей, как правило, все в порядке, а вот с первым и вторым, к сожалению, бывают проблемы.

Не то чтобы учителя в массовом порядке плохо относились к некоторым из своих учеников (хотя и это тоже случается) – нет, тут скорее имеет место быть недостаточное внимание к побуждениям и переживаниям ребенка, к его реакциям и настроениям. Это и понятно, ведь наполняемость классов большая, а время урока методически дорого. Однако почему-то и в маленьких классах частных школ, да и в обычных общеобразовательных, в период сезонного роста заболеваемости, когда на уроке сидит от силы десяток ребят, мало что меняется. В результате, в любом классе уже ко второму учебному году определяется часть ребят, у которых математика «не идет». Это становится их проблемой на все школьные годы и является серьезным ограничением в старших классах при выборе профессии. Каждый, наверное, встречал абитуриентов, выбирающих вуз по принципу «только

¹ Мыскин С.В., Трухановская Н.С. Психолингвистические проблемы буллинга // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты. Тезисы и материалы XXII Международной научной конференции, посвящённой 150-летию Московского педагогического государственного университета и 70-летию со дня рождения профессора А.А. Гагаева, г. Покров, 14–16 сентября 2022 г. / Под общ. ред. А.В. Пузырёва. [Электронное издание сетевого распространения]. – М.: МПГУ, 2022. – С. 104-109.

чтобы не было математики». А корень зла – в начальной школе, где ребенок, в свое время, не получал нужной поддержки и навсегда связал математику с чувством страха и неуспеха.

Примерно то же получается и с уроками родного языка. Не секрет, что с грамотностью у детей и взрослых бывает по-разному, и это не всегда зависит от их добросовестности. Правила обычно лучше знают как раз те, кто делает много ошибок, а носители так называемой «врожденной грамотности» в них особо и не нуждаются. Среди педагогов и психологов есть разные мнения по поводу этого феномена, и, конечно, влияние читающей и пишущей среды имеет огромное значение. Но факт остаётся фактом: одни школьники легко и почти сразу начинают писать сравнительно грамотно, а другие нет, и прямой связи с ленью и нелюбовью к чтению тут нет. Так вот, у учащихся, делающих много ошибок, очень по-разному складываются отношения с их учителями словесности. Одни из них буквально затерроризированы двойками, бесконечной критикой и мрачными прогнозами, а другие спокойно учатся и пишут, как могут, постепенно улучшая свои результаты. Одна знакомая авторам этого пособия учительница говорила тревожной матери совершенно неграмотной шестиклассницы: *«Расслабьтесь, все нормально, постепенно будет лучше»*. Так, в результате, и вышло: девочка, хоть не стала носителем абсолютной грамотности, в целом научилась контролировать свое письмо. Ошибки ее минимизировались, а учительница как была, так и осталась одной из самых любимых. Эти примеры с математикой и родной речью ярко показывают разные варианты и возможности образовательного пространства.

Существует ряд критериев, по которым можно судить об эффективности образовательного пространства: это удовлетворённость участников процессом и содержанием учебы, его значимость для них, позитивные ощущения от общения, продуктивность и академическая успеваемость, открытость школы для внешних связей и другие. Вот и психологическая безопасность является одним из важнейших критериев эффективности образовательного пространства.

Очевидно, что основу восприятия образовательного пространства, как системы субъективных отношений, составляет совокупность эмоциональных переживаний всех участников процесса. По мнению А.Н. Леонтьева¹, эмоции сигнализируют о личностном смысле объектов и выражают отношение между потребностями и возможностью реализации деятельности, направленной на их удовлетворение. Это означает, что психологический аспект образовательного пространства представлен системой мотивов и арсеналом возможностей удовлетворения потребностей, стоящих за ними.

А.Н. Леонтьев перечисляет основные способы регуляции эмоций:

а) смена предмета деятельности (удовлетворение другой потребности);

¹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

- б) изменение диапазона возможностей в удовлетворении потребности;
- в) изменение смысла деятельности (ее предмета или контекста).

Получается, что при затруднениях в освоении нового материала или способа действия ученик переживает фрустрацию, а с ней ассоциируются другие схожие ситуации. В результате формируются паттерны поведения, направленные на избегание подобных случаев, а образовательная среда искажается в нежелательном направлении. Образ будущего в отношении учебы складывается не только из переживания текущего момента, но и из представлений о возможности влиять на ситуацию, а также из оценки необходимых и имеющихся в наличии ресурсов.

Например, трудности в освоении иностранного языка возникают по разным причинам. Это могут быть индивидуальные особенности познавательных процессов учащегося, его отрицательный опыт в данной сфере, нехватка времени, невозможность найти хорошего учителя, отсутствие материальных средств на дополнительные занятия, скорый экзамен и т. д. Независимо от причин, негативное восприятие этой ситуации может ассоциироваться у старшеклассника с недоступностью для него филологии и других специальностей, где нужен иностранный язык. В итоге позитивно окрашенные представления о том, как хорошо знать иностранный язык и какие это дает возможности, будут заблокированы. Внесение в изучение языка другого смысла и формирование позитивных, радостных ожиданий от этого процесса может повлиять как на образ будущего, так и на успешность обучения. Этот пример показывает прямую связь эмоционального восприятия учебной ситуации, включая ее житейские компоненты и перспективы ее развития.

Существует ряд психологических факторов, от которых прямо или косвенно зависит успешность обучения. Сильное негативное воздействие могут оказать авторитарные высказывания взрослых и их завышенные или, наоборот, сниженные ожидания от ребенка, игнорирование его состояния и настроения, недостаток эмоциональной поддержки. Все это касается отношений как с родителями, так и с учителями. Отдельным негативным фактором образовательной среды часто выступают враждебные отношения со сверстниками, и еще хорошо, если с отдельными, а не со всем классом. Все это оказывает разрушительное действие на учебный процесс.

Нами было проведено психолингвистическое исследование речевого поведения людей, находившихся в трудной жизненной ситуации¹. Его результаты демонстрируют прямую связь длительного переживания человеком психологического давления и деформации структур его сознания. Ока-

¹ Солдатенкова М.Л., Сикорская Л.Е., Мыскин С.В., Завьялова Н.Б. Жизнь без насилия. Методические указания. – М.: ИДПО РС, 2015. – 56 с.

залось, что любая форма насилия оказывает деструктивное влияние на сознание. Сознание жертв насилия характеризовалось «сужением», «уплощением», что вело к трудностям в категоризации предметов и явлений окружающей среды. У жертв насилия отмечались искажения системы ценностей и утеря прежних приоритетов. Негативное восприятие распространялось на все стороны жизнедеятельности: семейные, личные и профессиональные отношения, финансовую стабильность, социальную компетентность и многое другое. Человек с суженным сознанием был неспособен адекватно оценивать свое окружение и действовать в соответствии с одобряемыми им же самим ценностями. Любое взаимодействие с другими воспринималось им как потенциальная угроза. Такое мировосприятие затрудняло решение повседневных житейских задач и нарушало целенаправленность поведения. Человек становился заложником ситуации, превращаясь из субъекта в объект воздействия, он утрачивал способность выделять себя из окружающего мира. Иными словами, у него происходила блокировка перцептивного и интеллектуального уровней функционирования когнитивных процессов.

В исследовании, о котором мы говорим, принимали участие взрослые люди, подвергшиеся насилию. Понятно, что у школьников, в аналогичном случае, деформация сознания будет выражена еще сильнее. Она наверняка существенно затруднит работу с учебным материалом, потому что пострадает как категориальность восприятия, так и абстрактно-логическое мышление. А ведь именно эти функции и составляют основу когнитивных процессов при освоении школьных дисциплин.

8. НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ

Решением проблемы обеспечения психологической безопасности школьного образовательного пространства должно стать создание и внедрение системы профилактики насилия в образовательной организации. Для этого нужно разработать модель психологически безопасного образовательного пространства, свободного от любых форм насилия, а затем определить необходимые средства для ее реализации.

Проблема профилактики насилия в школе многоаспектна, поэтому она может быть раскрыта и решена только с помощью междисциплинарного подхода и с опорой на методологический аппарат сразу многих дисциплин: психологии, педагогики, социологии, культурологии, права. В связи с этим целесообразно выделить методологические основы модели психологической безопасности. Этим основ несколько:

Психологический подход определяет психологические факторы проявления враждебности по отношению к другим людям, вскрывая причины стремления субъекта решать свои внутренние проблемы за чужой счёт.

Социально-психологический подход раскрывает причины и сущность несоответствия поведения индивида нормам и традициям общества, в систему отношений которого он включён.

Педагогический подход даёт анализ воспитывающих и обучающих воздействий на обучающихся, их эффективность и возможное негативное влияние в различных ситуациях.

Социальный подход даёт возможность оценить общественные механизмы нивелирования и, напротив, возможной эскалации насильственных проявлений.

Социально-правовой подход позволяет проанализировать возможности и ограничения действующих законодательных актов по защите детей от жестокого обращения.

Культурологический подход даёт возможность проанализировать влияние ценностей добра, гуманизма и ненасильственного сосуществования в рамках становления национальной культурной идентичности.

Создание модели психологической безопасности школьного образовательного пространства требует критического анализа теорий и концепций, позволяющих определить, во-первых, основные ее признаки, а во-вторых, основные идеи в сфере организации деятельности, общения, развития личности и менеджмента образовательной организации.

Методологическую основу для разработки модели психологической безопасности школьного образовательного пространства составляют теории и концепции, обеспечивающие комплексный характер изучения этой проблемы. Вот основные из них:

1. Концепция психологического здоровья¹ определяет здоровье как адекватный возрасту уровень развития личности. Высокий уровень психологического здоровья требует собственной активной позиции ребенка, его позитивного отношения к процессу взросления. Взрослея, ребенок обретает систему ориентиров для оценки собственного и чужого поведения. Он ориентируется как на общественные нормы, так и на собственные установки, идущие от опыта и дающие основу для становления его внутренней системы ценностей. Психологическое здоровье формируется во всех жизненных сферах, но в первую очередь в семье и школе, где значимые взрослые сопровождают процесс взросления, помогая определить свое место в мире. Психологически здоровый ребенок характеризуется положительно окрашенным «образом-Я» и позитивным восприятием окружающего мира. Он

¹ Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.

обладает адекватным возрасту уровнем развития рефлексии, осознания своего состояния, стремится к улучшению качества своей деятельности, в меру возрастных возможностей понимает причины и следствия своего поведения. У него сформированы соответствующие возрасту личностные новообразования, психические функции и виды деятельности.

Образовательное пространство, способствующее развитию и сохранению психологического здоровья, должно создавать условия для становления отношений взаимного принятия и продуктивного сотрудничества между детьми и взрослыми, их когнитивного и эмоционально-волевого развития, в том числе становления высших психических функций, совершенствования разных видов деятельности в соответствии с возрастом и этапом психического развития.

2. Концепция психологической безопасности в образовании¹ во главу угла ставит проблему защищенности школьников от психологического насилия. Предлагается создание психологизированной образовательной среды как альтернативы агрессивной среде или психоэмоциональному вакууму. Психологизированная среда учитывает возрастные и индивидуальные особенности детей и взрослых. Такой подход создаёт условия для сохранения и укрепления физического и психического здоровья всех участников образовательного процесса, обеспечивает им безопасные условия и защищает их от всех форм дискриминационных отношений. Психологически защищенная личность востребована, свободно функционирует и реализует свои возможности.

Основным источником детских травм является психологическое насилие в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми: публичные унижения и оскорбления, принуждение что-то делать против воли, угрозы, игнорирование, враждебное и неуважительное отношение. К критериям психологической безопасности можно отнести позитивную значимость личности взрослого, эмоциональный комфорт при общении, уважительное отношение, сохранение достоинства, общую удовлетворенность взаимодействием в образовательном пространстве.

3. Теория социальных ролей получила распространение в рамках структурного функционализма² и интеракционизма³. Несмотря на различия в трактовке понятия о социальной роли, оба подхода резюмируют, что посредством роли индивидуальное может превращаться в коллективное. В отечественной науке понятие о роли раскрывается через систему отношений, в которых индивиды взаимодействуют как представители социальных

¹ Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: «СОЮЗ», 2002. – 271 с.

² Linton R. The study of man / R. Linton. N.Y., 1936. – 523 p.

³ Мид Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии. – М., 2009. – 290 с.

групп¹. И.С. Кон понимал под ролью «функцию, нормативно одобренный образец поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию»². Если говорить о модели психологической безопасности, то социальные роли представляют собой взаимосвязанные паттерны поведения участников образовательного процесса, направленные на предотвращение насилия. Уровень психологической безопасности образовательного пространства можно оценивать в рамках этой теории по соответствию ролевого поведения участников взаимным ожиданиям.

4. Теория социального научения А. Бандуры основывается на тезисе о собственной активности субъекта в преобразовании окружающей среды, как фактора, определяющего его поведение³. Наряду с собственным опытом, на поведенческий репертуар человека влияет опыт наблюдения за поведением других. Особое значение имеет так называемое косвенное (викарное) социальное научение. Его суть состоит в том, что наблюдатель видит не только образец поведения, но и его результат. Если результат позитивный, то человек будет стремиться повторять этот образец, а если негативный – то вряд ли.

5. Социально-правовые концепции раскрывают отношение учащихся к своим и чужим правам, а также пытаются решить проблему правового просвещения. Речь идет о праве, например, на качественное образование, на уважение к личности, на выражение своего мнения, на защиту жизни и здоровья. В рамках этих концепций обсуждаются вопросы о возможности решения школьных конфликтов и проблем в правовом поле. С одной стороны, рассматриваются права личности и их законодательные границы, а с другой – потребность юношей и девушек в самовыражении, молодежные субкультуры.

6. Педагогика представлена несколькими научными подходами. В основе системного подхода лежит понимание педагогического процесса как целостности, ориентированной на развитие интегративных характеристик личности сразу на всех уровнях. Личностный подход рассматривает личность как продукт общественно-исторического и культурного развития, видит образовательный процесс именно в этом контексте. Деятельностный подход основан на понимании деятельности как способа существования и развития личности, он даёт теоретические основания для использования активных технологий обучения и воспитания. Внедрение в образовательный процесс диалогических практик повышает коммуникативную компетент-

¹ Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 376 с.

² Кон И.С. Социологическая психология. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с.

³ Бандура А. Теория социального научения. – СПб. Евразия, 2000. – 320 с.

ность всех его участников и является действенной профилактикой взаимного непонимания и конфликтов. Перечисленные педагогические парадигмы в сумме отражают суть полисубъектного подхода.

7. Культурно-аксиологический подход предполагает освоение высших достижений культуры, отражающих гуманистические ценности, формирует установку на отношение к человеческой личности как к предельной ценности. Этнопедагогический подход дает возможность строить педагогическое воздействие с учётом традиций национальной культуры, исторически отражающих миролюбивый характер человеческого общежития. Антропологический подход позволяет сформировать целостное представление о происхождении и сущности человеческой агрессии, о ее функциях и связях с другими личностными проявлениями, а также о возможных способах ее канализации и контроля.

9. МОДЕЛЬ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА, СВОБОДНОГО ОТ НАСИЛИЯ

Под моделью образовательного пространства мы подразумеваем графически выраженный и текстуально описанный образ структуры и функций профилактической работы в школе. Она связана с формированием у учащихся представлений о психологической безопасности их жизнедеятельности в рамках учебного процесса и вообще во время их пребывания в школе. Теоретический анализ позволяет выстроить модель психологически безопасного образовательного пространства в виде, отраженном на рисунке 11. На нем представлены основные элементы предлагаемой модели, но такая организация школьного пространства требует соблюдения ряда условий.

Модель должна быть пригодной для изменений и варьирования, поскольку в каждой образовательной организации она будет приобретать свои черты. Эти вариации могут быть связаны с разными образовательными программами, конкретными социокультурными условиями, особенностями установок и ценностей учащихся, их родителей, педагогов и администрации.

Раскроем каждый из структурных элементов модели:

1. Соблюдение требований нормативно-правовых актов.

Базисом безопасности всех участников образовательного процесса является их деятельность строго в рамках правового поля, а также регуляция всех внутренних процессов учреждения на основании национальных и международных правовых документов, федерального законодательства, законов города и локальных актов школы.

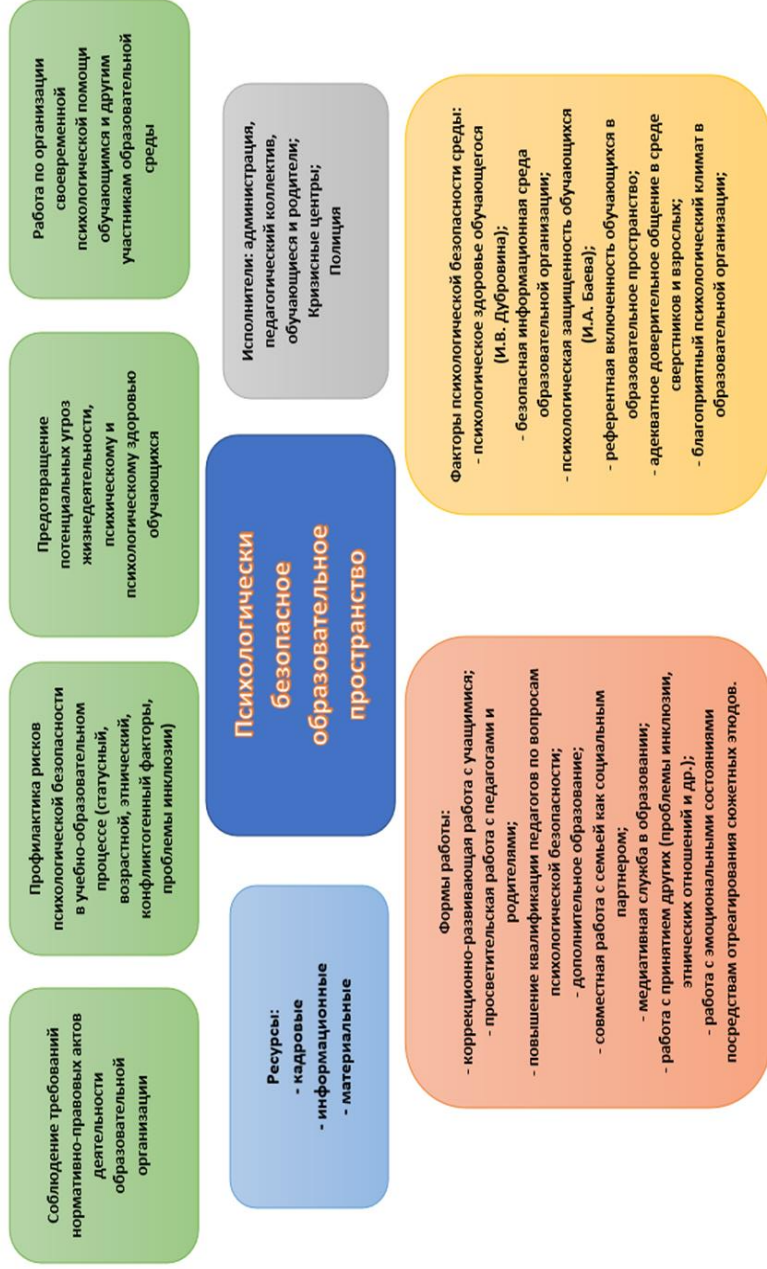


Рис. 11. Модель психологически безопасного школьного образовательного пространства

2. Профилактика психологической безопасности. Факторы риска: статусный, возрастной, этнический, ролевой, личностный; проблемы инклюзии.

Образовательное пространство современной школы, несмотря на общую консервативность, постоянно трансформируется. Школа отражает идеологические, экономические, культурные и другие особенности и нюансы общественных отношений, существующие в социуме. Поэтому в образовательном пространстве неизбежны все риски социальных отношений, возникающие по поводу ролевых и имущественных статусов детей и взрослых, национальных, конфессиональных и поколенческих приоритетов, а также ограничений, ценностей, традиций и привычек. В школе дети получают первичный опыт и навыки решения проблем, поиска компромиссов, а также регуляции конфликтных отношений со сверстниками и взрослыми. Современная система образования дает возможность взаимодействия и совместного обучения детей с разными образовательными потребностями и возможностями, хотя инклюзия в массовой школе не всеми принимается однозначно. Все это становится основой для возникновения разнообразных рисков агрессии и насилия, которыми можно, в известной мере, управлять. Профилактика таких рисков и является залогом создания психологически безопасного образовательного пространства.

3. Профилактика угроз психическому здоровью и психологическому благополучию учащихся.

Вопросы безопасности образовательного пространства напрямую связаны с проблемой профилактики угроз жизни и здоровью детей, от личной физической до информационной безопасности. Работа должна вестись по всем направлениям школьной жизни – от охраны жизни и здоровья каждого ребенка до медиа-безопасности виртуальной среды.

4. Организация психологической помощи школьникам, родителям и педагогам.

Не все школы имеют сегодня в своей структуре грамотно выстроенную психологическую службу, и не в каждой из них есть психологи и социальные педагоги, готовые своевременно оказывать помощь детям и взрослым. Это делает более опасными проблемы, связанные с рисками образовательной среды. В учебном заведении, строящем безопасное образовательное пространство, такая работа должна проводиться обязательно.

5. Кадровые, материальные, информационные ресурсы.

Для организации и обеспечения психологически безопасного образовательного пространства в школе требуются довольно значительные ресурсы. Необходимо найти кадровый потенциал, определить источники финансирования и оценить организационные возможности. Во многих случаях можно делегировать части полномочий внешним организациям и спе-

циалистам. При этом следует помнить, что психологически безопасное образовательное пространство в процессе своего функционирования обязательно окупится, в том числе и экономически.

6. Субъекты образовательного процесса: школьники, родители, педагоги, администрация, внешние организации (муниципальные кризисные центры, органы охраны детства, правоохранительные органы).

Организация психологически безопасного образовательного пространства в школе возможна только при условии межведомственного взаимодействия. В него должны быть включены непосредственные участники образовательного процесса (дети, их родители, педагоги и администрация), а также специалисты из внешних, по отношению к школе, муниципальных организаций, включая представителей правоохранительных органов.

7. Безопасность образовательной среды требует разных форм работы:

- развивающей и коррекционной с учащимися;
- просветительской и организационной с родителями;
- научно-практической и просветительской с педагогами (повышение квалификации, научно-практические семинары);
- дополнительного образования для учащихся;
- с семьей как с социальным партнером;
- школьной службы медиации и фасилитации;
- с проблемами инклюзии и этнических отношений.

8. Факторы психологической безопасности образовательной среды:

- психологическое здоровье учащихся (по И.В. Дубровиной);
- безопасная информационная среда;
- психологическая защищенность обучающихся (по И.А. Баевой);
- включенность обучающихся в образовательное пространство;
- адекватное доверительное общение в среде сверстников и взрослых;
- благоприятный психологический климат в школе.

10. ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ

Для построения психологически безопасного образовательного пространства надо отчетливо понимать с каким наличным уровнем агрессии и насилия мы имеем дело в конкретной школе. Поэтому требуется сначала измерить уровень проявления враждебных отношений, а также определить опыт учащихся в плане переживания насилия, и склонны ли они сами к насильственному поведению.

Для этих целей был разработан специальный опросник, апробированный на выборке из 150 подростков. Результаты этого исследования представлены в следующем разделе настоящего пособия.

Опросник состоит из 42 вопросов, касающихся опыта подростка в плане переживания агрессии и враждебности по отношению к себе, а также его собственных чувств в этих ситуациях. Еще три вопроса касаются возраста школьников и социальных условий, в которых они живут, то есть членов их семей, включая братьев и сестер. Остальные вопросы можно разделить на семь разных аспектов данной проблемы. Эти аспекты соответствуют шкалам, которые были выделены при обработке результатов применения опросника:

- агрессия и насилие в семье;
- агрессия и насилие в школе;
- представления подростка об источниках помощи, которую он может получить, когда его обижают;
- самочувствие и состояние подростка при переживании им враждебности;
- опыт переживания физического насилия;
- опыт переживания психологического насилия;
- представления подростка о причинах агрессии и насилия.

Опросник проводился анонимно, школьники не подписывали свои бланки. Результаты обрабатывались количественно и выражались как в цифровом, так и в графическом виде. Полный текст опросника и ключ даны в Приложении.

11. ПРОЯВЛЕНИЯ НАСИЛИЯ СРЕДИ ШКОЛЬНИКОВ. РЕАЛЬНАЯ КАРТИНА

С помощью разработанного опросника было проведено эмпирическое исследование проявлений насилия на выборке из 150 учащихся двух общеобразовательных школ столичного региона. В нем приняли участие ученики 6, 7 и 8 классов. Полученные данные были подвергнуты количественной обработке.

Результаты исследования Насилие в семье¹

Рассмотрим результаты по каждому из перечисленных пунктов. Начнем с семьи, как с места, где в первую очередь может проявляться враждебность в отношениях. Выяснилось, что большинство подростков (82,9%) оценивают взаимоотношения с близкими как «теплые и дружеские» (см. рис. 12).

¹ Мыскин С.В., Завьялова Н.Б. Социокультурные аспекты семейного насилия // Журнал Российской социологической ассоциации «Социология». – 2014. – № 3 – С. 159-163.

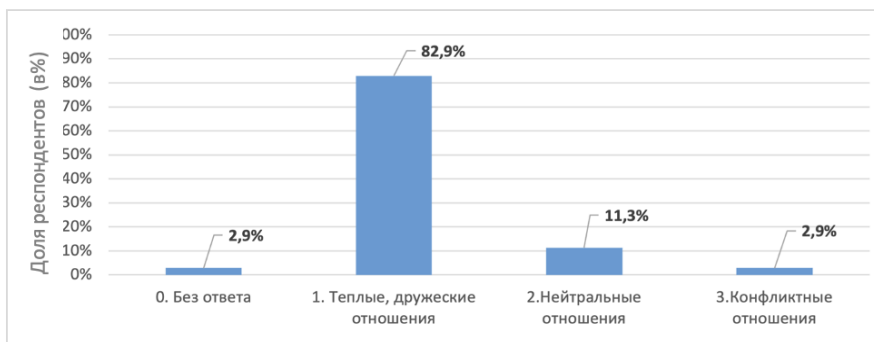


Рис. 12. Оценка отношений с близкими в семье (%)

Вместе с тем, около 28% респондентов воспринимают их как небезопасные (см. рис. 13).

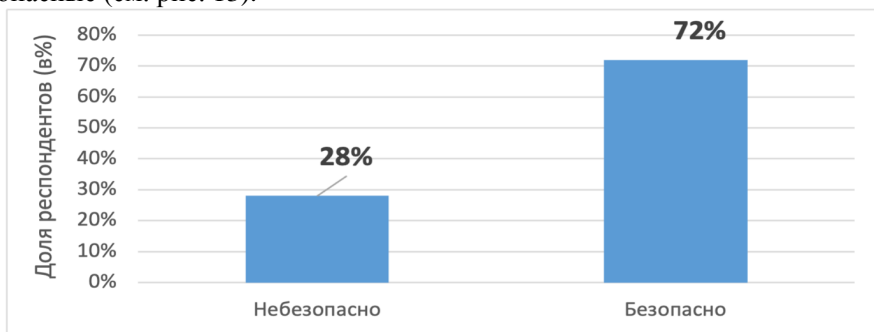


Рис. 13. Оценка психологической безопасности домашней среды

Характерно, что соотношение долей респондентов, воспринимающих домашние условия психологически небезопасными или безопасными, оказалось примерно одинаковым во всех классах (см. рис. 14).

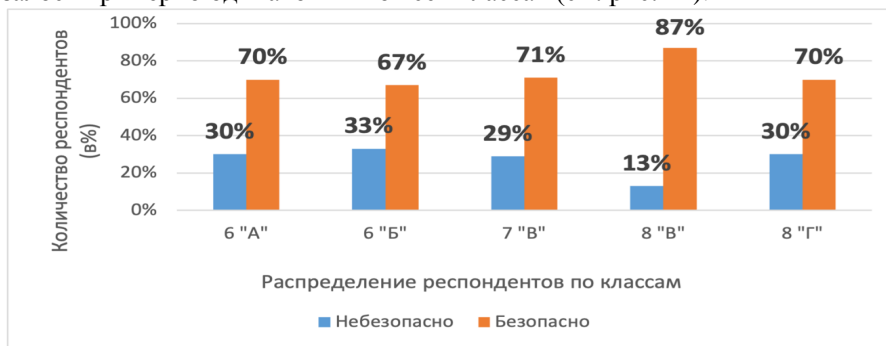


Рис. 14. Оценка психологической безопасности дома по классам

До трети подростков почти во всех классах (кроме одного, где таких оказалось всего 13%) считают обстановку у себя дома небезопасной. Это, по нашему мнению, очень большой показатель. При этом оказалось, что многое зависит от возраста: пятнадцатилетние школьники существенно чаще, чем ребята помладше, считали небезопасным собственный дом (см. рис. 15).

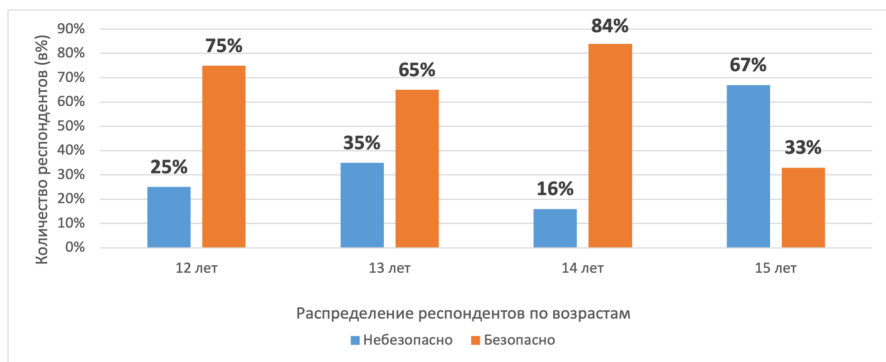


Рис. 15. Оценка безопасности своего дома подростками разного возраста

К пятнадцати годам у многих подростков возникает своя личная жизнь, не связанная с семьей. Часто ребята опасаются, что возникшие у них отношения со сверстниками своего и противоположного пола, а иногда и со взрослыми, могут не понравиться родителям. Поэтому все это тщательно скрывается. Возможно, угроза этой приватной жизни, в связи с которой подросток порой может запустить и учебу, воспринимается как опасность. Однако специфика вопросов, на которые отвечали учащиеся, говорит о враждебных проявлениях по отношению к ним со стороны других членов семьи. Хотя бы даже и в связи с их новыми интересами и отношениями.

Речь может еще идти и о том, что к пятнадцати годам значительно возрастает уровень личностной рефлексии, так что подростки могут глубже вдумываться во все происходящее и многое по-другому оценивать. То, что даже тринадцатилетнему семикласснику казалось естественным проявлением родительской заботы, в пятнадцать может восприниматься как нарушение личных границ и навязчивый контроль.

Посмотрим теперь, что отвечали подростки по поводу опыта переживания ими физического насилия (рис. 16). Оказалось, что 29% из них имеют опыт переживания физического насилия. Еще 2% уклонились от ответа, что можно расценивать как пассивное подтверждение эпизодов насилия. Значит, общее число пострадавших составляет до 31%, и это тоже очень много. Мы сейчас говорим не о систематических подзатыльниках, пощечинах,

шлепках и даже избиениях, а о наличии такого опыта у ребенка в принципе, хотя бы эпизодически.

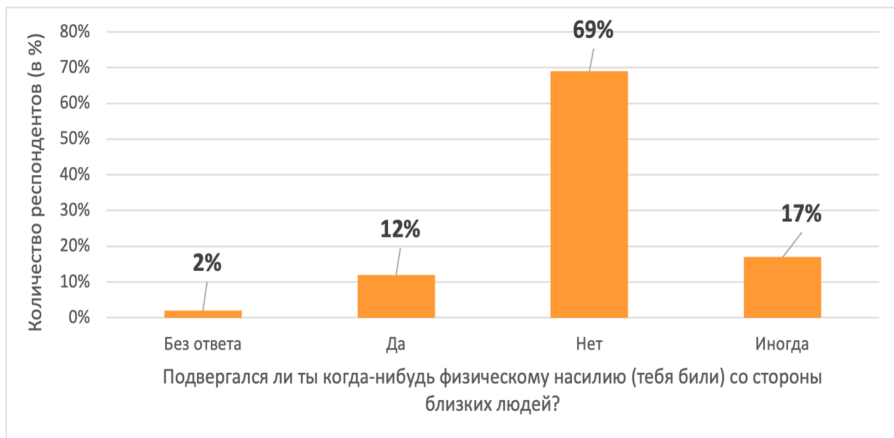


Рис. 16. Опыт переживания физического насилия в семье

Наиболее подвержены физическому насилию младшие подростки в возрасте до 13 лет, но и старшим, как показали их ответы на наши вопросы, тоже достается (рис. 17).

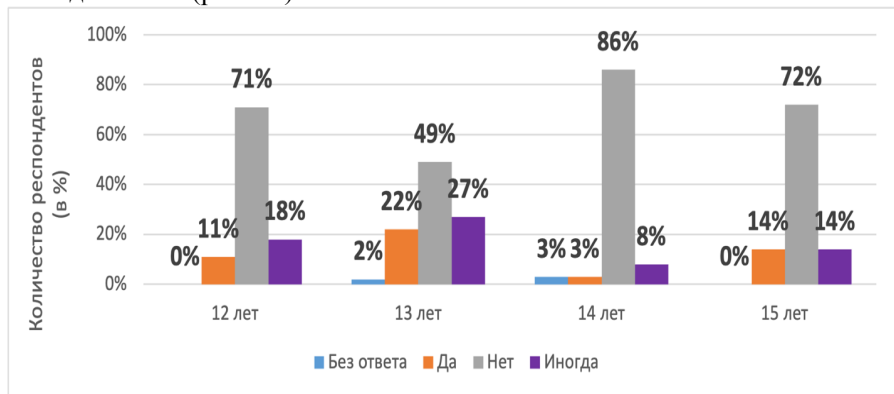


Рис. 17. Опыт переживания физического насилия в семье по возрастам

Ответы ребят показали, что более 30% из них сталкиваются у себя дома с издевательствами. Либо они испытывают их сами, либо становятся свидетелями издевательства над кем-то другим в своем семейном окружении (рис. 18).

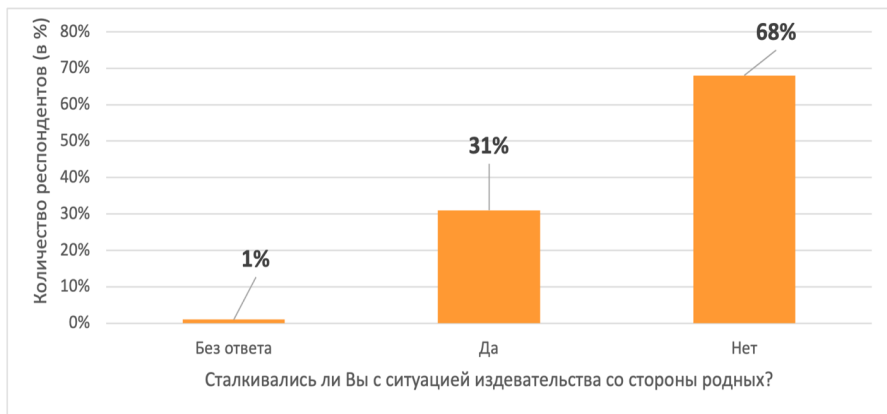


Рис. 18. Опыт переживания издевательств в семье

Детализация результатов по классам показывает, что наибольшее число детей, подвергавшихся издевательствам, это младшие, двенадцатилетние. Почти половина учащихся 6-х классов (45%) были свидетелями или сами испытывали на себе жестокое обращение в семье (рис. 19).

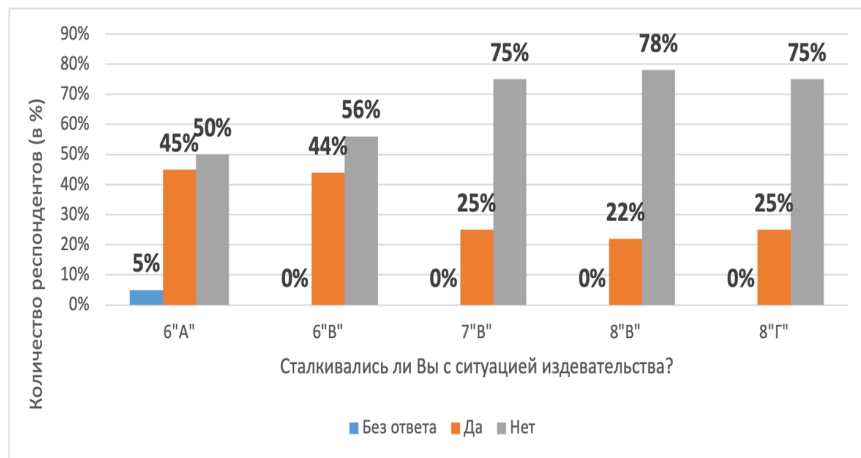


Рис 19. Опыт переживания издевательств в семье (по классам)

Более трети подростков (37%) являются свидетелями или даже участниками периодических ссор между родителями (рис. 20). В принципе, такой опыт есть у 70% ребят.

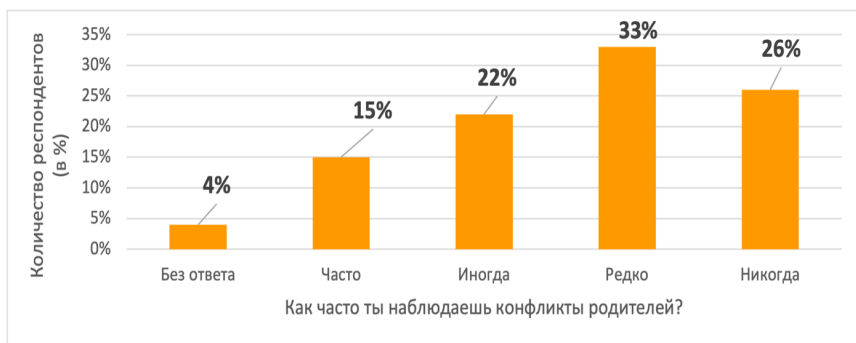


Рис 20. Опыт присутствия при ссорах родителей

Семей, где взрослые совсем не ссорятся между собой, почти не бывает. Ссорятся время от времени все, и это имеет не только негативное значение – ведь продуктивно разрешающийся конфликт проясняет отношения и позволяет прийти к более высокой степени согласия, чем было до него. Но в благополучных семьях родители все-таки стремятся выяснять отношения между собой не на глазах у детей, а приватно, за закрытой дверью. Ссоры в присутствии ребенка показывают, что взрослым уже более или менее не до него, а это многое значит, сколько бы ему ни было лет.

Пойдем далее. Выяснилось, что почти 60% детей периодически испытывают страх наказания за неуспехи в учёбе, а 18% с большой долей вероятности боятся этого постоянно (рис. 21). Не надо забывать, что речь идет о подростках, включенных в образовательный процесс уже шестой год. Можно себе представить, какая привычная тревожность сформировалась за эти годы у каждого из них. Ведь школьные отметки дети получают каждый день на протяжении девяти месяцев в году, а некоторым и на каникулах не дают «оторваться» от занятий.



Рис. 21. Страх наказания за школьные оценки

На рисунке 22 показаны результаты по разным видам наказаний в семьях подростков.

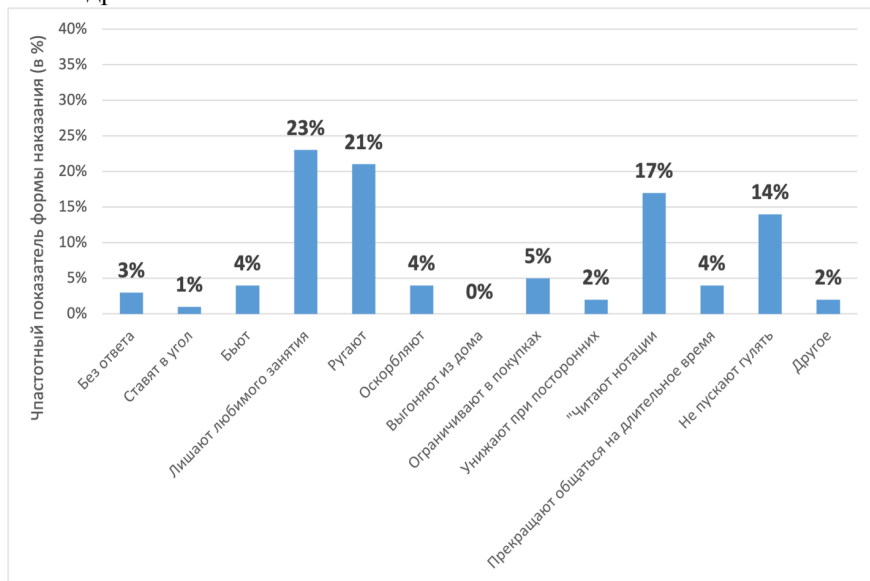


Рис 22. Разные виды наказания подростков в семье

Самыми распространёнными из них оказались: ограничения в любимых занятиях, словесные порицания (ругань), «чтение нотаций» и ограничения в контактах со сверстниками. Подростки отмечают и другие виды наказаний: «битьё» (физическое насилие), оскорбления (психологическое насилие), ограничения в покупках (экономическое насилие) и игнорирование (тоже психологическое насилие).

В целом приходится заключить, что значительная часть подростков в возрасте 12–15 лет систематически (кто чаще, а кто реже) переживает дома враждебное отношение, насилие и различные акты агрессии. При этом мы говорим только о тех, кто считает, что так быть, в принципе, не должно, а это далеко не все. Многим подросткам представляется, что родители во всем правы, а они виноваты в том, что не могут соответствовать их справедливым требованиям.

Сказанное не означает, что родители не должны, например, реагировать на школьные успехи и неудачи сына или дочери, ограничивать их в компьютерных играх, в «сидении» в социальных сетях. Но когда эти естественные вещи декларируются как наказание, вызывают страх и другие негативные эмоции, они вряд ли идут на пользу и детям, и семье в целом. Кажется, лучше пусть подросток сидит в своем телефоне, чем его домашнее самочувствие будет сопровождаться перманентным напряжением. К тому

же наказание в виде ограничения общения со сверстниками, будь оно виртуальным или реальным, наводит на мысль, что это не важная сторона жизни, а что-то вроде лакомства или излишества, что неправильно по сути.

Насилие в школе¹

Теперь обратимся к результатам, полученным в ответах на вопросы, касающихся школы. Отношения с одноклассниками характеризуются у подростков как нейтральные (49%) или, в небольшом проценте случаев, конфликтные (11%). Сообщений о дружеских отношениях не так мало (38%), но определенно не большинство, что совсем не типично для подросткового возраста, как мы его себе представляем по работам психологов и педагогов последних десятилетий (рис. 23).

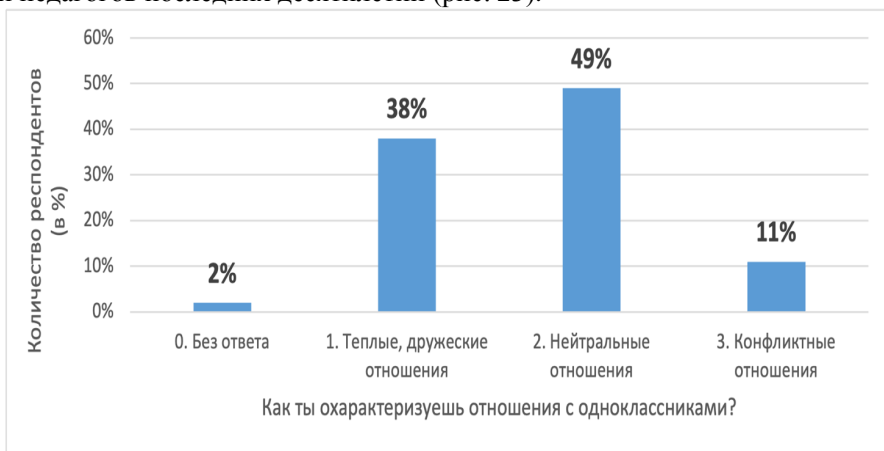


Рис 23. Отношения с одноклассниками

Самое большое число конфликтных отношений приходится на шестиклассников. У семиклассников преобладает нейтралитет, а в восьмых классах отношения, в большинстве, позитивные. Это отражает известные данные о том, что с возрастом дружеские отношения у подростков становятся более избирательными и устойчивыми. Однако по нашим данным далеко не у всех складываются эти отношения (рис. 24).

¹ Мыскин С.В. Профилактика и предотвращение буллинга среди детей и подростков в образовательных организациях // Материалы XXVI Межрегиональных педагогических чтений «К.Д. Ушинский и русское национальное образование. Исторические уроки, идеи и современность», 30 марта 2022 г., г. Москва. – М.: МПГУ, 2022. – С. 169-171.

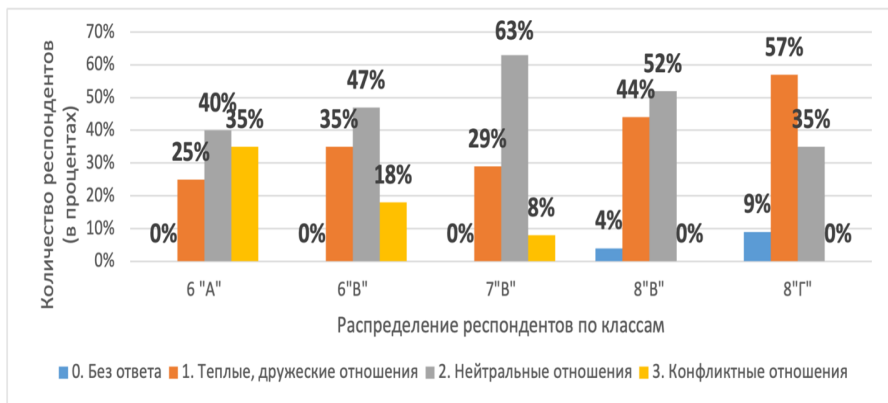


Рис. 24. Отношения с одноклассниками по классам

Похоже, пик значимости общения приходится теперь не на 5–6 классы, как было в середине XX века¹, а на 8-е и на 9-е классы.

Данные по опыту переживания подростками жестокого обращения среди одноклассников представлены на рисунке 25.

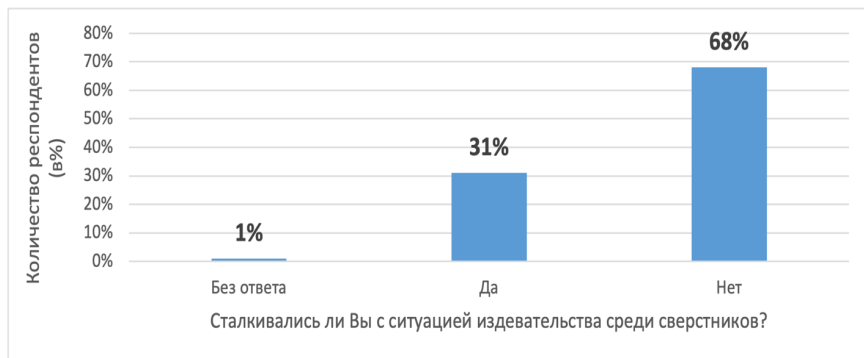


Рис. 25. Опыт переживания жестокого обращения среди одноклассников

Более 30% подростков либо были свидетелями, либо сами становились жертвами издевательств со стороны сверстников. Чаще всего (около 45%) это проявляется у младших подростков (рис. 26).

¹ Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. / Под ред. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой. – М.: Просвещение, 1967. – 360 с.

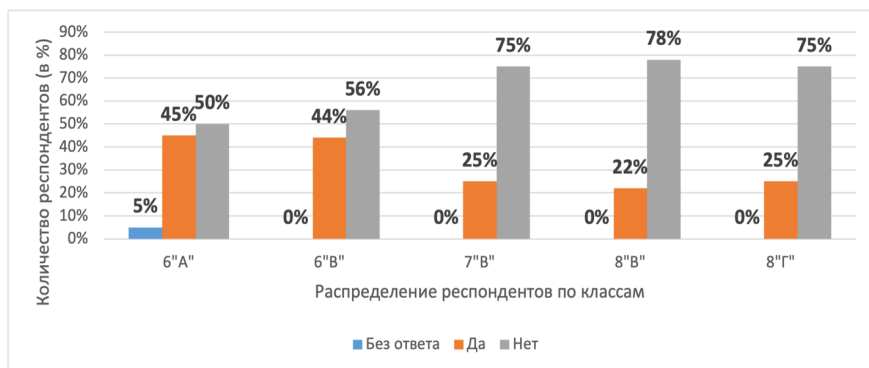


Рис. 26. Проявления жестокого обращения среди сверстников по классам

Отметим, что жестокие и враждебные отношения в среде сверстников могли иметь разную форму¹. Как видно, вопрос о видах насилия среди одноклассников дал очень большое количество отказов от ответа, – почти у четверти всей выборки. Это говорит о его крайне высокой эмоциогенности, проявившейся при заполнении опросника, несмотря на его анонимность. Почти каждый четвертый в каждом классе предпочел ответить «Не знаю» в ответ на вопрос о том, какие виды плохого отношения чаще всего проявляются у них в классе.

Самые частые виды насилия в подростковой среде, по самоотчету учащихся, это вербальная агрессия (обзывают, дразнят, оскорбляют) и игнорирование (рис. 27).

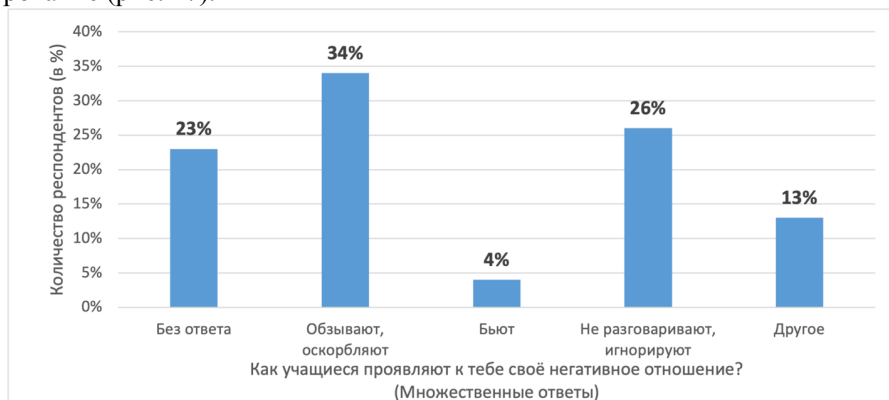


Рис. 27. Разные проявления насилия среди одноклассников

¹ Мыскин С.В., Сапилова Н.А. Профилактика буллинга среди детей и подростков в образовательных организациях // Организационная психоллингвистика. – 2022. – № 2(18). – С. 46-70.

Все это следует отнести к психологическому насилию. Но по классам картина тут не одинаковая.

У шестиклассников преобладают оскорбления и «дразнилки». По мере взросления (к восьмому классу) доминирующей разновидностью психологического насилия становится игнорирование (44%). Высокий показатель физического насилия в одном из восьмых классов (46%) говорит об особом психологическом неблагополучии в этом конкретном коллективе (рис. 28).

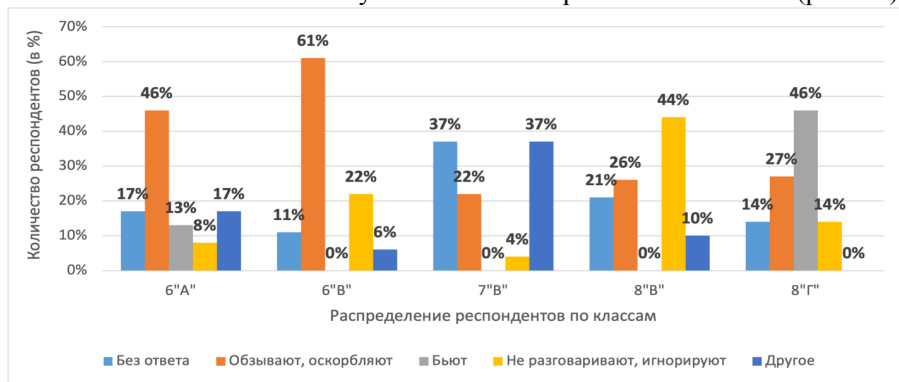


Рис. 28. Разные проявления насилия среди одноклассников (по классам)

Подростки, по отношению к которым или в присутствии которых происходят акты агрессии, по-разному на это реагируют. На следующем рисунке (см. рис. 29) представлена гистограмма с разными видами реакций, которые выбрали учащиеся в своих ответах.



Рис 29. Реакции на проявления агрессии среди сверстников

Самой распространённой реакцией было ответное проявление агрессии (33%). Реже встречался уход от ситуации (21%), и еще реже подчинение агрессору (14%). Мало кто из подростков, отвечавших на вопросы, сообщил, что в таких случаях он обращался за помощью (13%), но все же такие были.

Школьники по-разному относятся к агрессии и насилию как к явлению (рис. 30). Хотя большинство из них и считает, что это жестокое обращение и такого быть не должно (61%), но есть и те, кто так не думает (30%). А некоторые даже считают это своей обычной жизнью (7%).



Рис. 30. Отношение подростков к нормативности физического насилия

Результаты показывают, что 37% подростков не расценивают физическое насилие как жестокое обращение над личностью. Причём для 7% из них физическое насилие является нормой жизни.

При разбивке этих данных по возрастам оказалось, что по мере взросления отношение к насилию меняется. Большинство шестиклассников (65%) считают физическое насилие нормой взаимоотношений. Но восьмиклассники по-другому относятся к проявлениям физического насилия и начинают расценивать его как недопустимое жестокое обращение с личностью (86%) (рис. 31).

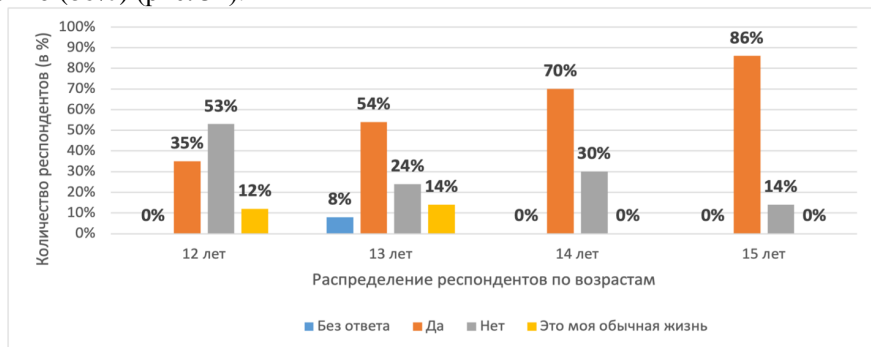


Рис. 31. Представления о нормативности физического насилия (по возрастам)

Чаще всего в ответ на вопрос о причинах физических наказаний учащиеся называли школьную неуспеваемость (26%), а также лень и ложь (27%) (рис. 32).



Рис. 32. За что чаще всего физически наказывают

Если ответы подростков полностью правдивы, то никогда не применяют физических наказаний ни в какой форме всего лишь к 16% из них, и это ужасная! цифра.

Данные по угрозе физической расправы представлены на рисунке 33.

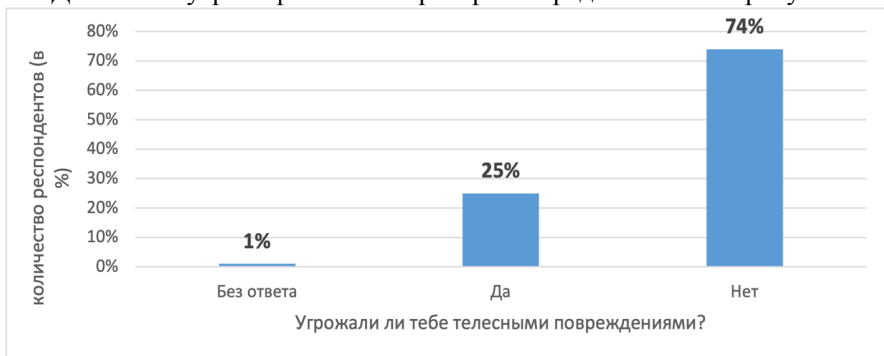


Рис. 33. Угрозы физической расправой

Как видно из рисунка 33, четверти опрошенных подростков кто-то хотя бы эпизодически угрожал физической расправой. И только 20% из них когда-либо делились своими переживаниями из-за актов насилия и агрессии (физической или психологической) или лишь угроз расправой с другими людьми (рис. 34). Причем каждый десятый не ответил на этот вопрос, что говорит о его повышенной эмоциогенности.



Рис. 34. Кто делился своими переживаниями о жестоком обращении

Выводы

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Около 30% из 150 опрошенных школьников подросткового возраста имели опыт переживания насилия со стороны взрослых в качестве наказания. Наказания могли иметь разные виды и формы: как физические, так и психологические. Чаще всего у подростков был, по их словам, опыт переживания физических наказаний, упреков и оскорблений, насильственного ограничения реального и виртуального общения со сверстниками.

2. Насилие в отношении подростков проявлялось как в семье, так и среди сверстников. Его формы и виды между сверстниками и в семейном окружении схожи между собой. Была выявлена лишь незначительная часть семей (16%), в которых совсем не практикуется физическое наказание детей.

3. Самой распространённой реакцией подростков на насилие является ответная агрессивная реакция.

4. Большинство младших подростков считает насильственное поведение взрослых в отношении детей нормальным. Многие из них искренне полагают, что взрослые имеют право наказывать детей, в том числе физически, насильно заставлять их что-то делать, силой удерживать дома или запирают. Но у школьников постарше представления о нормативности насилия другие, и к старшему подростковому возрасту большинство ребят считает его недопустимым.

Необходимо помнить о том, что все данные, которые мы обсуждаем, были получены в качестве ответов подростков на заданные им вопросы. Нельзя сбрасывать со счетов субъективность их мнений и своеобразие оценок в разных ситуациях. Таким образом, мы имеем дело не с объективными показателями, а с представлениями ребят, сложившихся в процессе их жизнедеятельности. Все эти представления описаны в том виде, который они

приняли в процессе хотя и анонимной, но все же самопрезентации подростков. Это важный источник информации, однако необходимо учитывать эти его особенности.

Опросник можно использовать в школах и других учреждениях среднего образования в качестве инструмента предварительного диагностического среза для получения общей картины об уровне агрессии в образовательной среде.

В качестве средств более тонкой диагностики состояния подростковых групп в плане агрессивных тенденций предлагается использовать следующую психодиагностическую батарею:

1. Методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса¹.

2. Модификация метода незаконченных предложений для диагностики представлений ребенка о насилии².

3. Детская шкала диагностики тяжести реакций на травматический стресс (Р. Пинос, А. Стейнберг, 2002)³.

Кроме этого, полезно использовать психодиагностическую батарею для подростков, составленную и апробированную А.М. Прихожан⁴. Ее существенное преимущество состоит в том, что она адаптирована к исследованию российских подростков, и в ее основу положены данные как отечественных, так и зарубежных авторов.

12. ВТОРАЯ СТОРОНА МЕДАЛИ: ПРОБЛЕМЫ УЧИТЕЛЯ

Мы рассмотрели проблему насилия и агрессии, жертвами которых может стать любой учащийся в своей родной школе или в другой образовательной организации. Но ее решение не может быть полным, если не рассматривать еще и вторую сторону дела. А именно, трудности педагогов, осуществляющих профилактику буллинга и оказывающих помощь тем учащимся, которых это нежелательное явление коснулось непосредственно. При этом не столь важно, какова роль такого учащегося. То есть стал ли он жертвой школьной травли, или ее свидетелем, или сам оказался в позиции

¹ Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.

² Волкова Е.Н. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.

³ Никольская И.М., Добряков И.В. Выявление насилия в отношении детей. Руководство для специалистов, работающих в системе защиты детей (психологи, социальные работники, социальные педагоги, медицинские работники детских учреждений и др.). – Бишкек: Блиц, 2014. – 40 с.

⁴ Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. – М.: АНО «ПЭБ», 2007. – 56 с.

буллера. В любом случае, он все равно нуждается в профессиональном психолого-педагогическом подходе. Воспитательная работа с учащимися и формирование классного коллектива с доброжелательными, конструктивными отношениями входит в круг профессиональных обязанностей учителя. Но вот готов ли тот или иной педагог к ее решению – это большой вопрос.

Современных педагогов, конечно, готовят к воспитательной работе, в том числе и к работе с проявлениями агрессии. Но, в школах трудится множество учителей старшего поколения, которые учились во времена, когда еще самого слова «буллинг» не было на слуху. Поэтому им сложно перестроиться под новые требования профилактической работы. Кроме того, зачастую современная подготовка, полученная в вузе или колледже молодыми учителями, на деле оказывается недостаточной. Тут требуется очень взвешенное соотношение теоретических знаний и практических умений, а это не всегда достигается в ходе освоения спецкурсов по буллингу и агрессии.

«Голые» технологии, почерпнутые на многочисленных и популярных сегодня вебинарах и мастер-классах, нередко оказываются недостаточно гибкими. Ведь конкретные условия и обстоятельства, складывающиеся в том или ином классе, школе или иной группе, где учатся дети, очень вариативны и быстро изменяются. Недаром сегодня получили широкое распространение «многоступенчатые» программы, и многие ответственные специалисты, едва закончив одну из них, тут же записываются на следующую, еще более современную.

С другой стороны, классическое университетское образование, предполагающее фундаментальные теоретические курсы и довольно ограниченную практику, тоже не дает искомого результата по проблеме буллинга. Нередко от студентов очного обучения, подрабатывающих в свободное время по специальности, приходится слышать, что, пока читаешь учебник или методичку, все ясно и понятно, а стоит выйти к реальным детям, то процесс буквально «расползается в руках». Выходит, что для успешной работы необходимо и хорошо знать теорию, т. е. ясно представлять себе механизмы развития и все важные для них на каждом из этапов факторы, и иметь весомый опыт применения всех этих закономерностей на практике. Именно понимание природы развития дает педагогу возможность самому изменять известные и создавать новые технологии, ориентируясь на конкретные факторы и условия. Это не значит, что такому педагогу больше не нужны обучающие семинары и курсы повышения квалификации. Но значит, что он вынесет из них гораздо больше и будет на порядок компетентнее того, у которого технологии не базируются на глубоком понимании возрастных психологических закономерностей.

Итак, мы говорили о том, что значительная часть работающих в школах учителей получали свою профессию в период, когда в педагогическом

обиходе еще не было самого слова «буллинг». Явление, конечно, имелось. Но оно либо замалчивалось, либо, когда это было совсем уж невозможно, обсуждалось как нечто экстраординарное, чуждое, не свойственное нашему обществу.

Достаточно вспомнить каким взрывом ответило общественное мнение на выход в 1983 году фильма Ролана Быкова «Чучело». Вначале Госкино вообще не хотело выпускать этот фильм на экраны, потому что он, якобы, содержал злостную клевету на советскую школу. Да и пресса тоже отреагировала на него неоднозначно. И только потом, когда фильм получил Госпремию СССР и приз на Международном кинофестивале в Лионе, о школьной травле заговорили всерьез. Но что значит «заговорили»? Появились публикации в тогдашней «Учительской газете» и еще в нескольких особо «продвинутых» периодических изданиях типа «Литературной газеты». Да еще кто-то что-то стал рассказывать на педагогических форумах разного масштаба. Так что между «заговорили» и моментом, когда в программах подготовки педагогов появились спецкурсы нужной тематики, прошли годы...

Да тут еще началась перестройка, в том числе и школы, и пошли в ход разнообразные инновационные программы, в которых, конечно, затрагивалась проблема общения, но в целом, а не именно в плане профилактики буллинга. Понимание важности проблемы агрессии формировалось в обществе постепенно, а особых изменений в подготовке педагогов не было очень долго. Да и сегодня дисциплины, связанные с насилием в школе, в основном существуют в виде спецкурсов по выбору, содержание которых не всегда отражает данные самых последних исследований и все актуальные психолого-педагогические технологии.

Тем не менее, молодые педагоги, в массе, сравнительно больше ориентированы в данной проблематике, хотя на деле все индивидуально. Среди опытных учителей, в том числе приближающихся к пенсионному возрасту или переступивших его порог, много тех, кто отлично умеет справляться с агрессией у детей и подростков. Главное тут – это готовность не закрывать глаза на неприемлемые поведенческие проявления в надежде, что дети сами между собой разберутся, а активно включаться в происходящее из адекватной профессиональной позиции.

Включение педагога в ситуацию должно происходить сразу в двух аспектах: во-первых, в плане экстренной помощи жертвам насильственных проявлений и классу в целом; во-вторых, в плане профилактики насильственных проявлений в будущем. Профилактика должна осуществляться по следующим направлениям: а) выработка в коллективе «общественного договора», т.е. правил, являющихся общим ориентиром, с которыми все согласны; б) создание условий для канализации агрессивных тенденций учащихся в социально приемлемых формах. Такая канализация может быть связана, напри-

мер, с содержательной внеучебной работой, включающей активный творческий компонент и элементы соревнования в разных привлекательных для детей и молодежи формах и сферах. Подобная работа решает множество возрастных задач развития, а профилактика агрессии и насилия должна стать ее своеобразным побочным эффектом. Однако в современной школе сплошь и рядом возникают ситуации, когда именно она выходит на первый план, потому что именно в ней чувствуется острая необходимость. При этом принципиально, чтобы работа шла не формально и вовлекала детей и подростков лично, по существу, а это очень нелегко организовать в условиях современной школы с ее сверхзагруженностью учителей и учеников.

Многим педагогам, как молодым, так и более опытным, с трудом дается эта сторона их работы. Они готовы прятаться за разнообразные технологии и методики, отдавая все время и силы предметной подготовке, важность которой, естественно, не подлежит никакому сомнению. Этому способствует еще и характерная для нашего времени тенденция к переходу деятельности учебно-воспитательных заведений в разряд образовательных услуг. Данная сомнительная идея, вроде бы, отвергнута органами управления образованием, но она продолжает жить в общественном сознании, в частности, учительском, родительском.

Есть родители, горячо поддерживающие мысль о том, что дело школы учить, а воспитывать – прерогатива семьи, и вторжение в эту интимную сферу недопустимо. В то же время имеется и прямо противоположная точка зрения – ребенка отдают в школу для обучения и воспитания, а родители работают и им некогда этим заниматься. Но истина такова, что учить, не воспитывая, попросту невозможно. Вопрос только в том, какие именно качества будут формироваться у учащихся в процессе обучения в зависимости от складывающихся отношений между сверстниками и педагогами.

Иногда поведение детей и взрослых может очень хорошо выглядеть внешне, а на деле социальная среда будет крайне тяжелой и даже жестокой для всех или некоторых участников процесса. Если в учебном заведении существуют строгие правила поведения, исключаящие в его стенах явно «неуставные» отношения, взрослые рискуют вытеснить эти проблемы в неподконтрольное для себя пространство, «на улицу». И уж какие там сложатся отношения у ребят станет известно, когда случится что-то, что привлечет внимание иных общественных институтов: СМИ, полиции, органов охраны детства и опеки, медицинских учреждений. В результате получится практически тот же вариант, что в советской школе, где категорически «не могло» быть таких ужасных явлений.

Учителю, как и любому другому человеку, очень нелегко иметь дело с проявлениями агрессии, да еще и справляться с ними таким образом, чтобы нивелировать их влияние на детей и на процесс обучения, там более предотвращать их в дальнейшем. Ему не всегда хватает опыта и знаний детской

психологии, конкретных педагогических приемов, да и попросту душевных сил на то, чтобы справиться с жестокостью, насилием и никому не навредить своим вмешательством. Последнее в школьной практике вовсе не редкость: педагогу далеко не всегда удается удержаться от непосредственной, личностной реакции на происходящее, и он, тем самым, может невольно усугубить ситуацию.

Трудности педагогов связаны с разными факторами, которые можно в совокупности назвать психолого-педагогическими дефицитами.

Дефицит – это нехватка, недостаток чего-то важного и нужного. В данном случае мы говорим о психолого-педагогических дефицитах, поскольку нехватка нужных умений, качеств и способностей связана как с протеканием психических процессов, так и с недостатком специальных компетенций, образовавшимся в период получения профессионального образования и в процессе приобретения профессионального опыта. Сейчас мы рассмотрим разные типы таких дефицитов, свойственные многим учителям, а также то, как они проявляются в их работе.

13. ВИДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДЕФИЦИТОВ УЧИТЕЛЕЙ

(материалы представлены по оригинальной
разработке Л.Г. Кравцова)¹

В представлениях о природе профессионального педагогического мастерства можно выделить два противоположных подхода. Первый из них, наиболее распространенный, основан на допущении, что профессиональная подготовка является процессом аккумуляции профессионального инструментария и опыта работы. Эту идею метафорично выразил Конан Дойл устами своего героя Шерлока Холмса, сказавшего, что любой специалист «набивает свой чердак» нужным ему инструментарием. При этом предполагается, что сам человек, его сознание и личность никак не изменяются и, потому, все это можно вынести за скобки рассуждения как константу.

Другой подход, которого мы склонны придерживаться в настоящем пособии, связан с мыслью о том, что профессиональное мастерство не сводится к сумме инструментов и техник, а заключено в личности и сознании профессионала. В этом случае профессиональное обучение становится процессом преобразования всего человека со всеми его ценностями, мотивами, картиной мира и прочими личностными конструктами.

¹ Кравцов Л.Г. Психологические особенности профессионального педагогического сознания и его возможные дефициты // Организационная психоллингвистика. – 2022. – Вып. № 3(19). – С. 10- 31.

Профессиональное педагогическое сознание представляет собой единство трех составляющих: содержательно-предметной, организационной и коммуникативно-личностной. Происхождение, структуру и функциональную природу этого единства еще предстоит уточнять в будущих психолого-педагогических исследованиях, но кое-что понятно уже сейчас.

Любые дефициты в человеческой деятельности, в том числе профессиональной, представляют собой, скорее, негативное явление. Если педагог ощущает нехватку чего-то в своей подготовке, от этого страдает его работа. Во всяком случае, так представляется проблема с практической стороны. Но с исследовательской точки зрения функциональные дефициты педагогической деятельности могут быть полезны, как маркеры внутренних проблем образовательного процесса, неочевидных для внешнего наблюдателя. Эти маркеры могут показать ключевые точки приложения усилий, необходимых для оптимизации процесса становления профессионального сознания педагога.

Ключевые точки самых важных требований к педагогической деятельности можно условно разбить на три группы, по аналогии с тремя видами процессов, имеющих место в любой образовательной организации с точки зрения организационной психологии^{1, 2}. Перечислим их по порядку:

1. Учебное заведение, в частности школа, осуществляет свой базовый процесс, отвечающий ее основным целям. В рамках организационной психологии деятельность школы может быть осмыслена как расширенное понятие производство. Базовым процессом школы, очевидно, является процесс образовательный, представляющий единство обучения, воспитания и развития учащихся. Значит, первая группа внутренних требований к ее педагогической деятельности относится к взаимосвязям между тремя главными составляющими образовательного процесса. Им соответствуют психолого-педагогические дефициты учителей первого рода.

2. Для осуществления базового процесса школе необходим ряд сопутствующих процессов, связанных с ее организационным строением. Организационная сторона основного процесса обеспечивает его привязку к реальным условиям и обслуживает решение регуляторных и контрольных задач. Среди их множества, применительно к школе, можно назвать составление учебных планов и расписания, распределение аудиторного фонда, планирование и проведение образовательных событий и контрольных мероприятий, ведение электронного журнала, организацию педагогических советов и многого другого, например, работу кружков и групп продленного

¹ Реньш М.А. Организационная психология: учеб. пособие. – Екатеринбург: ГОУ ВПО Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2009. – 255 с.

² Свенцицкий А.Л. Организационная психология: учебник для вузов. – М.: Юрайт, 2014. – 504 с.

дня. Организационная сторона присутствует в любой человеческой деятельности, вот и в школе эти процессы нераздельно связаны с базовым процессом. Вместе с тем организация условий для него связана с постановкой и решением целого ряда отдельных задач, за которые отвечают разные структурные подразделения. Этот круг задач связан со второй группой внутренних требований к педагогической деятельности, которые нередко порождают свои психолого-педагогические дефициты. Это дефициты второго рода.

3. Наряду с базовым и организационным процессами в любом образовательном учреждении существует группа сквозных процессов, обеспечивающих внутреннюю целостность и единство разных структурных уровней. Сквозные процессы обслуживают корпоративное самосознание педагогического коллектива в целом и каждого из педагогов в отдельности. К ним имеет прямое отношение корпоративная культура. В школе, как и в любой другой организации, к сквозным процессам относятся общение и совместная деятельность, на основе которых, собственно, строятся как базовый образовательный процесс, так и его организационное обеспечение. Входя в состав деятельности учебного заведения, общение и совместная деятельность приобретают новые свойства, отличные от обыденных и связанные с той спецификой, которой пронизана вся жизнь школы. Педагогическое общение детей и взрослых, а также их совместная деятельность в рамках учебного процесса образует саму ткань продуктивной работы образовательной организации. С этими процессами связана третья группа требований к профессиональному педагогическому сознанию, а также соответствующих ей психолого-педагогических дефицитов. Это психолого-педагогические дефициты третьего рода.

Рассмотрим по порядку три выделенные группы требований к педагогической деятельности и профессиональному сознанию учителей, и связанные с ними психолого-педагогические дефициты первого, второго и третьего рода.

Психолого-педагогические дефициты первого рода

Итак, с точки зрения организационной психологии базовый процесс в школе представляет собой единство и взаимную дополняемость трех составляющих образования – обучения, воспитания и развития. Поэтому учет связанных с ним требований предполагает:

1) ориентировку на существенные особенности каждой из трех составляющих;

2) учет основных связей между ними.

Если учитель в своей работе не умеет удерживать триединство образовательного процесса, то это, вероятно, обернется тем или иным психолого-

педагогическим дефицитом. Положим, он считает своим главным делом учить, т. е. транслировать информацию, которую ученик должен запомнить и воспроизвести при проверке. Тогда получится, что он игнорирует развитие этого ученика, а его воспитание, по сути, пускает на самотек. Таким образом возникает очевидный психолого-педагогический дефицит первого рода. Напротив, учитель начальных классов увлекся формированием у своих учеников основ диалектического мышления, а о безударных гласных в корне слова забыл, и дети у него плохо написали очередную контрольную. Налицо другой дефицит, и тоже первого рода. А уж про воспитание привычки слушать другого, в том числе сверстника, отвечать ему в рамках нормальных человеческих отношений, и говорить нечего – такой дефицит очень часто приходится наблюдать. И отнюдь не только в младших классах. Попробуем теперь разобрать эти типы дефицитов первого рода по отдельности:

а) психолого-педагогические дефициты, связанные с непониманием значения для обучения уровня психического развития ребенка

Непонимание закономерностей развития в ходе учебного процесса является, как ни странно, довольно распространенным профессиональным дефицитом учителей. Например, некоторые педагоги не вполне осознают, что усвоение предметного содержания требует определенного уровня сформированности когнитивных процессов, без которого возможно только механическое заучивание. Поэтому любые формы учебной работы должны строиться с опорой на актуальный уровень психического развития ребенка и зону его ближайшего развития. Обучение, конечно, может и должно «вести за собой развитие»¹. Но необходимо, во-первых, четко понимать, где пролегает внешняя граница возможностей каждого из учащихся, а во-вторых, насколько можно отодвинуть эту границу вовремя оказанной и четко дозированной помощью педагога. Неумение подстраивать педагогический процесс под фактический уровень, а не под тот, который считает должным учитель, является ярким примером психолого-педагогического дефицита первого рода.

б) психолого-педагогические дефициты, связанные с неумением ориентироваться на сущностные особенности обучения

Казалось бы, именно процесс обучения составляет основной «хлеб» педагога, и, тем не менее, бывают случаи, когда важные требования к его построению почему-то теряются из виду. Например, одно из основных условий эффективного обучения – его диалогичность и активная позиция уча-

¹ Выготский Л.С. Проблема возраста. // Л.С. Выготский. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, ЭКСМО, 2004. – С. 5-37.

шегося. Однако иные учителя так комфортно чувствуют себя в монологической позиции, что ни о какой субъектности ребенка на их уроках не может идти и речи. Такое положение представляет собой очень характерный психолого-педагогический дефицит. К этой же категории можно отнести и случаи, когда педагог не использует другие форматы обучения, кроме прямого реактивного – ни косвенные, ни, тем более, спонтанные. При этом теряется вся внутренняя полифоничность и структурная сложность учебного процесса, и он, выхолащиваясь, делается формальным¹.

в) психолого-педагогические дефициты, связанные с недостатком системности и сквозного характера воспитания

Многие психолого-педагогические дефициты связаны с изъянами построения воспитательной работы. Типичны две крайности, к которым тяготеют дефицитарные формы воспитательного процесса. Первая из них связана с тем, что некоторые учителя попросту недооценивают важность воспитательной работы и сознательно ее игнорируют. Учитель, особенно работающий в старшей школе, нередко считает, что его профессиональная задача сводится к передаче знаний по своему предмету, а нравственные, ценностные и прочие аналогичные вопросы – это не его дело. Это довольно наивная позиция, потому что воспитание имплицитно любому педагогическому воздействию и учительско-ученическому взаимодействию.

Воспитание реализуется в способах построения общения, в неформальных оценках, в эмоциональных реакциях учителя, в его случайных обмолвках на любые темы и в массе других повседневных мелочей. Хуже всего, если учитель не сознает того нравственного воздействия, которое он, безусловно, оказывает на своих учеников. Дело ведь не в том, чтобы по любому поводу проводить моральные диспуты, хотя и это порой неплохо (правда, не всегда). Недостаток осознания учителем собственного воспитательного воздействия приводит к тому, что оно становится стихийным, противоречивым, а то и попросту вредным. Глупо и недальновидно думать, что дети и подростки не видят системы ценностей и личностных установок учителя, если он прямо об этом не говорит. Они все видят, причем даже маленькие, и все принимают к сведению. При этом смысл учительских побуждений и поступков порой воспринимается ребятами в весьма своеобразном и искаженном виде, а выводы, которые они делают из своих наблюдений, бывают довольно неожиданными.

Но и другая крайность ничуть не лучше. Нельзя не заметить, что некоторые педагоги склонны преподносить детям представления о социальных

¹ Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития детей в школьном возрасте. // Л.С. Выготский. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, ЭКСМО, 2004. – С. 327-348.

нормах и правилах в прямой, директивной, безапелляционной форме, демонстрируя, тем самым, противоположный только что описанному подход к построению воспитательной работы. Хорошо известно, что любая попытка прямой трансляции социальных норм всегда оборачивается навязчивостью, эффективность которой более чем сомнительна. Читать ребенку мораль и призывать его быть хорошим, а не плохим – довольно бесперспективное и даже вредное дело, особенно если вспомнить, что негативизм – одно из нормальных проявлений кризисов развития.

Вместе с тем, детям и подросткам нужны четкие нравственные ориентиры, образцы корректного поведения в различных ситуациях и с разными людьми, а также ясное осознание границ хорошего и плохого, желательного и недопустимого, просоциального, асоциального и антисоциального. Построение косвенных форм воспитательных воздействий представляет собой целое искусство и требует глубокого понимания системности этой стороны образовательного процесса.

Сказанное означает, что обе крайности в отношении к воспитательной функции педагога являются яркими примерами психолого-педагогических дефицитов. К сожалению, они встречаются нередко, и, скорее всего, из-за недостаточно глубокого понимания психологической природы воспитания, а также из-за недостаточности знаний и умений в этой области и отсутствия опыта.

Психолого-педагогические дефициты второго рода

В профессиональной деятельности учителя, как и в работе учебного заведения в целом, всегда есть организационная сторона, грамотное построение которой не менее важно, чем передача предметного знания. Организация не существует отдельно от основного процесса, но она лежит в другой плоскости и требует отдельной регуляции. Вопросы организации образовательного процесса выступают важным источником особых требований к работе учителя. Самое важное – что учитель должен уметь поделиться этими заботами со своими учениками. Учащиеся не нуждаются в избавлении от необходимости планировать и контролировать собственную учебу, иначе об их субъектности можно будет забыть, что нередко и случается. Учитель, конечно, планирует и регулирует образовательный процесс, но он делает это не только в прямой, но и в косвенной форме. В результате ученик уверен, что значительная часть планирования и контроля принадлежит ему лично, и чувствует себя, как выразился Л.С. Выготский, «источником происходящего». Со временем ученик и вправду меньше нуждается в регулирующей помощи взрослого, и, в результате, у него формируется полноценная учебная деятельность. Только, к сожалению, многим учителям гораздо удобнее оставлять контроль и регуляцию полностью за собой

– так надежнее. Они и родителей к этому побуждают, высоко оценивая их старания в плане организации и контроля выполнения ребенком домашних заданий.

Это один из типичнейших психолого-педагогических дефицитов, свойственный и учителям, и родителям: сплошь и рядом не только первоклассник, но и шести-семи-восьмиклассник, а то и учащийся старших классов не помнит своего расписания, не держит в голове планов на ближайшие дни и не ориентируется в собственных учебных делах.

а) психолого-педагогические дефициты, связанные с нехваткой обратной связи при организации обучения

Важный аспект организации учебы – обратная связь от учителя к ученику о его собственных результатах. Ученику надо знать о своих пробелах и проблемах и видеть свое продвижение. Дети не часто спрашивают учителя о том, как их дела, но это не означает, что им это не нужно знать. Формирование запроса на обратную связь входит число важных задач учителя, без ее решения не будет полноценной учебной деятельности. Кроме того, запрос на обратную связь часто исходит от родителей учеников, других учителей и администрации. Если учитель затрудняется вовремя, в адекватном объеме и форме дать обратную связь учащимся, их близким и своим коллегам, это нужно квалифицировать как психолого-педагогический дефицит второго рода.

б) психолого-педагогические дефициты, связанные с недостаточностью педагогического сопровождения

В последнее время в научно-педагогической литературе всё больше говорят о необходимости организации педагогического сопровождения учащегося в образовательном процессе¹. При этом речь идет не только о создании и функциях тьюторской или наставнической служб, но и об этом важном компоненте работы учителя. Идея педагогического сопровождения связана с ростом значения индивидуализации образовательных траекторий и проблемой самоопределения у подростков.

Ошибочно считать, что педагогическое сопровождение – дело только тьютора. Во-первых, тьюторы пока мало где есть, а во-вторых, оно всегда входило в сферу забот учителя. Ведь это важная часть обучения основам самоорганизации и саморегуляции деятельности. Центральный пункт педагогического сопровождения – помощь в осознанном самоопределении, при котором подросток становится субъектом собственного образования. Если учитель совсем не ставит себе задачи помогать своим ученикам в поиске

¹ Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник ЮУрГУ, серия «Образование. Педагогические науки». Вып. 15. – 2012. – № 4. – С. 46-49.

себя в широком образовательном пространстве и вообще во взрослой жизни, считает это не своим делом, приходится констатировать психолого-педагогический дефицит второго рода.

в) психолого-педагогические дефициты, связанные с нехваткой ресурсов для обучения детей самоорганизации

Иногда педагог слишком загружен, и ему попросту не хватает сил и времени на педагогическое сопровождение и обратную связь. Учитель совмещает много видов деятельности, или работает на несколько ставок, или переживает тяжелые личные проблемы, или работает в условиях конфликта с коллегами и администрацией – все это совсем не редкость. Подобные обстоятельства, истощающие рабочие ресурсы педагога, ведут к психолого-педагогическим дефицитам второго рода.

Психолого-педагогические дефициты третьего рода

Общение и совместная деятельность выступают в деятельности педагога в качестве сквозных процессов. Они составляют самую ткань учительской работы. Своеобразие этих процессов связано с тем, что они пронизывают собой все школьные ситуации, рабочие и не рабочие. Они интегрируют личную и профессиональную позиции педагога, приобретают особые свойства в его профессиональной деятельности. В этом качестве общение и совместная деятельность выступают источниками особых требований, а несоответствие этим требованиям может порождать у учителя психолого-педагогические дефициты.

а) психолого-педагогические дефициты, связанные с недостаточностью произвольной регуляции эмоций

Отечественная педагогика и психология образования многие десятилетия практически игнорировала эмоциональную сторону психической жизни учащихся. Считалось, что эмоции не должны мешать когнитивным процессам, то есть они должны быть положительными и не слишком сильными. Исключение составляют исследования мотивации учения и учебной деятельности, да еще так называемые интеллектуальные эмоции.

Однако аффекты, эмоции и чувства являются неотъемлемой частью коммуникативных процессов, а те, в свою очередь, составляют существо педагогического процесса, его ткань и главное средство. Поэтому эмоции, по самой своей сути, неотделимы от обучения и самых разных педагогических ситуаций. Но ведь любой ребенок, в том числе и школьник любого возраста, как нуждается в эмоциональном участии взрослых, так и может быть травмирован их плохо контролируемыми аффективными реакциями.

Это в полной мере касается отношений и дома с родителями, и в школе с учителями. Поэтому взрослые, находящиеся в педагогической позиции по отношению к детям, должны контролировать свою аффективную экспрессию, иногда сглаживая ее, а иногда нарочно демонстрируя. Да еще, при этом, избегать фальши и притворства, способных мгновенно убить всякое к ним доверие.

Эмоциональная экспрессия в педагогической коммуникации является вовсе не натуральной, а культурной, высоко произвольной и опосредствованной педагогическим опытом функцией. Недаром ведь работу учителя сравнивают с актерской игрой. Не секрет, что учитель порой сталкивается с эмоциональными провокациями, когда дети нарочно пытаются вывести его из себя, шокировать или заставить врасплох. Такие ситуации, нередкие в учительской практике, являются хорошим тестом на уровень произвольности эмоций.

С одной стороны, учителю нельзя поддаваться на провокацию и надо удерживаться от непосредственной эмоциональной реакции. Но, с другой стороны, подобный инцидент не должен оставаться без эмоционального ответа. Ответ должен быть точным, достаточно эмоциональным и демонстративно культурным по форме. Он должен убедительно выражать справедливое возмущение и огорчение, но не растерянность и не злость. Не легче выстраивать эмоциональные реакции и на грубые выяснения отношений детьми между собой, на проявления агрессии и насилия. Всему этому надо специально учиться, и лучше, если это обучение будет не стихийным, на уровне проб и ошибок, а осознанным и целенаправленным.

Низкая произвольность эмоционального поведения, нехватка умения порождать убедительные и точные эмоциональные реакции оборачиваются психолого-педагогическими дефицитами третьего рода.

б) психолого-педагогические дефициты, связанные с недостаточной осознанностью ролевых позиций при общении

Способность сознательно строить свое поведения универсальна для процессов культурного развития. Человеческое общение, выступая источником этого развития, становится главным рабочим инструментом учителя, и этот инструмент требует искусного обращения. Например, педагог может занимать позицию «наивного простака», «незнающего» и «ошибающегося». Из нее ему будет удобно задавать множество вопросов, побуждающих ученика что-то ему разъяснить и, при этом, обосновывать собственную

позицию. Этим приемом часто пользуются, например, сторонники развивающего обучения в традиции Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова¹ и других современных образовательных программ. А иногда целесообразно поддержать позицию того, кто, по сути, неправ, и, приняв его сторону, продемонстрировать, что можно обосновать и такую точку зрения. Или, наконец, если учитель занимает типичную руководящую позицию, свойственную его профессии, это тоже надо уметь делать так, чтобы из нее не выбили никакие коммуникативные эксперименты резвящихся детей, проверяющих своего педагога «на вшивость».

Кроме всего прочего, умение произвольно занимать и удерживать нужную ролевую позицию принципиально важно при общении с родителями учащихся. Таким образом, недостаток гибкости и произвольности в общении нужно квалифицировать как психолого-педагогический дефицит учителя третьего рода.

Итак, в сознании педагога можно выделить три взаимосвязанных структурных компонента. Первый состоит в совокупности предметно-содержательных требований, обеспечивающих базовый образовательный процесс, второй в организационных требованиях, связанных с основами самоорганизации учения, а третий представляет собой многообразие сквозных требований к уровню развития высших, культурных форм поведения.

У учителей часто возникают трудности, связанные с психолого-педагогическими требованиями к их работе. Их преодоление требует культурно-организационной достройки профессиональных педагогических компетенций. Коллективные представления учителей конкретной школы² задают нормы реагирования в различных педагогических ситуациях, возникающих в учебном процессе, а также выходящих за его рамки. Таким образом, организационная культура школы хотя бы отчасти восполняет психолого-педагогические дефициты каждого учителя, способствуя продолжению его профессионального становления.

В рамках пилотажного исследования профессиональных компетенций учителей московских школ были выявлены и классифицированы реально существующие психолого-педагогические дефициты, проявляющиеся в плане профилактики буллинга среди детей и подростков (таблицы 1 и 2).

¹ Львовский В.А. Путь учителя в деятельность педагогике // Научно-педагогический журнал «Учитель Алтая». – 2021. – № 1 (6). – С. 12-22.

² Реньш М.А. Организационная психология: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. – 255 с.

Психолого-педагогические дефициты учителей по отношению к самим себе, препятствующие работе по профилактике буллинга

Психолого-педагогические дефициты учителей, работающих с проявлениями буллинга	
Связанные с индивидуальными особенностями (диспозиционные)	Организационно-ситуативные
<p>Рольевые позиции в насильственных отношениях</p> <p><i>Первичные:</i> необычность внешне-сти, мимики, речи, моторики, протекания экспрессивных реакций, привычных поведенческих паттернов и реакций.</p> <p><i>Вторичные:</i> недостаточность контроля и саморегуляции поведения, общения, деятельности, непродуманная и неудачная самопрезентация.</p>	<p>Связанные с развитием личности</p> <p><i>Первичные:</i> недоразвитие воображения и личностной рефлексии, низкий уровень целеполагания в построении отношений.</p> <p><i>Вторичные:</i> недостаточность коммуникативных способностей, неумение удерживать роль, неразвитость надситуативной позиции.</p>
<p>жертва</p> <p><i>Первичные:</i> раздражительность, легкое возникновение отрицательных и дефицит положительных эмоций, особенность конституции: истероидность, ригидность, депрессивность. Акцентуации характера.</p>	<p>Организационно-ситуативные</p> <p><i>Первичные:</i> недостаточность социальных и коммуникативных навыков, высокая интроверсия, замкнутость.</p> <p><i>Вторичные:</i> неэффективные психологические защиты, беспомощность в ситуации насилия, непродуманные проявления эмоций, неразвитость навыков канализации агрессии.</p> <p><i>Первичные:</i> неспособность к со-держательному сотрудничеству и совместной деятельности с коллегами, потребность в доминировании, не подкрепленная нужными качествами.</p>
<p>буллер</p>	<p><i>Первичные:</i> дефицит предметных интересов, недостаточность произвольности в построении отношений с коллегами и учащимися.</p>

	<p><i>Вторичные:</i> неустойчивая или искаженная иерархия ценностей, слабый самоконтроль, негативно окрашенные жизненные установки.</p> <p><i>Первичные:</i> недостаток энергии на социальные инициативы и любые другие, самые разные.</p>	<p><i>Вторичные:</i> привычка утверждать себя за счет других, неумение добиться доминирования конструктивными путями.</p>	<p><i>Вторичные:</i> привычка к эмоциональной разрядке за счет гнева, не преодоленный подростковый этоцен-тризм.</p>
<p>свидетель, соучастник</p>	<p><i>Вторичные:</i> внушаемость, конформность, неуверенность в себе, привычка к позиции ведомого.</p>	<p><i>Первичные:</i> боязливость, склонность к зависимому поведению.</p> <p><i>Вторичные:</i> неразвитость лидерских качеств, привычка пережидать неприятные ситуации, ничего не предпринимая.</p>	<p><i>Первичные:</i> личностная инфантильность, недостаток субъектности в разных сферах жизнедеятельности.</p> <p><i>Вторичные:</i> недостаточное развитие произвольной регуляции, нехватка предметных интересов и увлечений, пассивность.</p>

**Психолого-педагогические дефициты учителей по отношению к другим,
препятствующие работе по профилактике буллинга**

Психолого-педагогических дефициты учителей, работающих с проявлениями буллинга		
Ролевые позиции	Предметно-терминологические	
ученик	<p>Игнорирование задач социально-педагогического сопровождения. Неумение дать ученику и его родителям обратную связь о его успехах и проблемах. Недостаточная компетентность в сфере самоопределения учащегося или игнорирование этой проблемы.</p>	<p>Организационно-ситуативные</p> <p>Неумение работать с зоной ближайшего развития каждого учащегося, строя индивидуальную образовательную траекторию. Неумение или нежелание учитывать индивидуальные особенности учащегося в процессе обучения. Смешение личных и профессиональных ролей во взаимодействии с учащимися.</p>
	<p>Неумение видеть или игнорирование скрытой и потенциальной агрессии в группе; неумение прогнозировать развитие конфликтов, нехватка знаний и умений в сфере работы с агрессией в детской группе.</p>	<p>Недостаточная компетентность в сфере организации учебной и внеучебной работы группы. Неумение организовать продуктивное сотрудничество и командную работу, формировать коллективный субъект. Неумение справиться с негативными социальными проявлениями учащихся: агрессией, манипуляциями, паразитированием одних на других и пр.</p>
класс		<p>Неумение задавать классу культурные образцы поведения в разных ситуациях. Неумение или нежелание ориентироваться на групповые ценности и интересы класса. Неумение целенаправленно строить групповой процесс, выбирая для себя роли и удерживая их сколько требуется.</p>

<p>коллеги</p>	<p>Недооценка роли совместной работы учителей в педколлективе. Недостаток знаний о развитии индивидуальной и коллективной субъектности и ее роли в жизнедеятельности у детей и взрослых. Недостаток знаний о личных и профессиональных позициях и отношениях.</p>	<p>Трудности с разделением личной и профессиональной позиции во взаимодействии с коллегами. Неумение строить партнерские отношения и совместную деятельность с коллегами. Трудности с принятием и удержанием роли в совместной развивающей работе. Игнорирование того, что дети берут с учителей пример.</p>	<p>Недооценка значения групповых технологий педагогической работы. Закрытость от профессионального внимания коллег, желание делиться проблемами работы и педагогическими идеями.</p>
<p>администрация</p>	<p>Недооценка роли управления в школьной жизни; игнорирование задач и проблем администрации; потребительская позиция по отношению к руководству школы. Недостаток знаний о профессиональных обязанностях учителей и администраторов и их границах.</p>	<p>Недостаток организаторских умений и навыков. Трудности в различении педагогической и управленческой позиций и их отделения от личной позиции. Недостаток навыков командной работы.</p>	<p>Неумение соотносить свои профессиональные планы, приоритеты и идеи с общешкольными. Жесткость, нежелание идти на компромиссы. Восприятие управленческих функций администрации как стесняющих свободу и ущемляющих права учителя.</p>

школьный психолог	Незнание функций и возможностей психолога образовательного учреждения. Скептическое отношение к этим функциям и возможностям. Расширение функционала психолога, перекладывание на его ответственность части собственных профессиональных обязанностей.	Незнание или игнорирование критериев необходимости обратиться к помощи психолога. Неумение сформулировать запрос к психологу, потребительское к нему отношение. Нежелание сотрудничать с психологом, несерьезное отношение к его роли в образовательном процессе.	Отрицание ценности работы психолога, нивелирование ее результатов. Приравнивание ее результатам свайвания экспертных функций по всем аспектам развития и обучения, обесценивание психологических технологий и инструментов.
родители	Недооценка роли семьи в воспитании ребенка. Игнорирование или ложное видение проблем семьи при общении с ребенком и родителями. Несоблюдение личных и семейных границ детей и их близких. Нарушение конфиденциальности, неправомерное вмешательство в дела семьи. Неумение вовремя обратиться за помощью к администрации или психологу учреждения.	Смещение профессиональной и личной позиции при общении с членами семей учащихся. Нарушение личных границ родителей и семьи в целом. Позиция конфронтации по отношению к родителям, давление на них.	Слабое владение коммуникативными техниками и приемами, неспособность удерживаться в рамках профессиональной учительской роли, скатывание к обыденным спорам и конфликтам.

Психолого-психологические дефициты, представленные в таблице 1, касаются ситуаций, когда учитель лично испытывает трудности в идентификации, оценке и характеристике потенциальных или реальных участников буллинга. Что касается других причастных к ситуации лиц, таких как классный коллектив, помимо буллера и его жертвы, а также другие учителя, школьный психолог, представители администрации и родители учащихся, то связанные с ними психолого-педагогические дефициты учителей представлены в таблице 2.

Сравнительный анализ данных по психолого-педагогическим дефицитам, представленным в таблице 2, позволяет предположить системную недостаточность видения учителями проблемы школьного буллинга. Многим педагогам трудно определять скрытых субъектов буллинга, понять их роль и функции. Психолого-педагогические дефициты педагогов, отмеченные в таблице 2, можно отнести к препятствующим профилактике буллинга в учебном заведении.

14. БУЛЛИНГ В ШКОЛЕ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ И ЗАВТРА. ПУТИ ВЫХОДА ИЗ ТУПИКА

Буллинг – далеко не новое явление в школьной жизни. И двадцать лет назад, и пятьдесят, и даже в царских гимназиях совсем не редко бывало, что сильный обижал слабого, класс не принимал новичка, или все, неизвестно почему, ополчались на кого-нибудь одного. Но и в царской гимназии, и в советский, и в постсоветской школе конца XX и начала XIX века а priori считалось, что ничего такого в ней нет и быть не может. Где-то во внешнем мире – да, бывает, но не в нашей школе. Потому что это запрещено правилами, да и дети у нас нормальные. Если все же случалась история, которую невозможно игнорировать или надежно скрыть, то это было настоящее ЧП с педсоветами и родителями, а иногда даже с вызовом милиции/полиции и отчислением из школы, причем необязательно агрессора.

Что касается советского периода, то тут еще работала и идеология. Само собой разумелось, что пионеры и комсомольцы так поступать не могут. Это в капиталистическом мире люди живут как волки в лесу, а у нас такого нет. Детские и подростковые «разборки», конечно, происходили, но они не часто доходили до ушей учителей и администрации, а если это и случалось, то считалось либо общим нарушением правил, без разделения на агрессоров и жертв, либо нормальным выяснением отношений между детьми, каждый из которых должен уметь постоять за себя и своего товарища. Многие родители тоже придерживались этой точки зрения и учили своих детей не ныть, уметь дать сдачи и заслуживать уважение коллектива

решительностью и хорошими делами. Иными словами, взрослые нередко поддерживали агрессора и возлагали ответственность на жертву.

В реальности подавляющему большинству тогдашних школьников был хорошо знаком страх насилия со стороны сверстников. Не только девочки, но и мальчики боялись по вечерам заходить в свой подъезд, где могла «тусоваться» компания хулиганистых подростков, привязывающихся к любому, кто проходит мимо, или выходить за ворота школы, где лично их мог кто-то поджидать, или идти домой через темную арку. Дело усугублялось тем, что большинство детей скрывало эти страхи от родителей, искренне считая их обычным делом, а себя виноватыми в собственных неприятностях. Это и было обычное дело.

Такое отношение существовало не только к буллингу, но и к другим негативным детским проявлениям. Например, к тому, что принято называть детским воровством, да и просто ко лжи. Иные учителя, обнаружив те или иные подобные факты, проводили целые доморощенные расследования, а если следовало разоблачение, то виновника в буквальном смысле ставили перед классом и судили, угрожая будущей тюрьмой. Для многих педагогов трудным был и вопрос о жалобах детей друг на друга. Жалобы ведь могут быть разными, от добросовестного стремления предотвратить неприятность до продуманного доноса. И далеко не всякий учитель способен это различать и профессионально действовать в различных ситуациях.

В результате сложилось положение, при котором буллинг, как социальная проблема, был высоко актуален, но на официальном уровне его как бы не существовало. Подготовка будущих учителей тоже обходила этот вопрос стороной. Воспитательному компоненту уделяли в этой подготовке большое, хотя и не достаточное внимание, но почти исключительно в позитивном ключе. Если кто-то из опытных преподавателей и рассказывал студентам о буллинге или других негативных социальных школьных явлениях, то как о почти экзотической проблеме, с которой сталкиваются педагоги в других странах.

В последние два десятилетия проблема буллинга в школе стала широко обсуждаться и в нашем обществе^{1, 2, 3, 4}. Это связано с двумя факторами. Во-

¹ Белеева И.Д., Заглодина Т.А., Панкратова Л.Э, Титова Н.Б. Буллинг как социально-психологическое явление: анализ теоретических подходов и эмпирических исследований. // Педагогическое образование в России. – 2020 – № 5. – С. 131.

² Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и социальный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013 – Т. 10. - № 3. – С. 149-159.

³ Кутявина Е.Е., Курамшев А.В. Проблема насилия в школе глазами учителей // Вестник Нижегородского университета им. Лобачевского. Серия Социальные науки. – 2013. – № 4 (32). – С. 45-50.

⁴ Собкин В.С. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. – 2014. - Т. 5. - № 2. – С. 71-86.

первых, уже давно ослаб идеологический прессинг, оттеснявший проблемы отдельной личности на задний план. А во-вторых, кардинальным образом изменилось информационное пространство, ставшее принципиально публичным. Теперь то, что происходит за закрытой дверью класса или в школьном коридоре, в любой момент может оказаться на всеобщем обозрении в социальных сетях, что приведет к бурному публичному обсуждению с самыми непредсказуемыми последствиями.

Это происходит не каждый раз, но и не редко. Принципиальная возможность такого поворота событий есть всегда, и это уже вряд ли когда-нибудь изменится. Делать вид, что этих неприятных явлений не существует, уже невозможно. Более того, тема буллинга стала одной из самых «горячих» среди школьных проблем.

Дело усугубляется тем, что многие учителя не готовы к решению проблемы буллинга ни в смысле профилактики, ни в смысле исправления уже случившегося. Они недалеко ушли от педагогов советского времени, считавших, что в их школе ничего подобного нет. Большинство молодых учителей этому не учили, разве что рассказывали на лекциях, а им теперь надо предпринимать на работе самые что ни на есть конкретные действия, и, как правило, в срочном порядке.

Вторая причина обострения проблемы буллинга – это сложившаяся в цифровом обществе реальность, при которой иные школьники чувствуют себя «хозяевами» ситуации, и чье поведение становится все более свободным и непосредственным, будучи обусловленным самыми разнообразными социокультурными влияниями. Это связано и с позицией их родителей, склонных, как нередко трактуют психологи, «всегда оставаться на стороне ребенка» и защищать его. Оно вроде бы и правильно, только нередко получается, что взрослые защищают не личность и неотъемлемые права ребенка, а его правоту в, по меньшей мере, сомнительных ситуациях. Дополняет картину уже упомянутая принципиальная открытость для чужого взгляда любого эпизода, диалога, высказывания, вкупе с прекрасной цифровой компетентностью многих школьников. Заснять, а то и смонтировать и выложить ролик любого содержания – совсем простое дело, а реакция на него со стороны разных участников образовательного процесса и сторонних лиц может быть какой угодно и иметь самые серьезные последствия.

Вот и получается, что свобода – прекрасная вещь, но только в случае, если она не стесняет свободу других и не ущемляет их права. Если же это происходит, то свобода превращается во вседозволенность. Когда речь идет о школе, вольное или невольное культивирование вседозволенности наверняка вредит всем, а оно сегодня происходит все чаще. Свободному человеку необходима опора в виде внешней формы организации жизни посредством социальных норм и правил.

Из сказанного ясно, что необходимо обновление педагогического образования, связанное с введением курсов практической направленности по детской и подростковой психологии, по социально-психологической работе в группе и закономерностям групповой динамики в школьном классе, по социальной психологии подростка и, конкретно, по агрессивному поведению и педагогике работы с ним.

Прежде, чем приступить к разработке такой программы для учителей, необходимо прояснить важный вопрос: чего именно не хватает в их подготовке? Для этого требуется исследовать существующие у современных школьных педагогов представления о буллинге, о его природе и происхождении, и о том, есть ли в нем какой-либо смысл, и как на него влиять, а также какие требуются условия, чтобы это неприятное явление вообще не появлялось в детской группе. Мы провели такое исследование, а его результаты приводятся ниже.

15. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ О ШКОЛЬНОМ БУЛЛИНГЕ

Выборка и методика исследования

В исследовании приняли участие 121 педагог средней школы, в том числе 46 учителей начальных классов, 56 учителей средних классов и 21 учитель старших классов. Буллинг может проявляться на каждой из этих образовательных ступеней по-разному, поэтому и представления учителей могут существенно различаться, так что следует оценить эти различия (табл. 3).

Таблица 3

Количество учителей разных ступеней, принявших участие в исследовании

<i>Ступень среднего образования</i>	<i>Количество учителей</i>
Начальная	46
Средняя	54
Старшая	21
Всего	121

Педагогический стаж принявших участие в исследовании педагогов варьировал следующим образом: стаж до 5 лет был у 13 человек, стаж от 6 до 15 лет у 33 человек, от 16 до 25 лет у 34 человек и свыше 25 лет у 41 человека. Мы полагаем, что представления о буллинге могут различаться у

тех педагогов, кто уже давно работает в школе и тех, кто сравнительно недавно начал свою профессиональную деятельность, и хотелось бы узнать, в чем состоит эта разница (табл. 4).

Таблица 4

Педагогический стаж учителей, принявших участие в исследовании

<i>Педагогический стаж в годах</i>	<i>Количество учителей</i>
До 5 лет	13
6-15 лет	33
16-25 лет	34
Свыше 25 лет	41
Всего	121

Педагогический стаж учителей непосредственно связан с их возрастом. Понятно, что педагоги, чей стаж не превышает 5 лет, это сравнительно недавние выпускники педагогических вузов и колледжей. Группа тех, чей стаж колеблется от 6 до 15 лет, в большинстве, находятся в возрасте 26–35 лет. Педагоги, чей стаж превышает 25 лет, как правило, уже отметили сорокапятилетний, а то и пятидесятилетний юбилей. Разные по стажу группы педагогов не просто имеют больший или меньший опыт, но их обучение и формирование как профессионалов происходило в совершенно разных социокультурных условиях, да и школьная жизнь была в эти годы разная. Все это не может не накладывать отпечатка на их представления о буллинге.

Из всех учителей, принявших участие в исследовании, 32 позиционировали себя как преподаватели дисциплин естественнонаучного цикла, 68 – как преподаватели дисциплин гуманитарного цикла, 17 – как педагоги дополнительного образования, а также музыки и изобразительного искусства. Мы объединили этих учителей в одну группу не только потому, что их оказалось сравнительно немного, но и потому, что их положение в педколлективе и специфика деятельности имеют много общего, по сравнению с учителями основных школьных дисциплин (табл. 5).

Таблица 5

Специальность учителей, принявших участие в исследовании

<i>Специальность учителей</i>	<i>Количество учителей</i>
Естественнонаучная	32
Гуманитарная	68
Дополнительное образование и начала искусств	17
Всего	117

Оставшиеся 4 учителя работали, как и многие другие, в младших классах, и не стали определять себя в отношении содержания преподаваемых предметов.

Для проведения исследования был специально сконструирован опросник. Он не является психологической методикой, а представляет собой список прямо сформулированных утверждений о буллинге, его природе и причинах, об особенностях личности и поведения агрессоров и жертв, а также о том, как действовать в ситуации, когда сталкиваешься с этим явлением, и какие могут быть средства профилактики. Всего таких утверждений было 40.

Учитель, работающий с опросником, мог согласиться или не согласиться с каждым из этих утверждений, и выразить это с помощью отметки на балльной шкале. На этой шкале -2 означает полное несогласие, -1 тоже несогласие, но не столь категорическое, 0 – неопределенность, +1 – умеренное согласие, без большой уверенности, а +2 – полное согласие. Ниже приведена таблица 6, включенная в инструкцию для учителей, работавших с опросником.

Таблица 6

Балльная шкала, входящая в электронный бланк опросника для учителей

<i>шкала</i>	<i>ваш ответ</i>	<i>ответ</i>
-2		Нет! Совершенно не так.
-1		Не совсем так.
0		Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
+1		Может и так, но нет уверенности.
+2		Да, именно так! Совершенно верно.

Такая таблица была размещена на электронном бланке рядом с каждым из утверждений, и учитель должен был, прочтя его, поставить любой значок в пустой клетке строки, ответ в которой в наибольшей мере соответствовал его мнению.

Результаты, полученные с помощью опросника, количественно обрабатывались. Подсчитывались средние показатели как по всей выборке, так и по отдельным выделанным группам, а также оценивалась достоверность различий между ними с помощью критерия U Вилкоксона для независимых выборок.

Кроме первой части опросника, имелась еще и вторая, дополнительная. Она была гораздо короче и содержала всего 8 вопросов, тоже прямо сформулированных и касающихся собственного опыта педагогов в плане их столкновений с явлением буллинга, а также их действий в этой ситуации и успешности этих действий. Там было три варианта ответов: «да», «нет» и

«не знаю, нет уверенности». Эти данные оценивались качественно и служили для лучшего понимания специфики выборки и ее разных подгрупп. Электронный бланк опросника можно увидеть полностью в Приложении.

Результаты исследования.

Вторая часть опросника: буллинг в опыте учителей.

Начнем со второй, дополнительной части опросника, в которой учителя отвечали на вопросы о своем личном опыте столкновения с буллингом. По полученным данным 62,8% нашей выборки имеют такой опыт и говорят об этом с уверенностью, 26,4% не имеют, а 10,7% не вполне уверены в его существовании (рис.35).

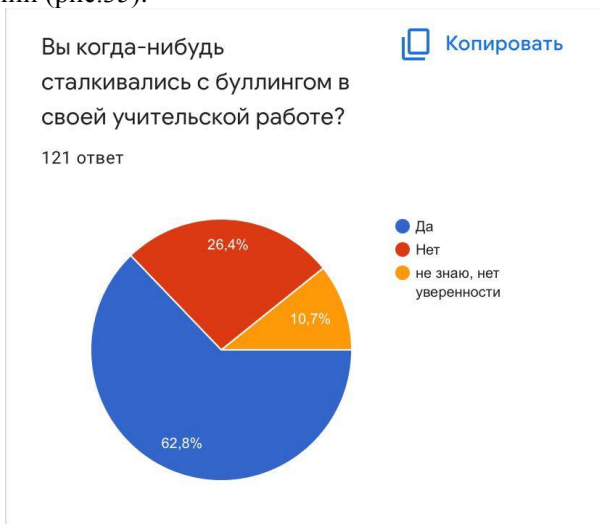


Рис 35. Наличие буллинга в опыте учителей (по данным опроса)

На вопрос, советовались ли они с кем-то по этому поводу, 69,4 % ответили положительно, 15,7% отрицательно и почти столько же затруднились с ответом (рис. 36).

Следующие два вопроса касались того, сразу ли учителя поняли, что это буллинг, и хорошо ли они представляли себе, что им делать в этой ситуации (рис. 37).

Еще два вопроса были о том, легко ли учителю удалось справиться с ситуацией, а также кто ему в этом помог. Оказалось, что части учителей помощь не понадобилась или они ее не смогли получить (23,1%), а большинству остальных помогли либо коллеги (27,3%), либо психологи (28,9%).



Рис. 36. Обращались ли учителя за помощью по поводу буллинга

Намного реже (9,9%) оказывали помощь сотрудники школьной администрации. И в совсем немногих, единичных случаях, это был кто-то из родителей учащихся, не работающий в школе знакомый, представитель правоохранительных органов.

На вопрос о том, почувствовал ли учитель, что ему не хватает знаний и умений для разрешения проблемы буллинга, положительный ответ дали 38% учителей, отрицательный 34,7%, а неопределенный 27,3%. Иными словами, выборка тут распределилась почти равномерно: больше трети, по их словам, ощутили нехватку знаний, другая треть определенно этого не почувствовала, а оставшаяся часть, самая малочисленная, сомневалась в своих ощущениях (рис. 38).

И, наконец, последний вопрос касался того, стала ли, по мнению учителя, проблема буллинга чаще возникать в последние годы. Положительно на него ответила примерно пятая часть учителей (21,5%), а почти 40% это отрицают. Остальные учителя не могут четко ответить на этот вопрос, сомневаются.

Если обобщить сказанное, то получается, что большинство опрошенных педагогов (более 60%) сталкивались с буллингом в своей работе, а 10,7% в этом не уверены. С определенностью отрицают такой опыт около четверти опрошенных, и это довольно значительная часть. Возникает вопрос: им правда так повезло, что в школе, где они работают или работали, никогда не бывало случаев травли? Или это как раз то самое «невидение»

проблемы, существующей рядом? Ответить на этот вопрос невозможно без более углубленного и более психологического по своей сути исследования, да, собственно, этого и не требуется – полученные данные сами по себе говорят о крайне высокой актуальности проблемы буллинга.



Рис. 37. Понимание учителями того, что они столкнулись с буллингом и что им делать

Вы чувствовали, что Вам не хватает знаний и умений для разрешения возникшей проблемы?

 Копировать

121 ответ

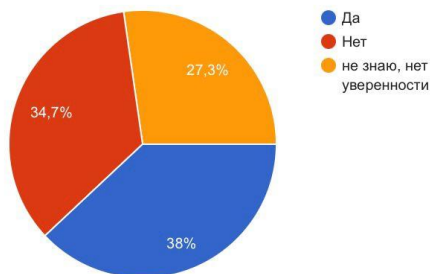


Рис 38. Хватало ли знаний о буллинге при реальном столкновении с ним

Больше половины учителей, когда столкнулись с буллингом, сразу поняли, что это такое, но четверть выборки не могут сказать это о себе. Меньше половины считают, что они хорошо знали, что делать в этой ситуации, а четверть не знала, и еще 30,6% сомневались.

Почти 70% учителей обращались за помощью в связи с буллингом. Причем в большинстве к школьному психологу, коллегам-учителям и, реже, к представителям школьной администрации. Однако 23,1% никто не помогал, они справлялись сами. Почти 40% признались, что чувствовали недостаток знаний и умений, необходимых в этой области.

Наконец, лишь пятая часть учительской выборки считает, что буллинг стал чаще проявляться в последние годы, по сравнению с прошлыми. Большинство учителей считает, что это вневременная проблема.

Все в совокупности говорит о том, что проблема буллинга современна, актуальна и волнует учителей, они к ней не равнодушны. Посмотрим теперь более прицельно, какие представления о буллинге и связанной с этим явлением реальности характерны как для выборки в целом, так и для разных, выделенных нами для анализа, групп учителей.

Основная часть опросника: что такое буллинг и что с ним делать

Вначале посмотрим на результаты выборки в целом по 121 учителю. В этих цифрах видны общие тенденции, которые могут служить ориентиром для анализа результатов по группам.

Данные очень объемны, поэтому мы приводим их не в виде таблиц, а перечислением. Утверждения, из которых состоит опросник, даны в сокращенном виде, но так, чтобы была понятна их суть. Количество согласных и не согласных с каждым утверждением учителей выражено в процентах, причем количество не определившихся, ответивших «не знаю» (0 на балльной шкале), в большинстве случаев не указано. Таких учителей было немного, поэтому для общей картины эти цифры не очень информативны, они дополнительно удлинит бы и без того объемное перечисление. Полностью все данные с полными формулировками утверждений даны в Приложении. Перечислим полученные результаты по порядку, заданному в опроснике.

1. Первое утверждение касалось происхождения понятия о буллинге. Оно относилось на счет американских педагогов, не умеющих работать с трудными подростками, в отличие от отечественных. С этим решительно не согласились 38% педагогов и еще столько же не согласились менее уверенно, и лишь 17,4%¹ согласились, но и то не уверенно. В целом можно сказать, что учителя не видят в проблеме буллинга наносного, чуждого влияния, что, в целом, радует.

2. Второе утверждение – о том, что буллинг появился недавно из-за всеобщей распущенности. С этим не согласились с разной степенью определенности 62,3% учителей, а согласились 34,7%. Иными словами, более трети учителей считает, что раньше ничего подобного не было, а теперь вот появилось.

3. Следующее утверждение – о том, что буллинг провоцируется влиянием семей, где детей слишком балуют. С этим согласна почти пятая часть выборки (19%), а отчасти согласна еще почти четверть (24%), в сумме составляет 43%. Но несогласных даже больше, – 53%. В общем, тут мнения разделились почти поровну.

4. Нередко приходится слышать обывательские разговоры о том, что всех в детстве дразнили и обижали, и что это «нормально», никому не мешало вырасти хорошим человеком. Не отрицая, что буллинг является, хоть и уродливым, но механизмом социализации, отметим, что он много

¹ Напомним, что почти нигде в сумме не получается 100% из-за того, что на балльной шкале есть точка, обозначенная нулем. Часть респондентов отмечал эту точку. Их было немного, и мы не стали приводить еще и эти цифры, чтобы не сделать описание еще более громоздким. В Приложении к аналитической записке имеются все числа полностью с полными формулировками утверждений.

кому и чему мешает, а иногда и сильно. С утверждением, что это нормально, в сумме не согласились почти 70% учителей, но почти четверть согласилась, и причем 10,7% целиком и полностью.

5. Дети должны сами разбираться между собой, а взрослым не стоит вмешиваться. С этим условно согласились 7,4% учителей, то есть только 6 человек из 121. Решительно не согласны с этим утверждением 38,8%, а не согласились без особой уверенности еще 51,2%, то есть в сумме 90%.

6. Школа должна заниматься учебной, а отношения между детьми – их личное дело. С этим согласны, хоть и не полностью, 8,3% выборки. Решительно не согласны 36,4%, а не согласны без уверенности еще 49,6%, в сумме 86%.

7. Жертвы буллинга сами виноваты – не могут найти общего языка со сверстниками. С этим в той или иной степени согласны 21,1%, а не согласны, в некоторой мере или полностью, соответственно, 58,7% и 15,7%, всего 74,4%.

8. Жертвы – это дети из неблагополучных семей или те, кто противопоставляет себя остальным. С этим согласны (не полностью) 13,2%, затруднились ответить 9,1%, а в разной степени не согласны 74,4% учителей.

9. Причина буллинга – нарушение социальной структуры класса. С этим в той или иной мере согласны 45,5%, а не согласны 52% учителей. При этом большинство из них согласно или не согласно не в полной мере.

10. Буллинг – проблема жертвы, раздражающей агрессора неправильным поведением. С этим согласны, да и то не полностью, всего 10,1%, а не согласны 52,9%, но это в сумме, полностью и не полностью.

11. Если в классе нет агрессивных, испорченных подростков, то и буллинга в нем не будет. С этим согласны, полностью или частично, 43,8% учителей, а не согласны 52,9%. Несогласных больше.

12. Пассивные буллы боятся заводить, поэтому участвуют в травле. С этим согласны в сумме 59,5% учителей, а частично не согласны 32,2%.

13. Достигший школьного возраста ребенок должен понимать, что он делает, когда буллит. Целых 41,5% согласны с этим в большей или меньшей степени, а не согласны 56,2%. Подчеркнем, речь идет о только что достигших школьного возраста, то есть начиная с 6-7 лет! Почти половина учителей!

14. Младшеклассники могут не понимать, что происходит, но подрастать уже должны. Так думают 62% учителей, правда, с разной степенью уверенности. А не думают этого, в сумме, 36,4%. Интересно, не встречались ли те, кто согласны, со взрослыми, которые ничего такого не понимают? Ведь их вокруг немало.

15. В хорошем классе буллинга не бывает. С этим согласны 65,3%, отчасти не согласны 29,8%. Возникает закономерный вопрос: что такое хороший, дружный класс?

16. Если кого-то обижают или не хотят дружить, этому есть причина. С этим согласны в сумме 67,7% учителей, а не согласны 30,6%.

17. Родители жертвы должны научить своего ребенка ладить с одноклассниками. С этим согласны 29,8% учителей, а не согласны 65,34%, большинство, правда, без полной уверенности.

18. Надо потребовать от родителей буллера, чтобы они на него воздействовали. С этим согласны 63,6% учителей, то есть больше половины. Интересно, как должны воздействовать родители на своего ребенка, проявляющего агрессию?

19. Отношения учащихся не дело учителя. С долей сомнения соглашались 8,3%, а не согласны в сумме 85,3%.

20. Застенчивый и неуверенный обязательно станет жертвой. Отчасти согласны с этим 10,7%, а не согласны 85,1%

21. У жертв буллинга есть внешние особенности (полнота, худоба, рост, очки и проч.). Согласны в сумме 30,6%, а не согласны 63,6%.

22. Буллеры – рано созревшие подростки, претендующие на взрослость. С этим согласны в сумме 39,7% учителей, а не согласны 53,8%.

23. Есть неагрессивные подростки, охотно присоединяющиеся к травле, если ее кто-то начал. С этим согласны 58,6% учителей, а не согласны 36,4%.

24. Есть буллеры, опасющиеся стать жертвой. Согласны с этим 71,1% учителей, а не совсем согласны 19,8%.

25. Буллинг всегда требует срочного вмешательства педагогов. Согласны 93,4%, нет 5%.

26. Педагог должен уметь разбираться в отношениях учащихся. Почти все согласны, но в разной мере, а 5,8% опрошенных – в сомнениях.

27. Учителю нужно понимать, когда ему нужна помощь психологов, юристов, медиков и прочих специалистов. Согласны 95%, 5% сомневаются.

28. Буллинг нужно обсуждать в классе, не переходя на личности. Согласны 85,9%.

29. В разговорах по душам с буллером мало толку. С этим согласны 62,8%, не согласны 32,2%.

30. Поможет разговор по душам с классом. Надо пристыдить ребят, объяснить, каково быть жертвой. Согласны 50,4%, нет 45,4%. Мнения разделились почти поровну.

31. Жертву надо послать на тренинг уверенности в себе. Согласны 54,5%, не согласны 36,4%.

32. Групповые тренинги – это потеря времени. Согласны, и то не полностью, всего 8,3%, а не согласны в сумме 80,3%.

33. Многие сочувствуют жертве, но боятся это проявить. Согласны 76,9%, не согласны, но без уверенности – 16,5%.

34. Обсуждать в классе буллинг не стоит, многие дети не знают, что это, и ни к чему их вовлекать. Частично согласны 19,8%, не согласны в сумме 70,3%.

35. В школе надо учиться и больше ничего. Тогда буллинга не будет. Частично согласны 9,1%, а не согласны 78,6%.

36. Первое действие учителя при появлении буллинга – родительское собрание. Надо действовать комплексно. С этим согласны в сумме 43% учителей, а не согласны 51,2%

37. Профилактика буллинга связана с развитием интересов и увлечений школьников. С этим согласны 86,8% учителей, а частично не согласны 7,4%. Полностью несогласных нет.

38. Невозможно вести профилактику буллинга на уроках. Согласны 15,7%, не согласны 78,6% учителей.

39. Именно на уроках идет профилактика буллинга. Согласны 59,5%, частично не согласны 31,4%.

40. Причина буллинга – в недостатке интересного содержания в жизни подростков. Согласны 58,7%, частично не согласны 32,2 %.

Результаты по выборке в целом говорят о достаточно полных, реалистичных и педагогически грамотных представлениях педагогов о буллинге. Вместе с тем, почти на каждое «провокационное» утверждение, которых было немало, нашлись те, кто хотя бы отчасти его поддерживает. И не всегда это были два-три человека.

Например, распространенная обывательская сентенция, что в детстве всех дразнили и это нормально, собрала в свою поддержку почти четверть голосов. Радует, что 70% учителей не согласились с этим, но ведь 24% это тоже немало, причем почти половина из них согласились безоговорочно. Буллинг – уродливое, антигуманное явление, замешанное на агрессии одних и чувстве неполноценности других. Конечно, при общении подростков в любом случае идет социализация, даже если одни травят других. Но тогда и социализация получается известного качества. Можно смело сказать, что ничего «нормального» тут нет.

И с утверждением, что травят, в основном, тех ребят, кто сам не находит общего языка с другими, то есть что вина в буллинге лежит на жертве, тоже согласились почти 20% учителей. И это много – каждый пятый!

Особенно поражает, что около 40% выборки в целом согласны, что ребенок, доросший до школьного возраста, то есть до 6–7 лет, уже должен понимать, что он делает, когда кого-то дразнит и обижает, или хотя бы принимает в этом участие. И относительно подростков уже целых 37,2% в этом полностью уверены, да еще почти уверены около 25%, итого в сумме выходит 62,2%. Хотелось бы спросить этих учителей: они никогда не сталкивались с тем, как во взрослом коллективе по отношению к кому-то из его

членов идет практически такая же травля? При этом значительная часть добрых, порядочных, образованных взрослых не то, чтобы этого не понимает, а просто не задумывается, считая происходящее естественным – это же имярек, он «по жизни» такой. Общественное мнение, заданное референтными членами группы, великая вещь, оно может все и всех оправдать и представить в каком угодно свете.

Вспоминается молодая, но взрослая женщина, научный сотрудник, рассказывавшая своей знакомой о корпоративной, как бы теперь сказали, вылазке на природу. Повествование было о том, как один из членов коллектива, над которым многие любили подшучивать, как-то особенно нелепо себя вел, чем вызывал всеобщее веселье. Собеседница, не находящаяся под гипнозом мнения учрежденческих руководителей, с недоумением спрашивала, не обидно ли было этому человеку, и почему к нему так относятся. А рассказчица отвечала, что та ничего не понимает, ведь это же Слава Иванов, и он такой, и это знают все.

Взрослым людям определенно надо быть добрее и не поддаваться таким несимпатичным влияниям, даже если они исходят от начальства, а вот как быть школьникам? Конечно, и им не помешала бы чуткость, да и утверждать себя за счет других нехорошо, но что значит «должны»? В обсуждаемых утверждениях было употреблено именно это слово. Здесь возникает вопрос о возрастных нормах и индивидуальных вариациях процесса развития. Должен – это ведь в смысле соответствия какой-то норме? А есть ли возрастная норма, по которой ребенок стольких-то лет должен понимать, что чувствует другой? Нетрудно догадаться, что речь идет о двух видах интеллекта: эмоциональном и социальном^{1, 2, 3}.

Насколько нам известно, конкретных возрастных норм развития по этим двум видам интеллекта пока не существует, да и измеряют их чаще у взрослых. Для детей есть развивающие программы и тренинги эмоционального интеллекта, но и то, в основном, для маленьких. Диагностические инструменты, как правило, дают показатели уровней, не соотносящихся с возрастом, по крайней мере, напрямую.

Когда школьник или взрослый не понимает, каково другому, вряд ли у него окажется высокий как эмоциональный, так и социальный интеллект. Но, во-первых, у большей части случайной выборки эти показатели и не бывают особо высокими, а во-вторых, буллер, сколько бы ему ни было лет,

¹ Андреева А.А. Насилие в семье как социальная проблема современного общества. // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. – Уфа: Лето, 2015. – С. 1–3.

² Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.

³ Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 464 с.

чаще всего вообще не думает о том, каково его жертве. Он может забавляться, испытывать злорадство, давать волю своим негативным переживаниям, а чужие чувства его просто не интересуют, если нет элементов садизма, что тоже иногда случается. В последнем случае эмоциональный и социальный интеллект уродливо искажены, при самой разной чувствительности к переживаниям другого.

Если же говорить о возрастных нормах, то тут есть, по меньшей мере, два варианта: норма статистическая и норма функциональная¹. Статистическая норма – это средние значения показателя по выборке того или иного возраста, а функциональная – это то, что и как должно быть по логике развития, если смотреть на него с системных позиций. Функциональная норма сплошь и рядом имеет довольно опосредствованное отношение к реальности, а статистическая не вполне отражает сроки и уровни оптимального развития.

Относительно социального и эмоционального интеллекта есть смысл обсуждать функциональную норму, поскольку она системна, то есть закономерно связана с разными сторонами жизнедеятельности ребенка. Только нужно брать не ту норму, которая прописана в учебниках по психологии развития, а ту реальную, которая есть, но анализировать ее с системных позиций. Вот и учителя отвечают в соответствии со своими представлениями об этой функциональной норме, а статистическая, то есть реально существующая, проходит мимо их сознания. В реальности же развитие подростков таково, как есть, а не таково, каким должно быть. Судя по всему, это одна из проблемных точек программы переподготовки педагогов, на которую нужно обратить особое внимание.

Подводя итог, можно сказать, что, с одной стороны, полученные на общей выборке результаты показали достаточно высокий уровень компетентности учителей как в плане теоретических знаний, так и в плане осмысления опыта профилактики буллинга и развивающей работы с подростками. Но, с другой стороны, у части педагогов, принявших участие в исследовании, обнаружились «белые пятна», психолого-педагогические дефициты в понимании природы возрастных особенностей подростков и их связи с поведением и деятельностью, то есть с теми внешними проявлениями развития личности, с которыми они имеют дело.

¹ Марцинковская Т.Д., Марютина Т.М., Стефаненко Т.Г. Психология развития. – М.: Академия, 2008. – 528 с.

Сравнение групп педагогов разных образовательных ступеней

В исследовании приняли участие 121 учитель, 46 из которых работали в начальных классах, 54 в средних и 21 в старших. Их реакции на утверждения первой, основной части опросника, во всех группах были очень сходными, иногда с буквальным повторением средних по группам. Вместе с тем, при статистической обработке критерием U Вилкоксона для независимых выборок выявились немногочисленные, но выразительные различия.

Начнем с групп педагогов, работающих в начальных и старших классах. Между ними выявилось два статистически достоверных различия, они отражены в таблице 7.

Таблица 7

Статистически достоверные различия между показателями учителей младших и старших классов¹

№	Смысл утверждения	мл.	ст.	дост.
33	Многие боятся сочувствовать, чтобы не стать жертвой	1,0	0,52	$p \leq 0,05$
36	Надо собрать родителей и обсудить с ними проблему	0,1	- 0,42	$p \leq 0,05$

Учителя младших классов достоверно чаще, чем учителя старшеклас-
сников, соглашаются, что пассивными буллерами (не агрессивными, при-
соединяющимися) движет страх самим стать жертвой. Если они правы, то
получается, что страх, как регулятор поведения, начинает играть большую
роль в старших классах по сравнению с начальными. Второе значимое раз-
личие – по поводу идеи, что, в случае появления в классе буллинга, надо в
первую очередь собрать родителей и обсудить это с ними. Учителя млад-
шекласников, в среднем, смотрят на эту идею нейтрально, а учителя стар-
шей школы, скорее, отрицательно.

Мысль подключать родителей в качестве первой меры борьбы с бул-
лингом, да еще в формате собрания, более чем сомнительна. Учитель, на
первом этапе, еще и сам толком не разобрался что к чему. Так что, по сути,
он хочет искать поддержки у родителей, что вряд ли правильно. Все-таки
он, в отличие от родителей, профессионал. Это родители могут эмоцио-
нально реагировать на полученную информацию, учителю же надо бы дей-
ствовать продумано и целенаправленно.

Родители – разные люди, со своими ценностными установками и сти-
лем семейных отношений, и они имеют на это полное право. Мамы и папы,
в отличие от педагогов, находятся по отношению к своим детям, их учебе

¹ В этой и следующих таблицах приводятся только те утверждения опросника и средние по группам, по которым были выявлены достоверные различия. Уровень их статистической значимости дан в правом столбце, озаглавленном «дост.».

и развитию, в непосредственной личной позиции. Их мнения, намерения и мотивации могут быть самыми разными, и это совершенно нормально. Публично обсуждать с ними поведение, отношения их и чужих детей попросту недопустимо. Если конфиденциальный разговор с родителями буллера или жертвы (не вместе!) еще может, в некоторых случаях, иметь смысл, то вынесение такого вопроса на собрание – откровенно плохая идея. Мало кто из учителей ее поддерживает, но более решительно от нее откращиваются педагоги старших классов, по сравнению с теми, кто преподает в начальной школе. Видно, позиция учителей, работающих с маленькими детьми, более непосредственна и личностна, да и контакт с родителями у них более тесный, чем у тех, кто имеет дело со старшеклассниками.

Современная социальная реальность приучила учителей чутко реагировать на мнения и запросы родителей, и в начальной школе это выражено больше, чем в старшей. В младших классах родители теснее связаны с учителем, чем в старших, где они часто даже не знают большинство предметников, а некоторые и с классным руководителем не знакомы. Может поэтому, несмотря на очевидную нецелесообразность, идея о родительском собрании с обсуждением проблемы буллинга находит среди учителей начальных классов сравнительно много приверженцев. Учителя старшеклассников имеют другие установки.

Теперь сравним показатели, полученные на выборках учителей начальных и средних классов. Здесь тоже оказалось два статистически достоверных различия (таблица 8).

Таблица 8

Статистически достоверные различия между показателями учителей младших и средних классов

№	Смысл утверждения	мл.	сред.	дост.
35	В школе надо учиться и все, тогда не будет буллинга	- 0,99	- 1,5	$p \leq 0,05$
38	На уроках буллинга нет, там не нужна и профилактика	- 1,1	1,0	$p \leq 0,01$

Как видно из таблицы, ни в младших, ни в средних классах учителя не согласны с тем, что школа только для учебы, хотя такая точка зрения сегодня довольно популярна. Не секрет, что есть педагоги, считающие, что их дело – давать знания и обеспечивать их усвоение, а всякие интересы, отношения, увлечения – это дело семьи. И родители такие тоже есть, они искренне уверены, что не дело школы лезть в личную жизнь ребенка и его семьи.

Не отрицая приоритета семьи в деле воспитания детей, все же отметим, что обучающий и воспитывающий компоненты образовательного процесса

не просто связаны между собой, а нерасторжимы. Даже если учитель принципиально постулирует, что не вмешивается в воспитание ученика, он его воспитывает уже этим принципиальным невмешательством, не говоря о ежедневном общении, пусть даже в рамках учебного процесса. Учитель воспитывает ученика всей своей личностью, поведением, реакциями на происходящее, и с этим ничего нельзя сделать. И, конечно, внеклассные мероприятия, если они интересны и увлекательны, сплачивают класс и идут на пользу учебе, так что они нужны школе. Поэтому утверждение из опросника носит, скорее, провокационный характер, и большинство учителей на нее не поддались.

Однако среди учителей младших классов оказалось значимо больше тех, кто, хотя бы отчасти, согласился с этим утверждением. В среднем по группе преобладает показатель «не совсем согласен». А у учителей средних классов групповой показатель был значимо ниже, т.е. среди них смешались те, кто твердо сказал «нет», и те, чье «нет» было менее уверенным.

Почему же так произошло? Казалось бы, учителям начальных классов даже труднее абстрагироваться от личности ребенка, его отношений и переживаний, чем предметникам из средней школы. Но результаты говорят обратное. Возможно, дело в том, что вопрос о внеклассной работе чаще обсуждается с родителями учащихся именно в младших классах – ведь эти родители вместе с детьми еще только адаптируются к школе. Многие из них даже склонны вмешиваться в учебный процесс, не говоря о том, что происходит за его рамками. К средним классам такая позиция родителей встречается значительно реже, ведь, плохо или хорошо, но адаптационный период и у ребенка, и у взрослых уже прошел. Нам думается, что этим и обусловлена реакция учителей начальных классов. Напомним, что и у этих учителей средний показатель согласия с данным утверждением тоже отрицательный, только он ниже, чем у учителей средних классов, которые почти полностью отрицают возможность с ним согласиться.

Второе различие касается утверждения, что на уроках буллинг невозможен, а значит не нужна и его профилактика. Это тоже провокация, потому что, во-первых, нет ничего невозможного для изобретательного буллера, а во-вторых, учитель, знающий об особенностях отношений детей в своем классе, вполне может так организовать работу на уроке, чтобы она в то же время была и профилактикой буллинга. Например, он может целенаправленно комплектовать команды для групповой работы с заданным распределением ролей, культивировать правила и традиции во взаимодействии, да и многое другое. Многие учителя так и делают.

На данное утверждение учителя младших и средних классов дали полярно противоположную реакцию. Если учителя начальных классов с ним, в основном, не согласны, хотя и не очень уверенно, то учителя средней

школы тоже неуверенно, но согласны. У педагогов, работающих с младшеклассниками, реакция была более логичная и обоснованная, чем у предметников из средней школы. Почему же большинство учителей 5–9 классов согласны с тем, что на уроках нет места профилактике буллинга?

Думается, что сказывается преобладание в их профессиональном образовании разнообразных методик и технологий преподавания. Это очень современно – владеть эффективными технологиями, и дело это крайне нужное. Но вот методика формирования отношений и взаимодействия между учащимися остается в стороне. Дисциплины педагогического вуза, связанные с воспитательным компонентом, оказываются как бы оторванными от самого насущного – методик преподавания, а насколько реально в процессе этого преподавания еще и культивировать нормальные отношения между учащимися, – это отдельный вопрос. Вероятно, такая реакция учителей-предметников отчасти демонстративна: многие из них как бы утверждают в том, что они специалисты, и именно в таком качестве работают в школе. Тут явственно виден психолого-педагогический дефицит, который неплохо бы восполнить. Профилактика буллинга на уроках – это тоже современные технологии, и хорошо бы учителя ими владели.

Наконец, посмотрим, какие различия выявились между показателями учителей, работающих в средних и старших классах. И те, и другие – предметники, специалисты в своих дисциплинах, только одни работают с младшими подростками, а другие со старшими. Статистически достоверных различий тут тоже оказалось два (табл. 9).

Таблица 9

Статистически достоверные различия между показателями учителей средних и старших классов

№	Смысл утверждения	сред.	старш.	дост.
12	Пассивные буллеры боятся заводить	0,35	- 0,14	$p \leq 0,05$
38	На уроках буллинга нет, не нужна и профилактика	1,0	- 1,1	$p \leq 0,01$

Первое различие касается пассивных буллеров, то есть тех ребят, кто сам по себе не агрессивен, но легко присоединяется к травле. Утверждается, что этими детьми движет страх. Учителя как средних, так и старших классов неопределенно относятся к этому утверждению, их средний показатель недалек от нуля. Однако у учителей средних классов он смещен в сторону положительных значений, а у учителей старших классов в сторону отрицательных, и разница достоверна.

Получается, что учителя средних классов больше согласны, что пассивными буллерами движет страх, чем учителя старшекласников. Возможно, это отражает тот факт, что у старших подростков самосознание и

самооценка поднимается на новый уровень, позволяющий быть уверенными в себе. В то же время подростки 13–15 лет проходят в своем развитии самый пик негативной фазы данного периода¹, и страх является для них одним из важных факторов, который регулирует отношения. В точности сказать так ли это по нашим результатам нельзя, но нужно обратить внимание на более внимательную проработку с учителями как средних, так и старших классов микропериодизации подросткового периода развития.

Второе различие между педагогами средних и старших классов такое же, как у с младшими классами, – по поводу профилактики буллинга на уроках. Учителя старшекласников, как и учителя начальной школы, считают, что такая профилактика возможна, а учителя средних классов с этим не согласны.

Сравнение групп педагогов с разным стажем работы

Были выделены группы учителей с разным стажем работы: до 5 лет (13 человек), 6–15 лет (33 человека), 16–25 лет (34 человека) и свыше 25 лет (41 человек). Опыт тут разный не только по объему, но и по качеству.

Учителя, чей стаж превышает 25 лет, начинали работать в конце 90-х годов XX века, а то и раньше. В те годы социокультурная реальность была совсем другой, и школа тоже, и отношения между учителями и учащимися. Хотя буллинг был проблемой уже тогда. Педагогов с таким большим стажем в выборке было много, целая треть. В то же время, учительская молодежь, чей стаж не превышает 5 лет, представляет совсем иную педагогическую генерацию. Они и учились по-другому, и работать стремятся по-новому, современно. Вместе с тем многое объединяет всех учителей, и это нельзя скидывать со счетов.

Начнем со сравнения показателей самых опытных, со стажем более 25 лет, и самых молодых, чей стаж не превышает 5 лет. Достоверных различий тут оказалось немало, и все они отражены в таблице 10.

Таблица 10

Статистически достоверные различия между показателями учителей со стажем до 5 лет и свыше 25 лет

№	Смысл утверждения	стаж до 5	стаж за 25	дост.
1	Буллинг – это выдумка американцев	-1,83	-0,79	$p \leq 0,01$
4	Всех в детстве дразнили, и никто не умер	-0,75	-0,38	$p \leq 0,05$
10	Жертва неправильно ведет себя и раздражает	-1,5	-1,0	$p \leq 0,05$
12	Не агрессивные боятся заводить, поэтому буллят	-0,08	0,56	$p \leq 0,05$

¹ Выготский Л.С. Педология подростка. Психическое и социальное развитие ребенка. Серия «Мастера психологии». – СПб.: Питер, 2021. – 224 с.

14	Подросток должен понимать, что он делает	0	0,74	$p \leq 0,01$
29	Задуманные разговоры с буллерами бесполезны	1,25	0,38	$p \leq 0,05$
30	Поговорить в классе по душам: каково жертве	-0,5	0,43	$p \leq 0,05$

Как видно из таблицы, между группами учителей с минимальным и максимальным стажем нашлось семь достоверных различий. Молодые преподаватели со стажем до 5 лет, не так давно получившие профессиональное образование, отличаются от самых опытных по следующим параметрам:

- достоверно реже считают буллинг выдумкой американских педагогов;
- достоверно реже считают буллинг нормальным явлением;
- достоверно реже возлагают ответственность за буллинг на жертву;
- достоверно реже относят поведение пассивных буллеров на счет страха;
- достоверно реже считают, что подростки уже должны понимать, что делают;
- чаще считают, что задуманные разговоры с буллерами бесполезны;
- реже считают, что надо провести в классе задуманную беседу о буллинге и о сочувствии к жертве.

Все эти различия, в целом, в пользу молодых учителей. Они говорят о том, что в последние десятилетия будущих педагогов действительно стали больше учить вещам, полезным при встрече с буллингом. При этом надо помнить, что и опытные педагоги, в основном, тоже не согласны с провокационными утверждениями, но они выражают это менее уверенно, чем молодежь, и различие достоверно. Среди старших учителей оказалось также больше тех, кто согласился (тоже без уверенности), что в качестве первого средства имеет смысл поговорить по душам с инициаторами буллинга, попытаться воззвать к их совести, что, вообще говоря, тоже сомнительная идея. То есть поговорить-то с ними можно и даже нужно, но, чтобы это принесло пользу, необходимо большое мастерство педагога. Важную роль здесь играют отношения буллера с учителем, наличие у него друзей, его интересы, отношения в семье и десяток других факторов. К тому же взывать к сочувствию к жертве не очень продуктивно: это может оказаться пустым сотрясанием воздуха и лишь навредить делу. Во всяком случае, такой разговор вряд ли приведет к решению проблемы без других, более целенаправленных и решительных мер.

Теперь посмотрим, чем отличаются самые молодые учителя от тех, чей стаж варьируется от 16 до 25 лет (таблица 11). Эта подгруппа – опытные, давно работающие, но еще сравнительно молодые учителя в возрасте от 35 до 50 лет.

Статистически достоверные различия между показателями учителей со стажем до 5 лет и 16–25 лет

№	Смысл утверждения	стаж до 5	стаж 16-25	дост.
1	Буллинг – это выдумка американцев	-1,83	-0,64	$p \leq 0,01$
13	Школьник должен понимать, что он делает	0,33	-0,41	$p \leq 0,05$
29	Задуманные разговоры с буллерами бесполезны	1,25	0,65	$p \leq 0,05$
31	Послать жертву на тренинг уверенности в себе	0	0,53	$p \leq 0,01$
36	Срочно собрать родительское собрание	0,75	-0,06	$p \leq 0,01$

По сравнению с коллегами, имеющими значительный педагогический стаж, у молодых учителей есть несколько значимых отличий:

- достоверно реже считают, что буллинг выдумка западных коллег;
- достоверно чаще думают, что ребенок, достигший школьного возраста, уже должен осознавать, что происходит, когда он над кем-то издевается;
- достоверно чаще считают, что разговоры с буллерами бесполезны;
- достоверно реже думают, что лучшее средство от буллинга – послать жертву на тренинг уверенности в себе;
- достоверно чаще соглашаются, что при появлении в классе буллинга надо собрать родителей и обсудить ситуацию с ними.

Тут картина более противоречивая, чем в случае с самыми старшими коллегами. Там молодые учителя представлялись если не более компетентными (этого по опросу не определишь), то более осведомленными. Видно, самые старшие учителя имеют несколько другой «бэкграунд», у некоторых это даже опыт работы в советской школе. А учителя, которым еще не исполнилось 50, учились и входили в профессию в постсоветское время, их профессиональное сознание формировалось на других основаниях.

Молодые учителя с пиететом относятся к семьям учащихся, и это не удивительно. За последние годы, с их бесконечными обновлениями и реформами в сфере образования, значение родителей как одного из субъектов педагогического процесса невероятно возросло. Если 40 лет назад семья полностью подчинялась школе и ее требованиям, то сегодня ситуация буквально перевернулась. Родители оказались почти единственной действенной инстанцией, способной ставить и решать возникающие в школе вопросы. Это не всегда им удается, но само наличие множества резонансных историй как с общеобразовательными, так и с музыкальными, художественными и спортивными школами, за сохранение которых борются родители, говорит о том, что они – реальная сила.

Вот молодые учителя и ориентируются на родителей, хотят поговорить с ними, если в классе возникнет буллинг. За этим читается не намерение

дать указания и требовать выполнения, а потребность в совете, чтобы сообща помочь детям. Однако недостаточность опыта мешает молодым педагогам вообразить, как будут реагировать родители на такой разговор и к чему он может привести. Варианты развития событий тут разные, но среди них мало таких, которые изменяют ситуацию в лучшую сторону. Зато возможных осложнений, какие может породить такое собрание, не перечислить. Здесь более опытные коллеги правы, лучше не начинать с родительского собрания, а уж если и беседовать с кем-то из родителей, то с конкретной целью и в сугубо приватном порядке.

Получается, что картина по молодым учителям достаточно противоречива. С одной стороны, они достаточно просвещены, чтобы видеть актуальность проблемы буллинга и иметь некоторые знания по работе с этим явлением, с другой – они достаточно высокого мнения о себе, чтобы считать групповые тренинги потерей времени, с третьей – опыт их еще не так велик, и небольшая часть из них считает, что школьники с самого начала, прямо с первого класса, должны отдавать себе отчет в том, что происходит, когда они кого-то дразнят или обижают. В общем, тут есть куда расти и развиваться в профессиональном плане.

Наконец, посмотрим, есть ли различия между самыми молодыми, со стажем до 5 лет, и теми, кто уже более опытен, но не так уж сильно отличается по возрасту (стаж 6–15 лет) (таблица 12).

Таблица 12

Статистически достоверные различия между показателями учителей со стажем до 5 лет и 6–15 лет

№	Смысл утверждения	стаж до 5	стаж 16-25	дост.
1	Буллинг – это выдумка американцев	-1,83	-1,09	$p \leq 0,05$
9	Буллинг –неблагополучие в социальной структуре	0,25	-0,44	$p \leq 0,05$
16	Если устранить причину, буллинг прекратится	1,25	0,16	$p \leq 0,05$
28	Нужно обсуждать буллинг в классе как явление	1,92	1,28	$p \leq 0,05$
29	Задушевные разговоры с буллерами бесполезны	1,25	0,06	$p \leq 0,01$
34	Обсуждать в классе не стоит, многие дети ни при чем	-0,33	-1	$p \leq 0,05$
36	Срочно собрать родителей и обсудить ситуацию	0,75	-0,03	$p \leq 0,05$
40	Причина – недостаток интересного содержания	0,58	-0,03	$p \leq 0,05$

Различий тут оказалось немало, целых восемь. Казалось бы, логично предположить, что у самых молодых будет максимум различий с самыми опытными, а оказывается их не меньше и с теми, кто ближе всех к ним по стажу и возрасту. Молодые преподаватели со стажем до 5 лет по сравнению с коллегами, чей стаж колеблется от 6 до 15 лет, отличаются по следующим пунктам:

- достоверно реже считают буллинг заносной, не российской проблемой;
- достоверно чаще (хотя в целом редко) считают буллинг нарушением социальной структуры класса;
- достоверно чаще думают, что у буллинга есть конкретная, локальная причина, и, если ее устранить, буллинг прекратится;
- достоверно чаще согласны с тем, что буллинг следует обсуждать в классе как проблему, без перехода на личности;
- достоверно чаще считают, что задушевные разговоры с буллером, призывы к его совести бесполезны;
- достоверно лучше относятся к мысли о том, что в классе есть ничего не замечающие дети, и обсуждать проблему буллинга всем коллективом не стоит;
- достоверно чаще считают, что родительское собрание – первая мера при решении проблемы буллинга;
- достоверно чаще согласны с тем, что причина буллинга – недостаточность интересного содержания в жизни школьников.

В этих различиях повторяется многое из того, что мы уже видели: например, именно самые младшие педагоги сильнее всех уверены, что буллинг – ни из какой не из Америки, а наша отечественная проблема. Все педагоги тоже примерно так думают, но самые молодые утверждают это достоверно решительнее других. Это – правильное утверждение, нечего кивать на западные влияния, и у нас отечественных проблем достаточно. Но тут же оказывается, что молодые педагоги наивно полагают, что буллинг мигом прекратится, если найти и устранить некую мифическую причину. В среднем по группе молодых учителей этот показатель даже выше единицы, т.е. они с этим согласны, хотя и не очень уверенно. Почти все они уверены, что необходимо обсуждать с подростками явление буллинга без перехода на личности (очень правильная мысль), и тут же снова вылезает идея о родительском собрании, как мера первого ряда в решении проблемы буллинга. А разумная мысль о нехватке в жизни школьников интересного содержания, как провоцирующем буллинг факторе, хотя и находит у молодых учителей больше согласия, чем в других группах, все-таки не разделяется большинством.

Сравнение групп педагогов, преподающих разные дисциплины

Теперь сравним показатели, полученные на группах педагогов, позиционирующих себя как «естественников» и «гуманитариев» (таблица 13). Они работают на разных образовательных ступенях и их объединяет именно то, что они считают себя либо «естественниками», либо «гуманитариями» в соответствии с преподаваемыми предметами.

Таблица 13

Статистически достоверные различия между показателями преподавателями дисциплин естественнонаучного и гуманитарного циклов

№	Смысл утверждения	ест.	гум.	дост.
2	Буллинг – это современность, раньше его не было	-0,75	-0,1	$p \leq 0,05$
9	Буллинг - нарушение социальной структуры класса	0,41	0,04	$p \leq 0,05$
29	Задуманные разговоры с буллерами бесполезны	0,28	0,6	$p \leq 0,05$

Таблица содержит всего три достоверных различия между «гуманитариями» и «естественниками». Преподаватели дисциплин естественнонаучного цикла:

- достоверно чаще, чем «гуманитарии», не согласны, что буллинг – порождение ужасной современности с ее распушенностью и вседозволенностью;

- достоверно чаще согласны, что буллинг – это нарушение социальной структуры класса;

- достоверно реже согласны, что задуманные разговоры с буллером не продуктивны.

Нельзя сказать, что эти различия очень информативны. Немного удивляет, что «гуманитарии» более нейтрально относятся к утверждению, что буллинг – порождение ужасной современности, а раньше ничего подобного не было. Преподаватели естественнонаучных дисциплин опровергают это провокационное утверждение более решительно.

По логике вещей, к «гуманитариям», по своим воззрениям, должны быть близки преподаватели начал искусств и дополнительного образования. И те, и другие, как и учителя литературы, истории, обществознания и языков, сравнительно больше имеют дело с обсуждением человеческих поступков, побуждений и отношений, причем это происходит непосредственно на уроках. Учителей предметов естественнонаучного цикла эти материи практически не касаются. Если у них и заходит разговор на подобные темы при общении с учащимися, то не в рамках преподавания. Посмотрим, сказывается ли это на различиях в ответах на опросник (таблица 14).

Таблица 14

Статистически достоверные различия между показателями преподавателями дисциплин гуманитарного цикла и начал искусств

№	Смысл утверждения	гум.	иск.	дост.
4	Почти всех дразнили и обижали, и никто не умер	-0,73	-0,18	$p \leq 0,01$
9	Буллинг – нарушение социальной структуры класса	0,04	-0,7	$p \leq 0,01$
10	Жертва неправильно ведет себя и раздражает	-1,26	-0,82	$p \leq 0,05$

17	Поговорить с родителями жертвы, пусть учат общению	-0,62	-0,06	p≤0,01
19	Буллинг - дело не учителя, а психолога.	-1,16	-0,64	p≤0,05

Учителя-«гуманитарии», по сравнению с учителями начал искусств и дополнительного образования:

- реже согласны с тем, что буллинг – обычное дело, ведь почти всех в детстве обижали и ничего плохого не произошло;

- нейтральнее относятся к утверждению, что при буллинге нарушается социальная структура класса;

- чаще не согласны, что жертва сама виновата – ведет себя не так и раздражает;

- чаще не согласны, что в качестве первой меры надо поговорить с родителями жертвы, чтобы те научили ребенка общению со сверстниками;

- в большей мере не согласны с тем, что буллинг – не дело учителя.

Итак, учителя-«гуманитарии» согласны с тем, что в буллинге нет ничего нормального, а учителя изо, музыки и дополнительного образования почти нейтральны по отношению к этому утверждению. Среди индивидуальных показателей и в той, и в другой группе есть разные варианты, но, в среднем, «гуманитарии» чаще с этим не согласны. Утверждение про социальную структуру класса, ничего особенного не обозначающее и введенное с целью выявления тяги к наукообразности, свойственной некоторым учителям, собрало значимо больше голосов среди учителей рисования и музыки. «Гуманитарии» чаще не соглашаются с тем, что жертва сама провоцирует буллинг своим неправильным поведением, а также с тем, что вопрос можно решить, попросив родителей жертвы воздействовать на своего ребенка, научить его вести себя со сверстниками так, чтобы никого не раздражать. Дополняется эта картина различий еще и более частым несогласием «гуманитариев» с тем, что буллинг и вообще отношения между учащимися – не дело учителя, занятого своим предметом, а дело психолога, тьютора, если он есть, наконец, классного руководителя и администрации школы. В результате этого сравнения учителя музыки, рисования и дополнительного образования представляются менее компетентными, чем учителя предметов гуманитарного цикла.

Нам осталось сравнить показатели, полученные на группе учителей музыки, изо и дополнительного образования, с показателями учителей естественнонаучного цикла дисциплин (таблица 15).

Статистически достоверные различия между показателями преподавателями дисциплин естественнонаучного цикла и начал искусств

№	Смысл утверждения	ест.	иск.	дост.
2	Буллинг – ужасная современность, раньше его не было	-0,75	-0,23	$p \leq 0,05$
4	Всех дразнили и обижали, и ничего не случилось	-0,6	-0,1	$p \leq 0,01$
23	Есть не агрессивные дети, участвующие в травле	0,16	0,53	$p \leq 0,05$
39	На уроках самая профилактика, там нет места буллингу	0,22	1,0	$p \leq 0,01$

Обнаружилось четыре достоверных различия, и, судя по ним, учителя дополнительного образования и те, кто преподает начала искусств, по сравнению с «естественниками» выглядят менее ориентированными в проблеме буллинга, и так же имеют ложные установки. Многие показатели у них близки к нулю, то есть эти педагоги предпочитают не давать определенных ответов. При планировании курсов повышения квалификации на этот факт стоит обратить внимание.

Выводы

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы:

1. Прошедшие опрос учителя (121 человек) показали, в целом, высокий уровень осведомленности о буллинге, его происхождении и природе.
2. Значительная часть учителей обладает нужными профессиональными знаниям о буллинге и демонстрирует компетентность в данной сфере.
3. Некоторая часть учителей (от 10% до 30% по разным показателям) соглашается с педагогически ошибочными, провокационными утверждениями в отношении буллинга.
4. Ответы учителей начальных, средних и старших классов, имеющих разный стаж и преподающих разные дисциплины, сходны между собой.
5. Вместе с тем, между группами педагогов выявились характерные и статистически значимые различия.
6. Молодые учителя, чей стаж работы не превышает 5 лет, выглядят, по сравнению с более опытными, наиболее компетентными в сфере профилактики буллинга. Вместе с тем, у них встречаются педагогически неверные установки и представления, связанные с недостатком знаний по практической возрастной психологии и с ограниченностью личного опыта.
7. Опытные учителя, чей стаж превышает 25 лет, демонстрируют как зрелость суждений, так и стереотипы позитивистского мышления. Так, большинство из них согласны, что у буллинга всегда есть конкретная причина, которую можно устранить. Многие солидаризируются с утверждением, что ребенок, достигший школьного возраста, уже должен понимать, что он творит, если кого-то дразнит.

8. В средних возрастных группах учителей со стажем 6–15 лет и 16–25 лет большинство демонстрирует высокую педагогическую компетентность, но у некоторых замечен недостаток знаний о природе буллинга и возможных мерах профилактики и борьбы с ним.

9. Результаты опроса учителей начальных, средних и старших классов очень схожи между собой. Немногочисленные достоверные различия не принципиальны и легко объяснимы.

10. По выявленным различиям видно, что учителя средних классов в большей мере, чем младших и старших, фиксируют свое внимание на образовательных технологиях и собственно обучении, возможно, в ущерб воспитательной стороне педагогического процесса. Различия их показателей с учителями начальной и старшей школы буквально повторяют друг друга.

11. Различий между показателями преподавателей естественнонаучного и гуманитарного циклов дисциплин оказалось не много, и они не принципиальны.

12. Учителя музыки, рисования и дополнительного образования показали несколько отличий как от «гуманитариев», так и «естественников», и эти отличия – не в их пользу. Причиной тут может быть то, что они стоят в стороне от насущных проблем воспитания школьников.

Обсуждение результатов

Результаты опросника, заполненного учителями московских школ, оказались довольно показательными. Выяснилось, что в большинстве педагоги неплохо ориентированы в системе представлений, связанных с профилактикой буллинга, и в то же время многим из них не хватает теоретической основы в виде более углубленного понимания психологической природы разных детских возрастов, а также умений в области работы с группой и, в частности, с проявлениями агрессии.

В разных возрастных группах педагогов это проявляется по-разному. Так, у самых опытных учителей со стажем от 25 лет открылась склонность к рациональному, позитивистскому мышлению, характерному для отечественной педагогики советского периода. Именно эти учителя, в отличие от групп с меньшим стажем, в большинстве соглашались с тем, что у буллинга всегда есть какая-то нехитрая причина, и если ее устранить, то и проблема исчезнет. Так считают не все они, но явное большинство: 31 человек из 41. Другая группа, где это утверждение нашло еще большую поддержку – это самые молодые педагоги со стажем до 5 лет. Там из 13 человек с ним согласились 12, правда, в большинстве без особой уверенности. А вот педагоги со сравнительно большим опытом, но еще молодые, примерно от 27 до 45 лет, по большей части не верят в наличие легко устранимых причин буллинга, а видят его основания глубже.

Поиск конкретной, случайно возникшей причины буллинга – это следование иллюзии, что все обязательно должно получиться, если приложить старание, совсем как в старом добром мультфильме. Эта позитивная в своей основе мысль соблазнительна, но она ошибочна. Буллинг, как множество других социальных явлений, имеет не внешние, а внутренние и, чаще всего, комплексные причины, которые невозможно механически устранить без изменения личностных позиций и отношений всех участников. Поиск внешней причины буллинга сродни запросу на «волшебную таблетку», которая должна мгновенно решить все проблемы, хорошо знакомому большинству практикующих психологов.

У молодых педагогов такое позитивистское, механистическое мировосприятие связано, скорее всего, с недостатком опыта, а у опытных – с их профессиональным «бэкграундом», сформировавшимся в раннее постсоветское или еще в советское время. Тогда, в большинстве случаев, педагоги вообще не задумывались о том, что не все переживания и побуждения осознаются человеком, и что они не всегда доступны пониманию других.

У молодых учителей есть и другая отличающая их особенность, а именно, – уверенность в том, что при любых сложностях следует привлекать к их обсуждению родителей. Решать вопросы, касающиеся школьной жизни, стоит сообща, объединив силы – так думают эти педагоги, и они, в принципе, правы. Их уверенность продиктована еще и опытом коллег, не сумевших договориться о чем-либо с родителями своих учеников и ставших жертвами едва ли не того же самого буллинга, только с приставкой «кибер». У иных педагогов после недоразумений такого рода дело заканчивалось вполне реальными оргвыводами, вплоть до увольнения, так что осторожность тут вполне уместна.

Недостаток реального опыта столкновений с буллингом, то есть оторванность теоретических знаний от практики, мешает вообразить последствия такого родительского собрания, которое классный руководитель мог бы провести, чтобы решить проблему комплексно. Родители ведь не профессионалы, у каждого из них свое мнение и свой опыт, и лекций о буллинге им никто не читал. Да еще большинство из них лично включено в ситуацию, не важно, со стороны агрессоров или жертв, или даже тех, кто, непосредственно не участвуя в происходящем, все равно оказывается задет им и даже травмирован.

Учителя и сами-то не точно знают, что и как правильно делать, а тут еще родители со своими идеями... А потом они еще пойдут домой и что-то расскажут своим детям, или не расскажут, или накажут их, или скажут им не обращать внимания... Публично обсуждать личности детей вообще недопустимо, а тут еще и ситуация буллинга. Учитель – профессионал, ему

нужно уметь удерживать свою позицию и владеть ситуацией, а тут родители. Не то, чтобы решать проблемы буллинга нужно втайне от них, но и привлекать их в качестве первого средства тоже не очень хорошая идея.

Еще один яркий пункт, по которому одни учителя согласны, а другие категорически нет – это два утверждения, одно про детей школьного возраста в целом (то есть с 6–7 лет), а второе – про подростков, в отличие от младших школьников. Утверждается, что школьники должны понимать, что они делают, когда присоединяются к чьим-то обидчикам или кого-то дразнят. Категория долженствования здесь звучит очень выразительно, так что хочется сразу спросить, кому они это должны и как об этом узнали. Фактическое положение дел таково, что не только младшие школьники и подростки, но и взрослые юноши и девушки, а то и не очень молодые люди сплошь и рядом не отдают себе отчета в том, что они кого-то обижают, пока не получают вразумительную обратную связь. Мнение референтных лиц, привычный контекст общения, чужой пример, отсутствие эмоционально понятной реакции жертвы и другие факторы сильно затрудняют осознание смысла происходящего, а уж у школьников – вдвойне и втройне.

Одному психологу¹ пришлось выступать экспертом в суде, где разбирались деяние двух девятилетних третьеклассниц. Они чуть было не толкнули третью девочку под машину, и лишь счастливая случайность этому помешала. Мотивация поступка была очень проста: подружки были убеждены, что жертва злостно мешает их любимой учительнице. При выяснении всех обстоятельств оказалось, что девочка и вправду раздражала педагога своей медлительностью, неряшливостью и неисполнительностью, и та часто делала ей замечания. Верные ученицы, обожавшие своего педагога, хотели решить эту проблему радикально. Правда, оправдываясь, они уверяли, что машина должна была сбить их одноклассницу «не до смерти», а так, чтобы она долго лежала в больнице. По их соображениям, «недотепистой» ученице это стало бы уроком, а любимой учительнице – отдыхом. Интересно, каким образом такой случай, а он, по сути, совершенно не уникален, мог бы соотноситься с долженствованием, согласно которому школьник обязан отдавать себе отчет в своих деяниях, когда он кого-то обижает.

Между тем, почти все педагоги уверены, что если младшие школьники еще могут чего-то не понимать, то подростки уж точно знают, что делают. Да и про младших школьников нельзя сказать, что все единодушны. Так, среди молодых педагогов со стажем до 5 лет примерно половина считает, что и дети 6–10 лет тоже уже должны знать, что такое буллинг. Эти и другие

¹ Этот случай из своей практики рассказывала Е.Е. Кравцова – доктор психологических наук, профессор, один из ведущих отечественных специалистов по детскому развитию.

полученные факты говорят о том, что многие учителя, а по некоторым пунктам большинство, не очень хорошо понимают возрастные особенности, способности и ограничения как младших школьников, так и подростков.

Хочется обратить внимание еще на одно интересное обстоятельство. В опроснике было 40 утверждений, и по поводу большинства из них не было никаких разночтений у педагогов с разным стажем, работающих в разных классах и преподающих разные предметы. Иногда средние цифры по разным группам учителей буквально совпадали или были максимально приближены друг к другу. Но есть несколько пунктов, а именно те, которые отражены в выводах, по которым мнения учителей разделились.

Это пункты о причинах буллинга, о работе с родителями, будь то класс в целом, родители агрессоров или жертв, о целесообразности доверительных бесед и попыток возвать к совести и сочувствию, о «вине» и ответственности жертвы, о пассивных буллерах, о необходимости обсуждать буллинг в коллективе, как общую проблему. Пункты, вызвавшие наибольшее количество разногласий и, одновременно, наибольший интерес, и должны, по нашей мысли, стать ориентиром для составления программы повышения квалификации школьных учителей.

16. ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ: ДЕЛОВАЯ ИГРА С УЧИТЕЛЯМИ

После того как были получены, обработаны и обсуждены результаты опросника, с частью учителей, принявших участие в опросе, была проведена организационно-деятельностная игра. В ней приняли участие те педагоги, которые, одновременно, обучаются в магистратуре Московского городского педагогического университета по психолого-педагогическому направлению подготовки (всего 69 человек). Эту игру, включавшую разработку и обсуждение проектов работы по профилактике буллинга, с полным правом можно назвать формирующим экспериментом.

Основной задачей этого формирующего эксперимента выступала проработка и уточнение, вместе с его участниками, системы представлений о целях и методах профилактики и предотвращения буллинга в школе. Для этого были созданы необходимые условия, а именно – организован процесс коллективного обсуждения проблемы и возможных путей ее решения. Обсуждение началось с определения целей профилактики и предотвращения буллинга в образовательных организациях и продолжилось составлением в рабочих командах проектов практической работы по достижению этих целей. Для проведения формирующей работы была разработана игра «Профилактика буллинга в школе», которая составила основу формирующего эксперимента.

Основной замысел состоял в предположении, что существуют специфические особенности психологической организации профилактической работы учителей в отношении буллинга. Для нее строго необходим рефлексивный анализ существующего состояния профилактической работы, однако учителя, как правило, его не осуществляют. Рефлексивный анализ нужен для проектирования и построения эмпирически и научно обоснованной, системной, психолого-педагогической профилактической работы.

В реальности, как правило, учителя просто актуализируют в своем сознании собственные личностные мотивы работы с буллингом, зачастую основанные на собственном детском опыте переживания психологического и другого насилия. Это и есть главное противоречие, препятствующее выстраиванию эффективной работы по профилактике буллинга.

Для объективации и осознания этого противоречия участникам игры были предложены пять системообразующих характеристик образа ситуации буллинга в школе. Для создания групповых проектов систем профилактической работы все участники должны были разделиться на пять проектных групп, в соответствии с субъектами – участниками ситуации буллинга:

1. Группа «буллеры»;
2. Группа «жертвы»;
3. Группа «свидетели»;
4. Группа «родители»;
5. Группа «администрация».

В соответствии с замыслом игры, каждая группа самостоятельно составляла свой проект профилактической работы, оценивая ситуацию буллинга с точки зрения «своего» субъекта, одновременно являлась оппонентом для других подгрупп с их субъектами.

Следующим этапом была презентация проектов и, вслед за этим, всестороннее критическое обсуждение каждого из разработанных проектов. Конечным результатом выступало формирование представлений о комплексном построении системной профилактической работы в школе, учитывающей позицию и точки зрения всех участников ситуации.

Сюжет игры включал несколько эпизодов (сессий): свободный выбор партнеров по работе и организация проектной подгруппы, создание эскизного проекта профилактики буллинга, презентация и обсуждение этого проекта, итоговый анализ результатов общей работы.

Сценарий игры предполагал, что в процессе взаимодействия «проектировщиков» и «оппонентов» обязательно проявятся противоречия между актуализацией личных установок, заданных ролью субъекта ситуации буллинга, и всем комплексом моральных и этических требований к образовательной организации со стороны общества. Анализ произошедшего в процессе игры обсуждения показал, что оппоненты, имеющие различные целевые позиции и роли, обращают внимание на ограниченность представлений

проектировщиков, находящихся в другой позиции и роли, а своих, зачастую, не видят.

Результаты рефлексивного анализа разработанных проектов позволили сформулировать общий вывод. Он состоит в том, что в каждом из разработанных группами проектов участники реализовали собственные мотивы работы с буллингом, основанные на личном детском опыте переживания насилия. При этом иногда оказывалось, что заложенные в проект установки вступают в противоречие с заявленной ролью субъекта ситуации буллинга. Как показал последующий анализ, учителя, в ходе проектирования и моделирования профилактической работы, проецируют свои индивидуальные смыслы и стремятся удовлетворить потребности своего персонажа, с которым они себя отождествляют.

Иными словами, каждый учитель проецирует в проектной деятельности свои собственные мотивы, возникшие в процессе отреагирования детских травмирующих воспоминаний, а вовсе не производит рефлексивный, всесторонний и хотя бы относительно объективный анализ ситуации возможного буллинга.

Анализ итогов игры показал, что участники, в определенной степени, достигли общего понимания целей и методов профилактики буллинга в школе. После формирования был проведен вторичный опрос, который показал определенные сдвиги в представлениях учителей о буллинге. Этот результат демонстрирует эффективность формирования психолого-педагогических компетенций в сфере предотвращения буллинга в школе.

Сравнение результатов опроса учителей до и после игры

Какие же изменения произошли в представлениях педагогов о буллинге после тематической проблемной игры? Начнем с ответов на вопросы, связанные с их личным опытом. По логике вещей эти ответы не должны были измениться, ведь в эксперименте спрашивалось об эпизодах собственных столкновений учителей со случаями буллинга и об их переживаниях по этому поводу. Тем не менее, даже тут произошли довольно значительные изменения.

Многие учителя по-разному ответили до и после игры на вопрос о том, сталкивались ли они с буллингом в своей работе. До игры 64,3% респондентов уверенно сказали «да», а после ее завершения таких оказалось меньше – всего 50%. Это значит, что у части опрошенных возникли сомнения, что такое буллинг, и с ним ли они имели дело. В то же время, до игры 21% учителей считали, что никогда не встречались с буллингом в своей работе, а после нее таких осталось всего 12,5%, зато увеличилась доля тех, кто сомневается. До игры их было всего 14,3%, а после нее стало 37,5%.

Похожие изменения произошли и с реакциями на утверждения о том, насколько быстро учителя поняли, с чем они имеют дело. Тут тоже заметно выросла доля тех, кто не смог определиться (с 7,1% до 37,5%). Такая же, довольно значительная доля сомневающихся оказалась и в ответах на вопрос, знал ли учитель, что ему делать, и просил ли он у кого-либо помощи.

Реальное прошлое и профессиональный опыт каждого из учителей не могли измениться от первого заполнения опросника до второго, да и времени прошло не так много. Это значит, что у некоторых участников проблемная игра изменила оценку собственного опыта. Произошло его переосмысление в сторону меньшей уверенности и больших сомнений, что имеет, скорее, позитивный смысл. Ведь сомнения порождают вопросы и раздумья, побуждают к поиску ответов и, в итоге, ведут к развитию профессионального сознания, что и было целью формирования.

Особенно характерными оказались ответы на вопрос, быстро ли удалось педагогам справиться с возникшей проблемой. Если до игры 57,1% из них ответили положительно, то после нее таких осталось всего 25%, зато 62,5% не смогли ответить определенно. И еще, если до игры почти 43% учителей были уверены, что в наши дни буллинг встречается чаще, чем пару десятилетий назад, то после ее проведения так уже никто не считал.

Теперь обратимся к реакциям на утверждения первой, основной части опросника. Там игра тоже внесла довольно существенные изменения. Перечислять их все в рамках данного пособия не нужно, поэтому остановимся на самых выразительных и информативных.

Начнем с ответов на утверждение, что буллинг как явление появился лишь недавно и связан со всеобщей распущенностью, свойственной современному обществу. Если до игры почти абсолютное большинство учителей, в той или иной степени, с этим не соглашались (78,6%), то после нее таких осталось немногим более трети (37,5%), и появилось гораздо больше вариативности в мнениях. Это тоже позитивный результат, поскольку вопрос о разнонаправленных переменах в нравственном состоянии общества и правда является спорным, хотя явление буллинга, разумеется, появилось далеко не в наши дни. Разнообразие ответов в отношении данного утверждения говорит о том, что многие учителя задумались и пытаются разобраться в существовании проблемы.

Другое, тоже позитивное изменение – это существенное (с 50% до 87,5%) увеличение доли тех, кто не согласен считать проявления агрессивности в детской и подростковой среде естественными и не требующими вмешательства взрослых. Вместе с тем, даже после игры остались и такие педагоги, кто, хоть и без уверенности, готов поддержать точку зрения, что дети должны сами разбираться в своих отношениях, и старшим не следует в это вмешиваться. Вызывает беспокойство еще и то, что, как до игры, так и после нее часть педагогов считает, что дети, а особенно подростки уже

должны отдавать себе отчет в том, что такое травля и что они делают, принимая в ней участие. После игры в этом не сомневается 75% педагогов, при том, что до нее таких было 64,3%. Почти все остальные, в обоих случаях, в целом, тоже разделяют эту точку зрения, хотя и не столь уверено.

Может быть, педагоги воспринимают слова «должны понимать» как должностное, т.е. констатацию того, как «должно быть»? Это в корне неправильно, ведь развитие ребенка и подростка очень противоречиво и разнопланово, а уж если говорить о статистической норме, то такое утверждение вообще не выдерживает никакой критики. Даже взрослые не всегда сознают сущность своего отношения к другим, хотя они-то уж точно должны бы все понимать. Такие представления учителей говорят о преобладании в их представлениях некоего «плакатного», нереалистичного образа ребенка школьного возраста и, следовательно, о явной недостаточности знаний в области возрастной и социальной психологии. Эти дефициты обязательно надо восполнять.

После игры у четверти учителей «открылись глаза» на то, что травле нередко подвергаются ребята, явно чем-то отличающиеся от большинства. С оговорками с этим согласны еще 37,5%, то есть в сумме выходит 62,5%, что составляет явное большинство.

До формирования только пятая часть выборки с оговорками допускала это, а полностью согласных не было совсем. Это говорит о том, что интерактивная работа с проблемой сделала представления педагогов более реалистичными. Ведь до нее, почти у каждого из них преобладало абстрактное представление, что жертва никогда, ни в коем случае не может быть «виновата» в травле.

Вина, в данном случае, понимается буквально, а не в расширенном смысле, как некое основание, связанное с внешним видом или еще какими-то характеристиками жертвы, отличающими ее от других. Конечно, никакие внешние или поведенческие особенности, не ущемляющие права других, не могут оправдывать агрессию по отношению к ребенку или взрослому. Но ведь речь идет не об оправданиях, а о том, что любое яркое внешнее отличие может стать поводом для неприязненных или насильственных действий по отношению к школьнику, и это надо учитывать учителям при построении профилактической работы.

Разумеется, вина в буллинге лежит на агрессоре. Но ведь и то, что многие дети оказываются в «группе риска» не по своей вине, это тоже правда. Ребенок не может изменить свою внешность и другие яркие особенности, и они совсем не повод относиться к нему по-другому, чем к остальным, но это требует внимания учителя и профилактической работы, причем не с потенциальной жертвой, как думают многие, а с классом в целом.

После игры среди педагогов стало больше единодушия в том, кто из учащихся больше склонен становиться агрессорами. Если до формирования картина мнений была очень разнообразной, то после него практически все, с той или иной мерой уверенности, согласились, что потенциальные буллыеры обладают некоторыми особенностями, а именно, что они нередко опережают сверстников в физиологическом созревании и, главное, слишком решительно претендуют на взрослость. Несмотря на наличие подобных случаев, это, скорее всего, не совсем так или, по крайней мере, не только так, но само внимание к данному аспекту важно для становления профессионального сознания учителей.

После формирования у педагогов вырос уровень неопределенности в мнениях по вопросам о мерах профилактики буллинга. Если до игры ответов «не знаю, у меня нет мнения» практически не встречалось, то после нее их доля стала составлять до трети и больше голосов. Это говорит о повышении уровня рефлексивности в отношении данной проблематики.

В целом, обобщая данные опроса, проведенного после формирующего воздействия в виде проблемной игры, при сравнении их с констатацией, можно сделать следующие выводы:

1. В отношении некоторых аспектов проблемы буллинга мнения учителей после формирующего воздействия стали более единодушными, определенными и, вероятно, более внутренне обоснованными.

2. По другим аспектам проблемы мнения учителей после тематической игры стали более разнообразными, их исходное единодушие нарушилось.

3. Некоторые важные стороны проблемы буллинга, после тематической игры, стали вызывать у учителей более неопределенные представления и впечатления и сомнения, что говорит о повышении уровня рефлексивности.

4. После формирующего воздействия представления учителей о природе, особенностях, путях преодоления и мерах профилактики буллинга стали более конкретными, противоречивыми и, тем самым, более подверженными осмыслению.

17. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

Содержание курса

Проведенное исследование дало возможность очертить сферу компетенций, которых, судя по результатам, не хватает учителям для эффективной работы со школьным буллингем, а также для его профилактики. Эту сферу можно подразделить на четыре основных части:

- а) знания о буллинге как социально-психологическом феномене;
- б) знания по практической возрастной и социальной психологии личности;
- в) специальные коммуникативные навыки и умения;
- г) тренинг профессиональной педагогической позиции, необходимой при работе с детьми, подростками и их родителями.

Кратко поясним смысл каждой из этих составных частей курса:

а) Знания о буллинге как о социально-психологическом феномене.

Учителя, имеющие педагогическое образование, безусловно, осведомлены о природе и особенностях буллинга, как социо-психологическом феномене, что, в частности, показал и наш опрос. Вместе с тем, курсу, призванному вооружить их современными профессиональными средствами для работы с буллингом и для его профилактики, обязательно нужна вводная, установочная часть. Она не должна повторять по форме и содержанию учебные курсы высших и средних педагогических учебных заведений, а должна решать следующие три задачи:

- 1) обобщение, рефлексивное осознание и систематизацию имеющихся знаний о буллинге и его влиянии на развитие как группы, так и отдельного подростка или ребенка;
- 2) дополнение и уточнение этих знаний новейшими исследованиями, как отечественными, так и зарубежными;
- 3) операционализация и конкретизация знаний, приведение их в соответствие с собственным профессиональным опытом.

б) Знания по практической возрастной и социальной психологии личности.

Возрастная социальная психология и психология личности должна войти в курс повышения квалификации полноценным, практико-ориентированным разделом. Необходимость данного аспекта работы обусловлена определенными обстоятельствами.

Когда будущие педагоги изучают в вузе или колледже психологические курсы, у большинства из них еще нет ни собственных детей, ни опыта

работы с чужими детьми. Те, кто совмещает работу по специальности с заочным или вечерним образованием, тоже не слишком углубляются в предмет в силу занятости и оторванности учебного процесса от практики. В результате психологические знания остаются отвлеченными и мало помогают в трудных ситуациях, возникающих в учительской работе. Теперь, когда учителя наработали собственный опыт, а многие из них еще и стали родителями, данный материал будет для них важен и полезен.

В данном разделе особый акцент должен делаться на двух взаимосвязанных аспектах:

- развитие личности, в том числе формирование возрастных новообразований, самосознания и Я-концепции, временной транспективы и образа себя в будущем, системы ценностей и жизненной позиции, освоение новых видов деятельности, изменения в эмоционально-волевой сфере;

- развитие общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, формирование коммуникативных способностей и навыков, высших форм эмоций и общения, становление отношений в референтных группах.

в) Специальные коммуникативные навыки и умения.

Для успешной работы с детьми и их родителями педагогу нужно не просто уметь общаться и строить свое поведение, но и владеть всей ситуацией общения. Не всегда даже опытный учитель может повернуть ход событий в нужную сторону и сгладить негативные проявления у детей и взрослых, но владеющий нужными техниками сумеет минимизировать вред и смягчить ситуацию.

В построении общения важно различать два типа личностных позиций: по отношению к другому и по отношению к ситуации. Проблема многих учителей состоит в том, что они, общаясь как с учениками и родителями, так и с коллегами, остаются в плену наличной ситуации. Будучи ситуативным, педагог взаимодействует с другими в рамках предзаданных социальных ролей и исходных условий, будучи не в силах их изменить. Поэтому важной задачей становится обучение учителей надситуативному общению, при котором субъект видит, будто со стороны, не только других, но и себя. Это дает возможность изменить ситуацию, изменяя свое поведение.

Раздел программы, посвященный технологиям общения, представляет собой тренинг разнопозиционного взаимодействия. На выходе он должен дать сформированную способность занимать и удерживать разом две позиции: по отношению к партнеру и по отношению к ситуации.

г) Тренинг профессиональной педагогической позиции.

Еще одна серьезная трудность, мешающая многим учителям справиться с буллингом – это неумение отделять свое личное мнение, переживание, отношение от профессионального, педагогического.

У любого работающего человека есть одновременно и своя личная, и профессиональная позиция. Это касается и врача, и бухгалтера, и продавца,

только они не всегда это осознают. Из-за этого нередко возникают трудности в управлении любым производством. Например, работник стремится использовать личные отношения с руководителем, или сам руководитель считает нужным создать протекцию знакомому или родственнику, а в результате страдает дело.

Педагогам эта реальность открыта в сравнительно большей мере, чем представителям других профессий. Например, учителю может быть очень симпатичен ученик, но, если он настоящий профессионал, то он не будет выделять его явным образом, чтобы не навредить ни другим, ни ему самому. То же происходит и в обратном случае, если кто-то из класса раздражает учителя и активно ему не нравится, а ведь это совсем не редкое явление. Учитель – живой человек, у него есть своя жизнь, свое прошлое, мечты, ценности, ассоциации и установки, но это – его личное дело, которое никого не касается и не должно влиять на работу.

Речь не идет об уравниловке. Любой школьник нуждается в индивидуальном подходе и личном позитивном отношении, но совсем не в том, чтобы утолять собою симпатии и антипатии учителя. Это великое учительское искусство: уметь принять сердцем каждого, никого не выделяя и не создавая почвы для зависти и ревности, и оставаться каждому учителем, не переступая границы личных отношений.

В случае появления в классе буллинга учителю особенно трудно абстрагироваться от личного отношения к участникам коллизии. Они могут безумно злить, или вызывать жалость, презрение и даже отвращение, а могут – скрытую симпатию, потому что жертва уж слишком по-человечески неприятна. А ведь в ситуации могут участвовать еще и родители, коллеги, представители школьной администрации... И весь этот клубок отношений крайне эмоционально напряжен. Учитель, разбираясь в ситуации и стремясь вывести ее участников из дебрей хоть к какой-то ясности и позитиву, реально рискует своим психическим здоровьем и благополучием. Недаром профессия педагога относится к числу помогающих, для которых риск эмоционального выгорания особенно высок.

Поэтому специальный раздел программы, представляющий собой тренинг профессионального общения в стрессовых ситуациях, очень важен для педагогов, которым приходится заниматься не только профилактикой буллинга, но и работой с уже манифестировавшими случаями травли, игнорирования, бойкотов и т.п.

Формы и методы работы с учителями

Разные разделы программы требуют разных форм работы. Среди них не должно быть лекций и семинаров в «чистом» виде, хотя теоретический материал там есть, и его немало.

Вводный раздел, посвященный природе и особенностям буллинга и сходных с ним социально-психологических феноменов, должен быть реализован в форме эвристических бесед¹. Учителя – не студенты, у них есть профессиональный опыт, идеи и отношение к тому, что им преподносят, поэтому просто начитывать им материал вряд ли допустимо. В рамках курса в системе повышения квалификации не стоит отягощать обучающихся объемными домашними заданиями, а вот групповая работа на занятиях с последующим обсуждением результатов может оказаться очень полезной. Такая работа может осуществляться как в очном варианте, так и онлайн, и результаты при этом будут сходными.

Раздел по возрастной социальной психологии и психологии личности подразумевает цикл практических занятий с решением проблемных ситуаций, разбором кейсов и ролевыми играми. Обобщение результатов учебной работы может происходить в виде защиты индивидуальных и групповых проектов тематических мероприятий, развивающих программ, взаимодействия с семьями учащихся. Обязательно должна происходить проработка в ролевых играх типичного поведения и реакций школьников разного возраста, причем не только паспортного, но и психологического, при их несовпадении. Например, нередки случаи, когда восьмиклассник по своим психологическим особенностям ближе к младшему школьному возрасту, чем к подростковому, или, напротив, третьеклассница уже вошла в подростковый период развития, при том, что ее сверстники еще далеки от этого.

Тренинг коммуникативных навыков и способностей предполагает как специальные упражнения, так и разыгрывание сценок с конфликтным содержанием, моделирующих взаимодействие персонажей в разнообразных позициях общения, как по отношению к другим участникам, так и по отношению к самой ситуации общения, и решение моральных дилемм, и мозговые штурмы при обсуждении случаев. Особое внимание должно быть уделено таким вариантам, где личностная «пристройка» по отношению к партнеру по общению находится в кажущемся противоречии с надситуативностью. Это очень продуктивный педагогический прием и всем учителям следует овладеть им, чтобы использовать в самых разных вариантах и сочетаниях.

Наконец, овладение умением различать профессиональную педагогическую и свою собственную, личную позицию тоже требует отработки. Каждому из учителей необходимо хорошо прочувствовать как не поддаваться в разных эмоциогенных ситуациях непосредственному чувству, и, при этом, не переходить к сугубо официальному, формальному общению.

Учитель – живой человек. В любом из учащихся ему может что-то нравиться или не нравиться, но это не имеет отношения к построению педаго-

¹ Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М.: Изд. УРАО, 2000. – 128 с.

гического процесса. Конечно, вовсе абстрагироваться от собственных симпатий и антипатий не только нелегко, но и нельзя, во всяком случае, полностью: может получиться сухое, отчужденное отношение, которое вряд ли поможет делу.

Тут другое: нужно уметь находить в своей душе что-то созвучное любому из учеников и к каждому ощущать свою симпатию и свой интерес. Для этого нужна произвольная регуляция эмоциональных процессов, которой может похвастаться не каждый взрослый. В то же время нельзя давать этой симпатии стать непосредственной и заслонить педагогические задачи, как это порой бывает у родителей с их слепой любовью к детям. Учителю нужно оставаться профессионалом, а не превращаться в еще одного родственника. Этому редко учат в вузах и колледжах, но это насущная потребность.

Всем знакомы несимпатичные ситуации, когда учитель, пользуясь личной дружбой с кем-то из руководства, позволяет себе разные вольности, и это трудно изменить. Руководителю нелегко сказать близкому человеку, с которым он, возможно, дружит семьями или даже состоит в родстве, о недопустимости подобных коллизий, а тот может вести себя достаточно тонко, избегая открытых конфликтов, и всю пользоваться особым отношением. Или учительницы-подруги привычно покрывают друг друга, и не видят в этом ничего особенного, полностью довольные своей кооперацией. Все это – нарушения корректной, профессионально этичной педагогической позиции, крайне вредные для построения учебного процесса.

Сохранение профессиональной позиции вовсе не означает сухости и личностной невключенности, а требует ясного осознания того, что и зачем ты делаешь, и что при этом происходит. Это особенно сложно при общении с родителями учащихся и с коллегами-педагогами. Если отношение к школьникам, как к своим ученикам, со всем комплексом сопутствующих этому положению подробностей, более или менее привычно любому учителю, то со взрослыми общение, по традиции, строится более непосредственно. Это может, со временем, приводить к неприятным коллизиям и вредить учебно-воспитательной работе. Выведение этих тонкостей взаимодействия и построения отношений на уровень произвольной регуляции является целью заключительного раздела программы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сегодня мы все еще живем в эпоху перемен, начавшуюся в последнее десятилетие XX века. Это создает для подрастающего поколения особую и очень непростую социальную ситуацию развития. Специфика отношений современного школьника со значимыми для него людьми включает особый коэффициент – все умножается на неопределенность моральных ориентиров и неустойчивость системы ценностей. Казалось бы, советская эпоха с ее идеалами закончилась уже три десятилетия назад, а мы все то ли ждем, то ли опасаемся ее возвращения, особенно в сфере образования. Ностальгия по советской школе – дело безнадежное и бесплодное, да и школа эта к концу восьмидесятых годов была уже в глубочайшем кризисе, так что жалеть особенно не о чем.

Ценности бывают разные: материальные и духовные, рациональные и экзистенциальные, личные и коллективные. Построение коммунизма или капитализма, семья или дело всей жизни, покорение природы или столицы, творческая самореализация, карьерный рост, высокий гуманизм... Все это и еще множество прекрасных вещей есть в наших головах, но даже у одного конкретного человека они редко выстроены в иерархию, не говоря уж об общественном сознании. Может это и неплохо, поскольку дает свободу и не ставит жестких рамок, только вот подростку, для большей уверенности в освоении взрослого мира, нужна большая определенность. А ее, как правило, нет ни у родителей современных школьников, ни у их учителей.

В современной школе, особенно в ее средних и старших классах, в качестве высшей цели и ценности выступает само образование, воплощенное в подготовке к экзаменам сперва за девятый, а потом за одиннадцатый класс. Педагоги считают своей главной задачей формирование у учащихся полноценной учебной деятельности, а прохождение выпускных контрольных процедур стало показателем его успешности. Все это действительно очень важно, только мы забываем, что учеба, по своей сути, не самоцель, а служебна. Мы же учимся не ради самого учения и не ради высоких оценок, а для того, чтобы пользоваться приобретенными знаниями и умениями, удовлетворяя с их помощью свои актуальные потребности. Получается, что высшие, предельные ценности подменяются служебными, что, в значительной мере, обесценивает старания, да и всю школьную жизнь молодого человека.

У каждой семьи тоже есть свои ценностные установки, но о них редко говорят вслух, полагая, что они и так понятны. С другой стороны, в семьях, где разговоры о жизненных целях ведутся, они нередко превращаются в скучное морализирование, так что, может быть, оно и к лучшему. Главное тут то, что сами родители, в большинстве случаев, толком не знают, о чем

они больше беспокоятся: о поддержании семейных традиций или чтобы у ребенка был в будущем хороший заработок, или чтобы ему было интересно то, чем он будет заниматься, или чтобы им было чем гордиться перед родными и знакомыми... А сам-то школьник, зачастую, ничем не увлекается, и больше всего склонен развлекаться с друзьями или «серфить» в сети без особых целевых установок.

Все это не может не сказываться на содержании общения детей, подростков и молодежи. Зачастую их общение, будь оно виртуальным или реальным, заполнено самим же общением, то есть бесконечными разговорами о том, кто, с кем, когда и что делал, кто кому как ответил и что предложил, и как тот отреагировал, и где были, и что купили... У современных ребят не часто возникают общие увлечения, дела и планы, имеющие созидательный характер.

Наши дети больше склонны во что-то встраиваться и что-то потреблять, чем что-то придумывать, строить и создавать. Даже самые талантливые из них ориентируются, в основном, на разные предпочтения вроде дополнительных баллов, сертификатов и наград. Недаром в последние годы стали так популярны разные портфолио и резюме, где отражаются достижения их владельцев из самых разных сфер, от спорта до волонтерства в собачьем приюте и от участия в предметных олимпиадах до увлечения музыкальным коллективом.

Вот на такой почве и вырастает буллинг. Он был всегда, и раньше, и теперь, но сегодня условия для него создались прямо-таки тепличные. Важную часть этих условий составляет то, что взрослые сосредоточились на проблемах когнитивного развития, а если и занимаются личностью детей, то, в основном, в плане укрепления уверенности в себе и лидерских тенденций. Общение при этом понимается как умение не дать себя в обиду и управлять другими, а не в смысле внимания к переживаниям другого и взаимного сочувствия.

Еще один серьезный фактор, действующий сегодня во взаимоотношениях взрослых и детей – это своеобразие связей между поколениями, существенно отличающихся от того, что бытовало в нашем обществе несколько десятилетий назад. Легче всего понять это через призму представлений американского антрополога Маргарет Мид о префигуративном, кофигуративном и постфигуративном типе культур¹. Она еще в первой трети XX века изучала детство и взрослость на материале традиционных и современных (своему времени) обществ, и в 1928 году напечатала произведшую настоящий фурор книгу «Взросление в Самоа». Ее, в свое время, поразил тот факт, что традиционные общества, например, в Полинезии, не знают

¹ Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.

никакого подросткового бунта и вообще противопоставления детства и взрослости, взросления и зрелости.

Автор сформулировала представления о трех типах культур: постфигуративной – когда знания и опыт передаются от старшего поколения младшему, кофигуративной – когда дети учатся друг у друга и взрослые тоже, как, например, в интернате, армии или научной экспедиции, и префигуративной – когда дети начинают учить взрослых.

Самая привычная нам модель – постфигуративная, когда человек учился и потом продвигался по службе в соответствии с накопленным опытом, по мере выслуги лет. Мы жили в таком обществе долгие годы, как в XX веке, так и раньше, да и сейчас, в известной мере, в нем живем. Кофигуративная культура всегда была и остается параллельной структурой, существующей наряду с основной там, где собраны люди одного поколения. А вот префигуративная культура, в которой, как говорится в известной поговорке, «яйца курицу учат», это та реальность, которая занимает сегодня все большее место в нашей жизни.

В самом деле, недаром говорят, что современные дети рождаются «с кнопкой на пальце», т.е. буквально с пеленок легко овладевают новейшими техническими средствами. И дело тут не столько в технике, сколько в информации, хотя первоосновой сложившегося положения является именно научно-технический прогресс.

Всю нашу жизнь сегодня определяют информационные поля и происходящие в них процессы, и с каждым годом молодое поколение, буквально с раннего детства, становится в них все более компетентным. Дети и подростки оставляют далеко позади не только еще не старых бабушек и дедушек, но и своих совсем молодых родителей. А ведь информация – это ориентировка и в физическом пространстве городов и стран, и в исторических фактах и закономерностях, и в сфере товаров и услуг, и в новейших технологиях, и в рынке труда. Уже сегодня обыденным стало положение, когда сорокалетние родители ждут прихода из школы четырнадцатилетнего ребенка, чтобы разобраться с покупкой в интернет-магазине или заказом билетов на самолет. Любая социальная сеть пестрит предупреждениями о случаях мошенничества, жертвами которого становятся не только глубокие пенсионеры, но и далеко не пожилые люди. Молодежь, как правило, на такие «удочки» не клюет, она куда компетентнее старших.

Казалось бы, всего несколько лет проходит между подростковой «продвинутой» и взрослой родительской ограниченностью. Куда же все это исчезает? А куда исчезает потребность ходить в театры, на концерты и выставки, читать серьезные книги? Всем этим интересуется и занимается, по преимуществу, молодежь, ведь ей и время легче найти, чем занятым работой и детьми семейным людям. Конечно, есть и взрослые, активно живущие культурной жизнью, но, чаще, либо в какой-то одной, особенно близкой

сфере, либо уже вместе со своими детьми, через их развитие и восприятие. Так и с информационной грамотностью: обновление программного обеспечения происходит очень часто, а обзаведшиеся семьей и стабильной работой молодые специалисты больше не испытывают потребности и не имеют времени на все эти новинки.

Мы говорим сейчас об этих, казалось бы, не касающихся буллинга материях, потому что они его тесно касаются. Дети, чьи отношения со старшим поколением сочетают компоненты как пост- так и префигуративной культуры, чувствуют свое превосходство над взрослыми, что и всегда было им свойственно, а в наши дни усилилось многократно. Современные подростки и в самом деле порой бывают компетентнее учителей, во-первых, в сфере работы с информацией, и, во-вторых, там, где они удосужились этой информацией разжиться, а их учитель, возможно, нет. Это превосходство по большей мере кажущееся, но иногда и не совсем, потому что встречаются как действительно очень «продвинутые» дети, так и недостаточно продумывающие свои слова и поведение учителя. В этих условиях профилактическая и коррекционная работа с насилием приобретает особое значение и становится особенно актуальной¹.

Настоящее пособие не претендует ни на всеобъемлющий анализ проблемы школьной травли, ни на обзор всех существующих путей ее решения. Но в нем содержится актуальный на сегодняшний день эмпирический материал и намечены направления конструктивной помощи как учащимся, так и их учителям.

¹ Солдатенкова М.Л., Сикорская Л.Е., Мыскин С.В., Завьялова Н.Б. Жизнь без насилия. Методические указания. – М.: ИДПО РС, 2015. – 56 с.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. – М.: ЭКСМО, 2015 – 496 с.
2. Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь. – М.: Генезис, 2005. – 256 с.
3. Андреева А.А. Насилие в семье как социальная проблема современного общества / А.А. Андреева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Международной научной конференции, Уфа, 20-23 марта 2015 года. – Уфа: Лето, 2015. – С. 1-3. – END TREGAD.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 376 с.
5. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. - СПб.: СОЮЗ, 2002. – 271 с.
6. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
7. Белеева И.Д., Заглодина Т.А., Панкратова Л.Э, Титова Н.Б. Буллинг как социально-психологическое явление: анализ теоретических подходов и эмпирических исследований / И.Д. Белеева, Т.А. Заглодина, Л.Э. Панкратова, Н.Б. Титова // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург: УрГУ. – 2020. – № 5 – С. 131-136. – DOI 10.26170/ro20-05-15. – END FVEMHT.
8. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – М.: ИД ВШЭ. – 2013 – Т. 10. - № 3. – С. 149-159. – END SHBFZX.
9. Виноградов В.Л., Панфилов А.Н., Панфилова В.М., Рахманова А.Р. Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практико-ориентированной подготовки будущих учителей / В.Л. Виноградов, А.Н. Панфилов, В.М. Панфилова, А.Р. Рахманова // Психологическая наука и образование. – М.: МПГУ. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 142-153. – DOI 10.17759/pse.2015200513. – EDN UXRLDF.
10. Волкова Е.Н. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
11. Выготский Л.С. Педология подростка. Психическое и социальное развитие ребенка. Серия «Мастера психологии». – СПб.: Питер, 2021. – 224 с.
12. Выготский Л.С. Проблема возраста. // Л.С. Выготский. Психология развития ребенка. – М. Смысл, ЭКСМО, 2004. – С. 5-37.
13. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития детей в школьном возрасте. // Л.С. Выготский. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, ЭКСМО, 2004. – С. 327-348.
14. Дементий Л.И. Кибербуллинг в подростковой среде: частота распространенности и степень стрессогенности. // Психологическое, физическое, информационное насилие и пути его преодоления в современном обществе. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Омск: Изд. Омского университета, 2015. – С. 77-83.
15. Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей. – СПб.: Петроглиф, 2009. – 352 с.

16. Еремина Л.Ю. Система социально-педагогической работы с детьми, переживающими последствия чрезвычайных ситуаций / Л.Ю.Еремина // Системная психология и социология. – М.: МПГУ. – 2011. – № 4. – С. 61-71. – END PABYOP.
17. Кон И.С. Социологическая психология. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с.
18. Кравцов Л.Г. Психологические особенности профессионального педагогического сознания и его возможные дефициты / Л.Г. Кравцов // Организационная психолингвистика. – М.: АСГТ. – 2022. – № 3(19). – С. 10-31. – EDN OLYUQX.
19. Кутявина Е.Е., Курамшев А.В. Проблема насилия в школе глазами учителей / Е.Е. Кутявина, А.В. Курамшев // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ. – 2013. – № 4 (32). – С. 45-50. – EDN RRQLIF.
20. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
21. Львовский В.А. Путь учителя в деятельностьную педагогику / В.А. Львовский // Научно-педагогический журнал «Учитель Алтая». – Барнаул: АИРО. – 2021. – № 1 (6). – С. 12-22. – EDN YAFWEB.
22. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М.: Изд. УРАО, 2000. – 128 с.
23. Марцинковская Т.Д., Марютина Т.М., Стефаненко Т.Г. Психология развития. – М.: Академия, 2008 – 528 с.
24. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
25. Мид Дж. Г. Избранное. Сборник переводов. – М.: РАН, ИНИОН, 2009. – 290 с.
26. Мыскин С.В. Профилактика и предотвращение буллинга среди детей и подростков в образовательных организациях // Материалы XXVI Межрегиональных педагогических чтений «К.Д. Ушинский и русское национальное образование. Исторические уроки, идеи и современность», 30 марта 2022 г., г. Москва. – М.: МПГУ, 2022. – С. 169-171.
27. Мыскин С.В., Завьялова Н.Б. Социокультурные аспекты семейного насилия / С.В. Мыскин, Н.Б. Завьялова // Журнал Российской социологической ассоциации «Социология». – М.: Академический проспект. – 2014. – № 3. – С. 159-163. – EDN XENFGD.
28. Мыскин С.В., Овчаренко Л.Ю. Методологическое обоснование модели психологически безопасного образовательного пространства / С.В. Мыскин, Л.Ю. Овчаренко // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Познание. – М.: ООО «Научные технологии». – 2017. – № 3-4 (64-65). – С. 40-47. – END WMMRJE.
29. Мыскин С.В., Сапилова Н.А. Профилактика буллинга среди детей и подростков в образовательных организациях / С.В. Мыскин, Н.А. Сапилова // Организационная психолингвистика. – М.: АСГТ. – 2022. – № 2(18). – С. 46-70. – EDN JRGZXX.

30. Мыскин С.В., Трухановская Н.С. Психолингвистические проблемы буллинга // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты : тезисы и материалы XXII Международной научной конференции, посвящённой 150-летию Московского педагогического государственного университета и 70-летию со дня рождения профессора А. А. Гагаева, г. Покров, 14–16 сентября 2022 г. / Под общ. ред. А. В. Пузырёва. [Электронное издание сетевого распространения]. – М.: МПГУ, 2022. – С. 104-109.
31. Никольская И.М., Добряков И.В. Выявление насилия в отношении детей. Руководство для специалистов, работающих в системе защиты детей (психологи, социальные работники, социальные педагоги, медицинские работники детских учреждений и др.). – Бишкек: Блиц, 2014. – 40 с.
32. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. – М.: АНО «ПЭБ», 2007. – 56 с.
33. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.
34. Реньш М.А. Организационная психология: учеб. Пособие. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2009. – 255 с.
35. Свенцицкий А.Л. Организационная психология: учебник для вузов. – М.: Юрайт, 2014. – 504 с.
36. Собкин В.С. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) / В.С. Собкин, М.М. Смылова // Социальная психология и общество. – М.: МГППУ. – 2014. – Т. 5. – № 2. – С. 71-86. – EDN SHBUOJ.
37. Солдатенкова М.Л., Сикорская Л.Е., Мыскин С.В., Завьялова Н.Б. Жизнь без насилия. Методические указания. – М.: ИДПО РСС, 2015. – 56 с.
38. Ухтомский А.А. Доминанта. – СПб. Питер, 2019. – 512 с.
39. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 464 с.
40. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.
41. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
42. Чекунова Е.А. Формирование образовательного пространства современной школы в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Автореферат дисс. ... докт. пед. наук, ФГБОУ ВПО СКГУ, 2012. – 47 с.
43. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
44. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н.О. Яковлева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Образование. Педагогические науки. – Челябинск: ЮУрГУ. – 2012. – № 4 (263). – С. 46-49. – END OXRFC D.
45. Linton R. The study of man / R. Linton. N.Y., 1936. – 523 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мыскин Сергей Владимирович – доктор филологических наук, кандидат психологических наук, профессор Московского городского педагогического университета. Автор многочисленных научных публикаций по проблеме психологического насилия, руководитель научного проекта по разработке и внедрению системы профилактики буллинга среди детей и молодежи в столичное образование; разработчик социальной инновации «Интерактивная карта проявлений семейно-бытового насилия в столичном регионе»; эксперт в сфере профилактики и предотвращения насилия в отношении женщин и детей.

Бережковская Елена Львовна – старший преподаватель Московского городского педагогического университета. Автор оригинальных прикладных программ «Экспериментальный психологический театр», «Психология режиссуры», «Психологическое проектирование», а также фундаментальных учебных курсов «Психология развития и возрастная психология», «Периодизации психического развития», «Методика преподавания психологии», «Социальная ситуация развития младшего школьника» и многих других.

Олтаржевская Любовь Евгеньевна – кандидат педагогических наук, Почетный работник общего образования РФ. Директор Государственного бюджетного учреждения города Москвы «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы. Член Президиума Федерации психологов образования России. Член правления, эксперт Ассоциации инклюзивных школ.

**Опросник для выявления опыта переживания
психологического и физического насилия у подростков
(С.В. Мышкин, Л.Ю. Овчаренко)**

Предлагаемая методика предназначена для исследования опыта переживания психологического и физического насилия у подростков. Опросник не является психологической методикой, а представляет собой список прямо сформулированных утверждений о насилии (жестоком обращении), его причинах, об особенностях личности, типичном поведении агрессоров и жертв.

Методика включает опросную часть, бланк регистрации ответов и дешифратор. Всего в опроснике 45 утверждений, 3 из которых направлены на получение объективной информации о респонденте. В совокупности вопросы позволяют выявить различные аспекты опыта переживания насилия по семи шкалам: насилие в семье, насилие в школе, необходимость возможной помощи, самочувствие и состояние, физическое насилие, психологическое насилие, представления о насилии. В дешифраторе вопросы сгруппированы по каждой шкале.

Для ответа на вопросы респонденту предлагаются различные варианты, из которых он должен выбрать нужный (обвести или подчеркнуть). При этом вопросы предполагают как единичный выбор ответа, так и множественный. Варианты ответов размещены в бланке рядом с каждым из вопросов.

Результаты ответов на вопросы необходимо обработать количественно: подсчитываются средние показатели как по всей выборке, так и по отдельным выделанным группам. Ответы в свободной форме оцениваются качественно и служат для лучшего понимания специфики выборки и ее разных подгрупп.

ИНСТРУКЦИЯ

Дорогой друг!

Ты, наверное, знаешь, что иногда люди обижают друг друга, дразнят, ругают и даже бьют. Это, к сожалению, делают и дети, и некоторые взрослые. Взрослые называют это наказаниями, и кое-кто из них считает, что без них не обойтись.

Наказания бывают мягкие и строгие, справедливые и несправедливые. Иногда наказания бывают жестокими.

Просим тебя принять участие в исследовании плохого, жестокого обращения с другими людьми. Мы хотим узнать, почему люди так поступают, что они при этом чувствуют и думают. Для этого нужно ответить на вопросы, напечатанные на этих листах. Отвечать ты будешь, выбирая из напечатанных вариантов ответа тот, который тебе ближе других. Тебе не надо подписывать свои имя и фамилию, так что никто никогда не узнает, какой вариант ты выбрал на тот или другой вопрос. Поэтому не бойся отвечать правду.

Вопросов много, целых 45. Читай их по порядку, один за другим. К некоторым вопросам есть много вариантов ответа, а к другим только два или три – «да», «нет», и еще что-то среднее. Ты сначала прочти каждый вопрос и все варианты ответа на него, а потом выбирай тот, который тебе ближе всего, и отмечай его крестиком. На некоторые вопросы можно выбрать сразу несколько вариантов ответа – в этих случаях отметь все, которые тебе подходят.

Если ни один вариант ответа не тебе не близок, то выбери тот, который все-таки кажется не самым далеким. В крайнем случае можно написать рядом с вопросом свой ответ. Возле некоторых вопросов для этого специально оставлено место, но и в других можно написать, если никак не получается по-другому честно ответить.

Постарайся, чтобы «своих» ответов было не много, а лучшие, если совсем не будет. Но если надо, все-таки давай свой ответ.

Спасибо тебе за участие!

1. Какие у тебя отношения с родителями и другими членами семьи?

1. Хорошие, доверительные, у нас дружная семья.
2. Нормальные. Главное, чтобы они не узнали о моих делах, а уж я с ними разберусь. Там нет ничего особенного, просто я не люблю дурацких разговоров.
3. Плохие, на меня часто сердятся и ругаются.

2. Какие у тебя отношения с одноклассниками?

1. Хорошие, у меня в классе много друзей.
2. Обычные отношения, меня никто не обижает.
3. Плохие, меня не любят в классе, и я их не люблю.

3. Бывает ли тебе страшно дома?

Да Нет

4. Снятся ли тебе страшные сны (кошмары)?

1. Никогда.
2. Очень редко (может, раз в год).
3. Иногда (почти каждый месяц).
4. Часто (почти каждую неделю).
5. Мне постоянно снятся кошмары.

5. Приходилось ли тебе убежать из дома?

1. Да, приходилось.
2. Да, из-за ссоры с родителями, но я не убегал далеко.
3. Нет, не приходилось.

6. Тебя когда-нибудь наказывали физически? Били?

1. Да, били.
2. Нет, никогда.
3. Бывало, но редко.
4. Да, довольно часто.

7. Считаешь ли ты физическое наказание (порку, шлепки, удары руками) жестоким обращением с ребенком?

1. Да, считаю.
2. Нет, не считаю.
3. Это нормально для отношений с родителями, им же надо меня как-то наказывать.
4. Если наказывают справедливо, то все правильно.

8. За что тебя чаще всего наказывают? (можно выбрать несколько вариантов).

1. Меня вообще не наказывают.
2. За плохие отметки.
3. За позднее возвращение домой.

4. За испорченные вещи.
5. За лень и за ложь.
6. Когда грубо разговариваю, ругаюсь.
7. За курение или употребление спиртных напитков.
8. За неделанные уроки.
9. За не выполненные поручения взрослых.
10. За беспорядок и шум.
11. За плохое поведение.
12. За другое _____

9. Где тебя чаще всего наказывают?

1. В школе.
2. На улице.
3. Дома.
4. В другом месте _____

10. Было ли когда-нибудь, чтобы над тобой издевались в школе?

Да Нет

11. Если да, то кто над тобой издевался?

1. Кто-то из ребят.
2. Родители.
3. Учитель.
4. Чужой взрослый.
5. Такого не было.

12. Что ты чувствуешь, когда на тебя кричат, ругают, унижают? (можно выбрать несколько вариантов)

1. Обиду.
2. Гнев.
3. Злость.
4. Желание исчезнуть.
5. Безразличие.
6. Страх.
7. Ненависть.
8. Желание ответить тем же.

13. Ты кому-нибудь рассказывал о жестоком обращении с тобой?

Да Нет Таких ситуаций не было

14. Если да, то кому? _____

15. Где тебе приходилось сталкиваться с жестоким обращением?

1. Дома.
2. В школе с ребятами.

3. В школе с учителями.
4. Во дворе или на улице.
5. В кружке, на спортивной секции.
6. В другом месте (где?) _____

16. Бывают ли у тебя, что один родитель наказывает, а другой жалеет и утешает?

1. Да, часто.
2. Иногда бывает.
3. Бывает, но редко.
4. Никогда так не было.

17. Случалось ли тебе видеть ссоры между родителями?

1. Часто их вижу.
2. Иногда случается.
3. Случалось, но редко.
4. Никогда такого не было.

18. Поручают ли тебе родители слишком трудные дела, с которыми ты не справляешься?

1. Очень часто поручают.
2. Иногда поручают.
3. Бывает, что поручают, но редко.
4. Никогда такого не было.

19. Бывает ли тебе страшно сказать дома о плохой оценке?

1. Да, почти всегда страшно.
2. Иногда бывает страшно.
3. Бывает, но очень редко.
4. Никогда такого не было.

20. Как тебя наказывают дома? (можно выбрать несколько вариантов)

1. Меня никогда не наказывают.
2. Ставят в угол или сажают на стул, и нельзя встать и уйти.
3. Бьют (шлепают, порют ремнем, дают подзатыльник или пощечину).
4. Лишают любимого занятия (телефона, телевизора, игры, книжки, музыки, общения с другом).
5. Ругают, укоряют, стыдят.
6. Оскорбляют, обзывают.
7. Выгоняют из дома.
8. Отказывают в удовольствиях и покупках.
9. Унижают при посторонних.
10. Долго со мной не разговаривают.
11. Не пускают гулять.
12. Другое (напиши, что) _____

21. Был ли ты свидетелем жестокого обращения с близкими тебе людьми?
Да Нет
22. Бывало ли так, что дома не обращали внимание на твои нужды?
Да Нет Редко
23. Тебя когда-нибудь ругали ребята грубыми словами, оскорбляли?
Да Нет
24. Обзывают ли тебя учителя, называют ли обидными словами?
Да Нет Редко
25. Если да, то какими? _____
26. Что ты чувствуешь, когда учителя называют тебя обидными словами?
(можно выбрать несколько вариантов)
1. Мне обидно.
 2. Я злюсь.
 3. Я хочу исчезнуть.
 4. Мне все равно.
 5. Я боюсь.
 6. Я ненавижу их.
 7. Я хочу ответить тем же.
 8. Я не сталкивался/ась с такой ситуацией
27. Обижают ли тебя братья или сестры?
Да Нет
28. Чувствовал ли ты когда-нибудь, что к тебе плохо относятся в школе: издеваются, унижают, смеются над тобой, не слушают тебя?
Да Нет
29. Было ли когда-нибудь, что тебя грозили побить, расправиться с тобой?
Да Нет
30. Тебе когда-нибудь угрожали оружием, например, ножом или палкой?
Да Нет
31. Было ли когда-нибудь, чтобы кто-то грозил отнять или сломать твои вещи?
Да Нет

32. Было ли когда-нибудь, чтобы тебя не пускали домой или выгоняли из дому?

Да Нет

33. Было ли когда-нибудь, чтобы тебя где-то запирали и долго не выпускали?

Да Нет

34. Было ли когда-нибудь, чтобы тебя силой заставляли что-то делать или силой куда-то не пускали?

Да Нет

35. Какое физическое насилие к тебе применяли?

1. Причиняли боль: били, пинали, щипали, толкали.
2. Били каким-нибудь предметом: ремнем, палкой.
3. Били, толкали, пинали, щипали братья или сестры.
4. Нарочно обжигали горячим или обливали холодным.
5. Ничего подобного со мной никогда не было.

36. Водили ли тебя родители к врачу после подобных случаев?

Да Нет Не было таких случаев

37. Бывало ли, что дома не обращали внимания на то, что тебе что-то нужно, а этого нет? (можно выбрать несколько вариантов)

1. Нет, такого никогда не было.
2. Да, мне не хватало хорошей еды (был голодным или ел испорченное).
3. Да, у меня не было нормальной одежды (она была грязная и рваная, велика или мала, ходил зимой в летнем или летом в зимнем).
4. Да, меня не лечили, когда я болел.
5. Да, меня запирали одного дома больше, чем на целый день.
6. Да, меня заставляли работать вместо школы или отдыха.
7. Другое _____

38. Что делает учитель, когда он недоволен твоей учебной и поведением? (можно выбрать несколько вариантов)

1. Спокойно и вежливо говорит мне об этом.
2. Пишет замечание в дневник.
3. Вызывает в школу родителей.
4. Отчитывает, ругает меня при всем классе.
5. Выгоняет меня с урока.
6. Оскорбляет, придумывает мне обидные прозвища.
7. Бьет по рукам, толкает, дает пощечину или подзатыльник, хватает за ухо или за волосы.
8. Бьет указкой, книжкой или другим предметом.
9. Другое (напиши) _____

39. Что делают другие ребята, если злятся на тебя?

1. Обзывают, оскорбляют.
2. Бьют, толкают, отбирают и портят мои вещи.
3. Не разговаривают со мной, не замечают, как будто меня нет.
4. Другое (напиши)_____

40. Что ты обычно делаешь, если тебя несправедливо обвиняют?

1. Пытаюсь уйти от обидчика.
2. Даю сдачи, отвечаю тем же.
3. Делаю то, чего от меня хотят.
4. Стараюсь перетерпеть это, жду, когда все закончится.
5. Обращаюсь за помощью к друзьям, учителю или родителям.
6. Другое (напиши, что)_____

41. К кому ты можешь обратиться за помощью, если тебя обижают? (можно выбрать несколько вариантов)

1. К друзьям.
2. К родителям.
3. К брату или сестре.
4. К учителю.
5. К школьному психологу.
6. Ни к кому не могу.
7. Другое (напиши)_____

42. Как ты себя чувствуешь в последние полгода? (отметь те пункты, которые у тебя есть)

1. У меня часто болит голова.
2. У меня часто болит живот или меня тошнит.
3. У меня часто болит спина.
4. У меня проблемы с туалетом по ночам.
5. У меня появляется аллергическая сыпь, кашель или насморк.
6. Я чувствую себя хорошо.

43. Сколько тебе лет? _____

44. Есть ли у тебя братья или сестры? Сколько их?

1. У меня нет братьев и сестер
2. У меня один брат или сестра
3. У меня двое братьев или сестер
4. У меня трое братьев или сестер
5. У меня четыре брата или сестры, или больше.

45. С кем ты живешь в семье?

1. С папой и мамой.

2. С мамой.
3. С мамой и бабушкой (или дедушкой).
4. С папой.
5. С папой и бабушкой (или дедушкой).
6. С папой, мамой, бабушкой (и/или дедушкой).
7. С бабушкой и/или дедушкой.

Обработка результатов:

№	шкалы	номера вопросов
1	Насилие в семье	1, 3, 5, 8, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 32, 33, 34, 36, 37
2	Насилие в школе	2, 10, 11, 23, 24, 25, 26, 28, 26, 30, 31, 33, 38,39, 40
3	Возможная помощь	13, 14, 41
4	Самочувствие и состояние	3, 4, 5, 12, 19, 26, 28, 36, 40, 42
5	Физическое насилие	6, 7, 15, 20, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37
6	Психологическое насилие	10, 11, 12, 18, 20, 21, 23, 24, 28, 40, 37, 38
7	Представления о насилии	7, 8, 9

Анкета «Исследование представлений педагогов о буллинге» (Е.Л. Бережковская, С.В. Мыскин)

Предлагаемая методика предназначена для исследования представлений учителей и школьных психологов буллинге по отношению к детям и подросткам. Опросник не является психологической методикой, а представляет собой список прямо сформулированных утверждений о буллинге, его природе и причинах, об особенностях личности, типичном поведении агрессоров и жертв. Также опросник позволяет выявить представления о том, как взрослые предпочитают действовать в ситуации, когда сталкиваются с этим явлением, и какие при этом, по их мнению, необходимы средства профилактики.

Опросник включает опросную часть и бланк регистрации ответов. Всего в опроснике 40 утверждений. Респондент может согласиться или не согласиться с каждым из этих утверждений и выразить мнение с помощью отметки на 5-балльной шкале. На этой шкале -2 означает полное несогласие, -1 тоже несогласие, но не столь категорическое, 0 неопределенность, +1 умеренное согласие, без уверенности, а +2 полное согласие.

Балльная шкала ответов

шкала	ваш ответ	ответ
-2		Нет! Совершенно не так.
-1		Не совсем так.
0		Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
+1		Может и так, но нет уверенности.
+2		Да, именно так! Совершенно верно.

Варианты ответов размещены в бланке рядом с каждым из утверждений. Респонденту предлагается проставить любой знак в пустой клетке строки напротив ответа, которой в наибольшей мере соответствует его мнению. Опросник содержит две части: первая часть – основная – для количественной обработки, вторая (дополнительная) – для качественной.

Результаты ответов на утверждения из первой части опросника необходимо обработать количественно: подсчитываются средние показатели как по всей выборке, так и по отдельным выделанным группам. Достоверность различий между группами показателей выявляется при помощи критерия U Вилкоксона для независимых выборок.

Вторая часть опросника содержит 8 вопросов, касающихся собственного опыта педагогов в ситуациях буллинга, а также их действий в этой ситуации и успешности. Предъявляется три варианта ответов: «да», «нет» и «не знаю, нет уверенности». Полученные данные оцениваются качественно и служат для лучшего понимания специфики выборки и ее разных подгрупп.

ИНСТРУКЦИЯ

Уважаемый коллега!

Просим вас выразить свое отношение к утверждениям, напечатанным на следующих страницах. Они касаются взаимоотношений, складывающихся между вашими учениками. Подписывать бланки не нужно, исследование проводится анонимно. Его результаты будут использоваться только в обобщенном виде.

Нас интересует, что вы считаете нормальным в отношениях между ребятами, а что неприемлемым, и как вы определяете, что в какой-то момент требуется ваше вмешательство, и какое это, по-вашему, может быть вмешательство. У каждого педагога есть свой профессиональный опыт в этой сфере, и он разный. Поэтому в тут нет заведомо верных и неверных утверждений. Для каждого из них найдутся свои «за» и «против», основания и аргументы.

В опроснике часто встречается слово «буллинг». Оно означает травлю кого-то, в которой участвует большинство группы или самые авторитетные ее члены. Буллинг чаще всего возникает у подростков, хотя и начальная школа от него не свободна. Буллинг – это открытая или скрытая агрессия многих и сильных по отношению к немногим или одному. Буллинг может выражаться как в словах (дразнилках, оскорблениях, злых розыгрышах, угрозах), так и в действиях (отнимании, краже и порче вещей, подстраивании неприятностей, а иногда даже в избиениях или физических издевательствах, вроде дергания за волосы или одежду). Иногда буллинг выражается во всеобщем игнорировании члена группы, возможно, с невербальным выражением пренебрежения и отвержения. Одни педагоги считают, что это явление нужно строго пресекать на корню, другие – что ребята должны сами разобраться и установить между собой нормальные отношения, а третьи – что это вообще не дело учителя, потому что ему надо думать о том, как лучше донести свой предмет.

На бланке напечатаны утверждения, к каждому из которых прилагается специальная табличка со шкалой от (-2) до (+2). Пожалуйста, отметьте галочкой в пустой клетке второго столбца степень своего согласия или несогласия с каждым из утверждений. Строка (-2) соответствует полному несогласию, строка (-1) умеренному несогласию, строка (0) нейтральному отношению, строка (+1) согласию в целом, а строка (+2) полному, максимально выраженному согласию.

Благодарим за участие!

1. По-моему, буллинг – это выдумка американских педагогов. Ведь термин пришёл оттуда? Они там совсем не умеют справляться со сложными проблемами подростков, а мы умеем.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

2. Буллинг – ужасное явление современности, раньше такого не было. Меня не оставляет мысль, что сегодня в обществе просто царствует распущенность.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

3. Детей теперь слишком балуют в семьях. Им все разрешают, от всех защищают, вот они и травят друг друга.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

4. Почти каждого из нас в детстве дразнили или обижали. Это нормально, без этого еще никто не вырос и от этого еще никто не умер.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

5. Дети должны сами разбираться между собой, взрослым ни к чему в это вмешиваться. Конечно, если у них не происходит ничего противоправного.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

6. Школа должна заниматься учебной, а не тонкостями отношений между учащимися. Дети обязаны соблюдать правила поведения, а с кем им дружить или не дружить – это их личное дело.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

7. Травят обычно тех ребят, кто сам не может найти общего языка с одноклассниками.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

8. Обычно травле подвергаются те учащиеся, кто противопоставляет себя остальным, или дети из неблагополучных семей.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

9. Если в классе возникает буллинг, это говорит о серьезном неблагополучии в его социальной структуре.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

10. Обычно буллинг – это проблема жертвы, которая почему-то не может вести себя правильно, и тем раздражает и злит сверстников.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

11. Обычно буллинг возникает из-за какого-нибудь одного или двух особенно агрессивных, испорченных подростков. Если в классе таких нет, то и травить, скорее всего, никого не будут.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

12. Обычные, не проявляющие агрессии школьники присоединяются к травле только потому, что боятся заводил.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

13. Любой ребенок, достигший школьного возраста, не может не понимать, что он делает, когда присоединяется к насмешкам и издевательствам.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

14. Младшие школьники еще могут не понимать, каково тому, над кем все смеются, но уж подростки-то точно должны это знать.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

15. В хорошем классе все должны быть добрыми товарищами друг другу, и не допускать ссор и обид.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

16. Если в классе кого-то из ребят обижают и не хотят с ним дружить, то этому есть причина. Если ее устранить, травля прекратится.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

17. Если в классе кого-то постоянно обижают, надо поговорить с родителями этого ученика, чтобы они научили своего ребенка общаться с одноклассниками.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

18. Если кто-то в классе стал инициатором травли, надо потребовать от его родителей, чтобы они воздействовали на ребенка, поговорили с ним.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

19. Разбираться с отношениями между ребятами в классе – не дело учителя. Этим должны заниматься школьный психолог, замдиректора по воспитательной работе и тьютор, если он есть. Дело учителя – обеспечивать усвоение учащимися программного материала.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

20. Если ребенок застенчив и не уверен в себе, он почти обязательно станет жертвой буллинга.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

21. Жертвами буллинга обычно становятся дети с особенностями внешности: слишком полные или худые, высокие или низкие, в очках, заикающиеся, с рыжими волосами и т.п.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

22. Инициаторами буллинга чаще становятся рано созревающие подростки, выглядящие старше сверстников и претендующие на взрослость.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

23. Некоторые дети, сами по себе не склонные к агрессивному поведению, охотно присоединяются к начатой кем-нибудь травле.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

24. Некоторые дети присоединяются к травле потому, что боятся сами оказаться на месте жертвы.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

25. Если в классе начали кого-то травить, будь то в открытой форме или исподтишка, это требует незамедлительного вмешательства педагогов.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

26. Педагог должен уметь разобраться в отношениях учеников в своем классе, если, конечно, ситуация не выходит за пределы правовой и социальной нормы.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

27. Педагогу, столкнувшемуся с буллингом, нужно ориентироваться в том, когда требуется помощь специалистов: психолога, юриста, сотрудника социальных служб или правоохранительных органов.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

28. Вряд ли можно справиться с буллингом без обсуждения в классе сути этого явления и выработки по этому поводу общего мнения. Конечно, обсуждение не должно касаться личностей буллеров и их жертв.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

29. Не стоит особенно рассчитывать на действенность разговора по душам с инициаторами буллинга.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

30. Если возник буллинг, стоит поговорить с классом по душам: пристыдить ребят, постараться объяснить им, как тяжело жертве терпеть обиды и унижения. Должна же у них проснуться совесть!

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

31. Лучший способ справиться с буллингом – определить его жертву на какой-нибудь тренинг, где повышают самооценку и уверенность в себе.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

32. Групповые психологические тренинги, которые можно провести в классе – это просто потеря времени, ведь справиться с буллингом они не помогут.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

33. Многие учащиеся в душе сочувствуют жертве буллинга, но опасаются проявить это открыто, потому что могут сами оказаться на ее месте.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

34. Обсуждать в классе такое явление, как буллинг, не стоит: значительная часть ребят, возможно, вообще ничего не замечает, а мы вовлечем их в эту довольно опасную сферу.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

35. Надо, чтобы у детей в школе было поменьше дел, не связанных с учебой. Тогда у них будет меньше неформального общения и, соответственно, меньше возможностей для возникновения буллинга. В школе ведь надо, в первую очередь, учиться.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

36. При первых же проявлениях буллинга нужно срочно собрать родительское собрание и обсудить эту проблему. Ее надо решать комплексно, задействуя все возможности, в том числе и семьи учащихся.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

37. Профилактика буллинга связана с созданием условий для развития и реализации интересов и увлечений школьников, а именно кружков по интересам и другой внеклассной работы.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

38. Невозможно вести профилактику буллинга на уроках: этому уродливому явлению там вообще нет места, поскольку все общение между учащимися строго регламентировано.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

39. Именно на уроках и происходит, в основном, профилактика буллинга: там общение идет по строгим правилам, регулируемым учителем, и дети могут получить навыки уважительных межличностных отношений.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

40. Причиной буллинга, как многих и других проблем, нередко становится недостаток интересного детям жизненного содержания. В результате получается общение ради самого общения, а это чревато разного рода уродливыми искажениями.

- 2 Нет! Совершенно не так.
- 1 Не совсем так.
- 0 Я не знаю, у меня нет к этому отношения.
- +1 Может и так, но нет уверенности.
- +2 Да, именно так! Совершенно верно.

Дополнительная часть опросника

Просим вас ответить еще на несколько вопросов, касающихся вашего личного педагогического опыта столкновений с буллингом.

Напоминаем, что опрос проводится анонимно, так что никто не увидит ваших ответов, а данные будут использоваться только в обобщенном виде.

Здесь тоже надо выбрать один из вариантов ответа и отметить его.

1. Вы когда-нибудь сталкивались с буллингом в своей учительской работе?
А) да
Б) нет
В) не знаю, нет уверенности
2. Вы сразу поняли, что это буллинг?
А) да
Б) нет
В) не знаю, нет уверенности
3. Вы хорошо понимали, что вам делать в сложившейся ситуации?
А) да
Б) нет
В) не знаю, нет уверенности
4. Вы с кем-нибудь советовались по этому поводу?
А) да
Б) нет
В) не знаю, нет уверенности
5. Вы чувствовали, что вам не хватает знаний и умений для разрешения возникшей проблемы?
А) да
Б) нет
В) не знаю, нет уверенности
6. Вам удалось вскоре справиться с ситуацией?
А) да
Б) нет
В) не знаю, нет уверенности
7. Вам помогали справиться с ситуацией? Кто?
А) Нет, не помогали
Б) Да, коллеги
В) Да, представители администрации
Г) Да, психолог

- Д) Да, кто-то из родителей учеников
 - Е) Да, мои знакомые, не работающие в нашей школе
 - Ж) Да, представители правоохранительных или социальных служб
8. Стала ли проблема буллинга чаще возникать в последнее время?
- А) да
 - Б) нет
 - В) не знаю, нет уверенности

СПАСИБО ЗА УЧАСТИЕ!

ГЛОССАРИЙ

Буллер – ребенок или взрослый, совершающий агрессивные и насильственные действия. Обижает другого словами, действиями или поступками. Использует грубые, издевательские, язвительные, оскорбительные слова и выражения, резко критикует при отсутствии к этому оснований. Преследует цель унижить и ущемить другого человека, заставив его плохо себя чувствовать или плохо выглядеть.

Буллинг – аспект естественного процесса установления отношений внутри группы (класса) в отсутствие институционализированной иерархической структуры. Проявляется в преднамеренном, систематически повторяющемся агрессивном, оскорбительном и унижающем поведении, направленном на другого человека.

Вторичная профилактика жестокого обращения с детьми в семье и школе – создание инструментария для выявления и передачи информации о случаях жестокого обращения, для реагирования лиц, ответственных за психологический климат и безопасность в учреждении.

Жертва буллинга – ребенок или взрослый, периодически подвергающийся буллингу.

Моббинг – вид психологического насилия, проявляющийся в форме коллективных нападок, травли или отвержения, изоляции и бойкота одного или нескольких из членов группы.

Насилие – преднамеренные угрожающие действия физического, сексуального, психологического характера против другого человека или группы лиц, совершаемые против его (их) воли, и, с высокой долей вероятности, наносящие ущерб.

Нервно-психическое напряжение – одно из главных психотравмирующих переживаний, проявляющееся в раздражительности, плохом настроении, нарушениях сна и аппетита, приступах слезливости или ярости.

Образовательная среда школы – совокупность материальных и человеческих ресурсов, а также норм и стандартов, необходимых для осуществления образовательной деятельности.

Образовательное пространство – система оценочных отношений субъектов образовательного процесса, способствующих обучению и воспитанию в условиях образовательной среды.

Первичная профилактика жестокого обращения с детьми (в семье и школе) – предупреждение возникновения факторов риска жестокого обращения, выявление и коррекция проблем в семейных (школьных) отношениях на ранней стадии, обеспечение условий для эффективного выполнения своих функций семьей и школой.

*Психологическая безопасность*¹ – 1) система межличностных отношений, вызывающих у субъектов ощущение принадлежности (референтной значимости

¹ Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб.: СОЮЗ, 2002. – с. 271.

среды); 2) состояние образовательной среды, в котором отсутствует психологическое насилие во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в общении лично-доверительного плана и создающее референтную значимость среды, а также обеспечивающее психическое здоровье всех участников; 3) система мер, направленных на предотвращение угроз для устойчивого развития личности.

Психологическое (поведенческое, интеллектуальное, эмоциональное и проч.) насилие в отношении несовершеннолетнего – преднамеренное манипулирование взрослыми ребенком как объектом, игнорирование его субъектных характеристик (свободы, достоинства, прав и т.п.), разрушающее отношения привязанности между взрослыми и ребенком либо фиксирующее эти отношения и приводящее к деформациям и нарушениям психического (поведенческого, интеллектуального, эмоционального, волевого, коммуникативного, личностного) развития.

Психолого-педагогические дефициты – психологические и педагогические недостаточности, влекущие за собой несоответствие личных возможностей и способностей сущностным требованиям педагогической деятельности.

Свидетель буллинга – ребенок или взрослый, делающий вид, что не замечает агрессии и насилия буллера в отношении жертвы. Наличие не вмешивающихся свидетелей создает психологические условия для возникновения буллинга.

Сексуальное насилие – преднамеренное манипулирование взрослыми телом ребенка как сексуальным объектом. Приводит к вовлечению ребенка в сексуальные действия с целью получения взрослым сексуального удовлетворения или иной выгоды. К сексуальному насилию относятся не только совращение детей, но и вовлечение их в проституцию и порнобизнес.

Субъекты образовательного пространства – учащиеся, учителя, администрация школы, школьные психологи, родители (законные представители) учащихся, внешние организации.

Третьичная профилактика жестокого обращения с детьми в семье и школе – создание условий для социально-психологической реабилитации детей, пострадавших от жестокого обращения и преступных посягательств, а также расширение сети служб по оказанию социальных услуг и предоставлению временного приюта женщинам с детьми, пострадавшим от жестокого обращения.

Физическое насилие – преднамеренное манипулирование взрослыми телом ребенка как объектом, приводящее к нанесению ребенку физических повреждений различной тяжести; к физическому насилию относятся не только побои, но и ограничения детей в еде и сне, вовлечение их в употребление алкоголя и наркотиков и т.п.

Учебное издание

*Сергей Владимирович Мыскин
Елена Львовна Бережковская
Любовь Евгеньевна Олтаржевская*

БЕЗОПАСНАЯ ШКОЛА

**Мониторинг и обеспечение безопасности
образовательной среды в средней школе**

Учебное пособие

Книга издается в авторской редакции
Компьютерная верстка и спуск полос – В.В. Зайцман
Дизайн обложки – А.С. Белякова

Подписано в печать 20.05.2023. Формат 60x84/16. Бумага офсетная.
Печать цифровая. Объем 9,12 п.л. Тираж 600 экз. Заказ № 64312

Отпечатано с предоставленных оригинал-макетов в типографии ИД «Канцлер».
150008, г. Ярославль, ул. Клубная 4-49
kancler2007@yandex.ru