



## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ / PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

УДК 37.015.3:316.4

doi: 10.15507/1991-9468.109.026.202204.688-707



Оригинальная статья

### Совладание педагога с деструктивным поведением учащихся: реакция на агрессию учащихся и агрессивность педагогов

*А. А. Реан, И. А. Коновалов <sup>✉</sup>, Е. С. Кошелева**Московский педагогический государственный университет,  
г. Москва, Российская Федерация**<sup>✉</sup> iv.konovalov@yandex.ru*

#### Аннотация

**Введение.** Исследование направлено на изучение способов совладания педагогов с ситуациями конфликта в школе и деструктивным поведением учащихся. Наличие широкого «педагогического репертуара» копинг-стратегий значительно повышает вероятность эффективно справиться с ситуациями проявления агрессивности в школе. Обучение конструктивным стратегиям совладания прежде всего необходимо молодым специалистам и преподавателям с низкой профессиональной успешностью, поскольку именно для учителей данной категории характерно применение малоэффективных копинг-стратегий. Цель статьи – представить результаты исследования изучения взаимосвязи между различными параметрами агрессивности педагогов и приоритетными способами реагирования на ситуации конфликтов между учащимися, а также проверить предположение о наличии взаимосвязи между выбираемым способом совладания с агрессивным поведением (способом реагирования) подростков и представлением педагогов о допустимости агрессии.

**Материалы и методы.** Исследование было реализовано в форме анонимного онлайн-опроса, в котором приняли участие 5 086 педагогов из семи российских регионов (пять федеральных округов). Анализ данных реализован с помощью следующих методов статистического анализа: критерии Стьюдента и Манна – Уитни, корреляционный анализ (коэффициент Спирмена). Обработка данных осуществлялась в R Studio (R version 4.0.0) и SPSS.

**Результаты исследования.** В ходе исследования обнаружена взаимосвязь между параметрами «тип реагирования» и «специфика агрессивности» педагогов. Респонденты с высоким уровнем физической агрессии, гнева и враждебности реже выбирают активную форму реагирования, чаще – пассивную и эмоциональную. Педагоги, активно реагирующие на агрессию подростков, не считают агрессию допустимой формой поведения. Учителя, предпочитающие пассивный и эмоциональный способ реагирования на агрессию, допускают агрессивное поведение в школе. Полученные результаты фиксируют различные аспекты отношения педагога к агрессии подростков и во многом прямо указывают на риски «нормализации» агрессии подростков как формы поведения в сознании педагогов с высокими показателями склонности к различным аспектам агрессивности, а также могут свидетельствовать о риске распространенности установки на защитную экстернальность, связанной с нежеланием вмешиваться в проблемные ситуации и, как следствие, предпочитать пассивную форму реагирования.

**Обсуждение и заключение.** Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие представлений о педагогической социальной перцепции агрессивного поведения учащихся и обусловленности представлений личностными факторами, в частности собственной агрессивностью педагога.

© Реан А. А., Коновалов И. А., Кошелева Е. С., 2022

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.  
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

*Ключевые слова:* копинг-стратегия, совладание, деструктивное поведение подростка, агрессивность, педагог, социальная перцепция

*Конфликт интересов:* авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Для цитирования:* Реан А. А., Коновалов И. А., Кошелева Е. С. Совладание педагога с деструктивным поведением учащихся: реакция на агрессию учащихся и агрессивность педагогов // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4. С. 688–707. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.688-707>

Original article

## Coping with Destructive Behaviour of Learners: Teachers' Reaction to Learners' Aggression and Aggressiveness of Teachers

A. A. Rean, I. A. Konovalov<sup>✉</sup>, E. S. Kosheleva

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

<sup>✉</sup> [iv.konovalov@yandex.ru](mailto:iv.konovalov@yandex.ru)

*Abstract*

**Introduction.** The article presents the analysis of the ways teachers cope with situations of conflict at secondary school and destructive behavior of learners. Highly functional coping teachers' behavior is the main problem of the study. The purpose of the article is to present the results of a study of the relationship between various parameters of teachers' aggressiveness and priority ways of responding to situations of conflicts between learners, as well as to test the assumption that there is a relationship between the chosen method of coping with adolescents' aggressive behavior and teachers' idea about the permissibility of aggression.

**Materials and Methods.** 5 086 teachers from seven regions of the Russian Federation (five federal districts) took part in this study. The study was implemented in the form of an anonymous online questionnaire. The following statistical analysis methods were used: Student and Mann-Whitney criteria, correlation analysis (Spearman coefficient). Data processing was carried out in R Studio (R version 4.0.0) and SPSS.

**Results.** Respondents with a high level of physical aggression, anger and hostility (compared to respondents with a low level) are significantly less likely to choose an active form of reaction and significantly more often – passive and emotional forms. Teachers who actively react to the aggression of adolescents do not consider aggression an acceptable form of behavior. Teachers who prefer a passive and emotional way of responding to aggression are more likely to consider aggressive behavior at school acceptable.

**Discussion and Conclusion.** The results conceptualize various aspects of the teacher's attitude to adolescent aggression and, in many respects, directly indicate the risks of “normalization” of adolescent aggression as a form of behavior in the minds of teachers with high rates of various aspects of aggressiveness.

*Keywords:* coping strategies, cohabitation, destructive behavior of adolescent, aggressiveness, teacher, social perception

*Conflict of interests:* The authors declare no conflict of interest.

*For citation:* Rean A.A., Konovalov I.A., Kosheleva E.S. Coping with Destructive Behaviour of Learners: Teacher's Reaction to Learners' Aggression and Aggressiveness of Teachers. *Integration of Education*. 2022;26(4):688–707. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.688-707>

### Введение

Проблема реакции педагога на ситуации конфликта и агрессивное поведение учащихся является актуальным вопросом психолого-педагогической науки и образовательной практики. Ежедневно учителя сталкиваются с большим количеством факторов, оказывающих сильное воздействие на их эмоциональное состояние. Это связано как с особенностями

современных изменений в сфере образования, так и с классическими стрессогенными факторами педагогической деятельности. Согласно структурной модели измерения стресса учителей, разработанной в 1991–1995 гг., были выделены следующие основные источники стресса: рабочая нагрузка, профессиональное признание, плохое поведение учащихся, ограниченность во времени и ресурсах,



отношения с коллегами [1; 2]. В дальнейшем данная модель периодически пересматривалась, в нее добавлялись дополнительные факторы, например такие как обучение и поддержка новых технологий, возможности и ограничения учебной программы, технологическая грамотность [2]. Появление данных категорий связано с современными изменениями в сфере образования, его цифровизацией.

Помимо этого, источником стресса выступают факторы культурных различий [3], личной успешности [4], возраста и опыта учителя [5] и др.

Несмотря на разнообразие источников стресса в педагогической деятельности, почти все исследователи сходятся на том, что значительную роль в его возникновении играет деструктивное поведение учащихся [1; 2; 6].

В настоящее время растет количество школьников, склонных к проявлению дезадаптивных форм поведения, жестокого обращения со сверстниками, младшими и старшими школьниками, агрессивного проявления по отношению к взрослым, замкнутости и т. д. [7]. Весомую роль в разрешении подобного рода конфликтов играет педагог. Исследователи отмечают, что на поведение подростка большее влияние оказывает фигура значимого взрослого и отношения с учителем [8; 9].

Цель исследования – выявить взаимосвязь между различными аспектами агрессивности педагогов и декларируемыми способами реагирования на проблемные ситуации в образовательных учреждениях.

### Обзор литературы

Согласно эмпирическим исследованиям педагоги по-разному реагируют на возникновение подростковой агрессии в школе [10–12]. Аналитический обзор показал, что на реакцию педагога влияют многие факторы, а стратегии совладания с агрессивным поведением могут

быть конструктивными либо, наоборот, вести к ухудшению отношений с учениками и повышению уровня подростковой агрессивности [9].

Р. Лазарус и С. Фолкман стали одними из первых, кто разработал и ввел в употребление понятие копинг-стратегий. Согласно их концепции, копинг – это способ преодоления (когнитивный и поведенческий) тех ситуационных требований (внутренних и внешних), которые человек воспринимает как значительно превосходящие его возможности<sup>1</sup>. Феномен совладания (англ. *coping*) объединяет в себе психические процессы и поведение, направленные на преодоление и переживание стрессовых (кризисных) ситуаций<sup>2</sup>. Понятия «копинг-поведение» и «совладающие поведение» синонимичны [13].

Существует несколько видов классификаций стратегий совладания. Метод факторного анализа в общем виде выделяет два вида стратегий: проблемно ориентированные и эмоционально ориентированные [14].

Наибольший интерес представляет классификация К. Ксенофонтовой, отразившая в себе восемь видов копинг-стратегий:

1. Аналитические копинг-стратегии – человек в первую очередь строит план действий, который мог бы помочь найти решение проблемы.
2. Самоконтроль включает все виды управления своими эмоциями и поступками.
3. Дистанция – человек старается не думать о проблеме.
4. Бегство подразумевает под собой нежелание решать проблему и уход от нее.
5. Поиск поддержки у окружающих.
6. Положительная переоценка ситуации.
7. Конфронтационный копинг связан с агрессивным настроем и готовностью к рискованным действиям.
8. Принятие ответственности<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Lazarus R., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer, 1984.

<sup>2</sup> Большой психологический словарь / Н. Н. Авдеева [и др.] ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд. СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.

<sup>3</sup> Ксенофонтова К. М. Копинг-стратегии поведения, как способ борьбы со стрессом в конфликтных ситуациях // Актуальные вопросы современной науки: теория, технология, методология и практика. Сборник статей по материалам междунар. науч.-практ. конф. 2019. С. 302–306.

Таким образом, мы наблюдаем расположение стратегий совладания на континууме от избегания проблемной ситуации до принятия ответственности за ее решение.

В рамках деятельности педагога в образовательном и воспитательном процессе на основе предложенных общепсихологических классификаций можно выделить три наиболее явные формы реагирования: активное, пассивное и эмоциональное, которые являются способами совладания с проблемными ситуациями, возникающими в учебном и воспитательном процессе<sup>4</sup>.

Педагогическая деятельность является психически напряженной и стрессогенной. Это связано с большим рядом причин, в том числе с внедрением новых форм образования, необходимостью обучения педагогов и дефицитом времени. Для того чтобы снизить воздействие негативных факторов, необходимо развитие навыков совладания и саморегуляции среди учителей<sup>5</sup>.

Большую роль в формировании профессиональной успешности учителей играет развитие адекватной самооценки. Исследования показали, что адекватная высокая самооценка у высоко успешных учителей ведет к удовлетворенности своей деятельностью, способствует росту уверенности в своих силах. Такие педагоги проявляют высокую социально-психологическую толерантность и стрессоустойчивость, обладают интернальным локусом контроля. У педагогов с низким уровнем успешности неадекватно завышенная самооценка выполняет роль компенсаторного механизма – способствует сохранению самоуважения несмотря на непродуктивное решение профессиональных задач. Такие педагоги, как правило, в большей

степени подвержены стрессу в случае неудач и склонны использовать следующие стратегии совладания: уход от трудностей и перекладывание ответственности [4].

На выбор копинг-стратегий педагогами влияют опыт, возраст, педагогический стаж и уровень успешности. Низко успешные педагоги выбирают стратегии избегания и поиск социальной поддержки, средне успешные – самоконтроль и положительную переоценку, успешные – положительную переоценку и планирование решения. Педагоги с высоким уровнем самоэффективности принимают активное участие в решении различного рода конфликтов, а педагоги с низким уровнем, наоборот, предпочитают игнорировать подростковую агрессию [12]. Понятие самоэффективности здесь означает веру в эффективность собственных действий и ожидание успеха от их реализации<sup>6</sup>. Учителя со стажем меньше тринадцати лет, как правило, выбирают стратегию избегания, так как стрессовая ситуация угрожает, по их мнению, их компетентности. Педагоги с более высоким стажем выбирают стратегию юмора, положительной переоценки и самоконтроля [15]. Так же учителя, использующие в своей деятельности конструктивные стратегии совладания, реже склонны к эмоциональному выгоранию [16].

Исследователями было обнаружено, что, несмотря на наличие у учителей теоретических знаний о подростковом поведении и умения предотвращать агрессию, в реальности они обычно действуют бессистемно, опираясь на опыт и интуицию [11; 17; 18].

Например, апелляция к авторитету и дисциплинарные взыскания учителем по отношению к подростку ведут не

<sup>4</sup> Указанные формы реагирования были выделены на основе анализа интервью педагогов, проведенных на этапе разработки анкеты Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ. Формулировке категорий для ответов предшествовал качественный этап исследования, в рамках которого вопросы были заданы педагогам в формате открытых вопросов. Анализ текстов интервью позволил выделить указанные формы реагирования при ответе на вопрос «Какой тип реагирования на проявление агрессивного поведения подростков в Вашем классе/школе Вы обычно предпочитаете?». Подробнее об анкете в разделе «Материалы и методы».

<sup>5</sup> Старченко В. В. Копинг-стратегии учителей и успешность педагогической деятельности // Перспективные направления взаимодействия науки и общества как основа инновационного развития: сборник статей Междунар. науч.-практич. конф. Уфа : Аэтерна, 2020. С. 152–160.

<sup>6</sup> Bandura A. Self-efficacy // Cambridge Dictionary of Psychology ; ed by D. Matsumoto. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010. P. 469–470.



к прекращению агрессии, а к поиску школьником более скрытых форм ее проявления. Эффективным в данном случае является вовлечение взрослых, в частности родителей, и поиск дружественного круга общения и поддержки для жертвы [11].

Результаты подобных исследований говорят о необходимости формирования у педагогов навыков высокофункционального копинг-поведения. Дополнительное обучение конструктивным стратегиям совладания с проблемным поведением необходимо молодым специалистам и преподавателям с низкой профессиональной успешностью, так как именно для учителей данной категории характерно применение малоэффективных стратегий.

Совладание педагога с агрессивным поведением учащихся напрямую связано с особенностями педагогической социальной перцепции (в частности спецификой представлений об агрессивном поведении учащихся), а также обусловлено индивидуальными особенностями – уровнем собственной агрессивности педагогов. Тем не менее в русскоязычном сегменте проблеме агрессивности педагога за последние пять лет посвящено незначительное число эмпирических работ. Имеющиеся в пуле отечественных работ статьи носят преимущественно обзорный характер и посвящены проблематике речевой агрессии педагога. Так, Е. Ю. Сысова, А. А. Гребенкина и Е. В. Гребенкин, рассмотрев различные классификации проявления речевой агрессии педагогов, предложили внедрение коммуникативного тренинга для решения задачи снижения частоты проявлений речевой агрессии учителями [19] и дали рекомендации по работе с агрессией и конфликтами в пределах школы по системно-модульному принципу [20]. О. М. Долидович и ее коллеги проанализировали основные направления изучения педагогической агрессии, в частности, отметили такие аспекты, как развитие агрессии в контексте специфики стажа и рассмотрели про-

блемы агрессии в контексте педагогического дискурса [21].

Учителя считают, что, по сравнению с начальной школой, в средней школе заметно увеличивается значимость причин, связанных с рисками социализации вне стен школы: неблагополучная атмосфера в семье, жестокое обращение с ребенком в семье, неуважительное отношение родителей ученика к учителю, общение с плохой компанией. К старшему подростковому возрасту усиливается важность негативных факторов социальной среды как причин, объясняющих агрессивное поведение учащихся по отношению к педагогу<sup>7</sup>.

Образ ученика у педагога – ключевой элемент успешности взаимодействия в образовательном процессе. В. С. Собкин и А. С. Фомиченко отмечают, что характер отношений в системе «учитель – ученик» влияет на развитие важных социальных и академических навыков. Конфликтные отношения или ослабление связи между школьниками и педагогами могут привести к возникновению школьной тревожности, ухудшению успеваемости, нарушению поведения и иным девиациям, в то время как позитивные отношения между учителем и учеником способствуют процессу социального и эмоционального развития [22].

В зарубежных исследованиях проблема реакции педагога на ситуации конфликтов и агрессию между учащимися традиционно рассматривается в рамках вопросов профилактики буллинга в образовательных учреждениях [23; 24], в контексте распространенности в связи с возрастными [25] и гендерными [26] различиями учащихся. В некоторых из них оцениваются представления педагогов о различных аспектах агрессивного поведения – вербальной агрессии учащихся и способах реакции на подобные ситуации. В основном реакция педагога на подобные инциденты происходит в форме устного предупреждения или замечания [27].

<sup>7</sup> Собкин В. С., Фомиченко А. С. Понимание учителями причин проявления агрессии учащихся к педагогу // Социология образования. Труды по социологии образования. Сборник научных статей. 2012. Т. 16, № 28. С. 137–147. URL: [http://www.socioedu.ru/userfiles/file/Sobkin,%20Fomichenko\\_Ponimanie.pdf](http://www.socioedu.ru/userfiles/file/Sobkin,%20Fomichenko_Ponimanie.pdf) (дата обращения: 16.01.2022).

Восприятие педагогами вербальной агрессии учащихся связано со спецификой контингента, с которым работает педагог (учащиеся с эмоционально-поведенческими нарушениями и нормативные учащиеся), а также с дополнительной сертификацией в вопросах профилактики агрессии [28].

При сопоставлении представлений у педагогов и родителей о физической и реляционной агрессии у детей было выявлено, что они рассматривали реляционную агрессию, по сравнению с физической, как более нормативную и с меньшей вероятностью вмешивались в случаи реляционно-агрессивного поведения [29]. Эти данные вписываются в более общую концепцию моральных принципов, характеризующих вредоносные действия. С психологической точки зрения, разделение явных и косвенных действий/бездействий очень важно. Люди обычно оценивают вред, причиненный явным действием, как менее допустимый, чем вред, причиненный косвенным действием или бездействием<sup>8</sup> [30].

В своем исследовании Т. Хименес с коллегами рассмотрели связи различных аспектов школьной жизни в контексте риска школьного насилия. По итогам корреляционного анализа было обнаружено, что академическая компетентность, воспринимаемая учителем, отрицательно коррелировала с насилием и виктимизацией, ее связь с косвенными проявлениями насилия была положительной. Анализ, реализованный в парадигме структурного моделирования, показал, что переменные школьного климата, воспринимаемые учащимися, функционировали как посредники между восприятием учителем академической компетентности и отношениями между учителем и учеником, а также показателями насилия и виктимизации [31].

Изучение отечественных и зарубежных научных публикаций доказывает, что проблема совладания педагога с деструктивным<sup>9</sup> поведением учащихся актуальна для психолого-педагогической науки

и образовательной практики. Результаты проведенных исследований демонстрируют необходимость более углубленного изучения данной проблемы с целью организации мер по формированию готовности педагогов к активному совладанию с проблемным поведением в подростковом возрасте в школе.

В настоящей статье эта задача решается на примере изучения взаимосвязи между различными параметрами агрессивности педагогов и приоритетными способами реагирования на ситуации конфликтов между учащимися, проводится проверка предположения о наличии взаимосвязи между выбираемым способом совладания с агрессивным поведением (способом реагирования) подростков и представлением педагогов о допустимости агрессии. Вслед за С. Н. Ениколоповым и Н. П. Цибульским [32] авторы рассматривают агрессивность как имеющую три компонента: склонность к физической агрессии, гневу и враждебности. Указанные компоненты репрезентируют поведенческий, эмоциональный и когнитивный аспекты агрессивности.

Основными гипотезами настоящего исследования выступили следующие положения.

1. Педагоги, активно реагирующие на ситуации конфликтов между учащимися, характеризуются более низкими показателями агрессивности (склонность к физической агрессии, гневу и враждебности).

2. Педагоги, предпочитающие эмоциональную или пассивную форму реагирования, характеризуются более высокими показателями склонности к физической агрессии, гневу и враждебности.

3. Существуют значимые корреляции между предпочтением способа реагирования на ситуации конфликтов среди учащихся и оценкой утверждений относительно допустимости проявления агрессии подростками. В частности, педагоги, предпочитающие активную форму реагирования, чаще не соглашаются

<sup>8</sup> Арутюнова К. Р., Александров Ю. И. Мораль и субъективный опыт. М. : Институт психологии РАН, 2019. 188 с.

<sup>9</sup> Авторы придерживаются точки зрения, что любое агрессивное поведение, по сути, является деструктивным (более подробно см. в работе А. А. Реана «Психология личности»).



с утверждениями о допустимости проявления агрессии, а учителя, пассивно реагирующие, наоборот, чаще согласны с утверждениями о допустимости агрессивного поведения в подростковой среде.

Теоретической рамкой данной работы являются положения социальной педагогической психологии, сформулированные А. А. Реаном и Я. Л. Коломинским.

### Материалы и методы

Исследование было реализовано в форме анонимного онлайн-опроса, в котором приняли участие педагоги из семи российских регионов (пять федеральных округов). Выборку респондентов составили 5 086 педагогов. Из них 94 % – женщины. Средний возраст респондентов – 44,6 (SD = 11,7). Все респонденты были проинформированы об участии в исследовании. Молодые специалисты с педагогическим стажем менее 5 лет составили 15 % от выборки. Почти 40 % респондентов имеют стаж более 25 лет. 66 % педагогов преподают в средней школе, около 50 % – в начальной, 40 % – в старшей школе. Респондентам был задан вопрос с множественным выбором, в связи с чем сумма процентов может превышать 100 %. 23 % педагогов из рассматриваемой выборки не имеют квалификационной категории, у 37 – первая квалификационная категория, у 40 % – высшая. Около 30 % учителей имеют административную нагрузку, более 70 % – классное руководство.

С целью оценки показателей агрессивности педагогов применялась методика Басса – Перри в адаптации С. Н. Ениколопова и Н. П. Цибульского [32]. Для оценки специфики представлений педагогов о проблемном поведении учащихся была разработана авторская стандартизированная анкета Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ со следующей структурой: социально-демографический блок вопросов, оценка маркеров вовлеченности подростков в ситуации агрессивного поведения,

распространенности различных видов агрессивного поведения в контексте возраста и пола подростков, представлений о факторах риска агрессивного поведения подростков, специфики реагирования педагога на ситуации проблемного поведения в образовательных учреждениях, опыт столкновения педагогов с проявлениями агрессии в свой адрес. Анализ полученных результатов по ряду блоков из указанной анкеты был ранее представлен в работе [33]. Разработке анкеты предшествовало качественное исследование, в рамках которого были проведены интервью с учителями. По итогам анализа выделены категории для вариантов ответов. Рассматриваемый инструмент не является тестовой методикой или опросником.

Анализ данных осуществлялся с помощью следующих методов статистического анализа: критерии Стьюдента и Манна – Уитни, оценка их согласованности [34], также был реализован корреляционный анализ (коэффициент Спирмена). Обработка данных проводилась в R Studio (R version 4.0.0)<sup>10</sup> и SPSS.

### Результаты исследования

Результаты общего анализа способов совладания педагогов с агрессивным поведением подростков были рассмотрены в работе авторов [33], в рамках которой показано, что 86,8 % респондентов предпочитают активную форму реагирования на агрессивное поведение подростков. Данный вид реагирования подразумевает следующее: «стремлюсь как можно быстрее вмешаться в конфликт, разговариваю с учениками и их родителями, поднимаю данный вопрос на школьном собрании/совещании учителей и педагогов, обращаюсь за помощью в решении данного вопроса к школьному психологу и т. д.». 24,5 % педагогов выбирают стратегию эмоционального реагирования: «старюсь найти эмоциональную поддержку, переживаю данную проблему как личную, делюсь с родственниками,

<sup>10</sup> R Core Team. R: A Language and Environment for Statistical Computing [Электронный ресурс]. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. 2021. URL: <https://www.R-project.org> (дата обращения: 30.01.2022); Wickham H. ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis. 2<sup>nd</sup> ed. Springer-Verlag New York, 2016. 260 p. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-24277-4>

хожу к психологу, часто нервничаю, эмоционально реагирую на детей, употребляю успокоительные средства и т. д.». 7,3 % – реагируют пассивно: «стараюсь не замечать проблемы, делаю вид, что ничего не происходит, замалчиваю данную ситуацию, допускаю проявление агрессии по отношению к определенным учащимся и т. д.».

В настоящей работе были проанализированы распределения ответов на вопрос «Какой тип реагирования на проявление агрессивного поведения подростков в Вашем классе/школе Вы обычно предпочитаете?». Полученные ответы отнесены к различным группам по выраженности (низкая/средняя/высокая) каждого из параметров, анализируемых с помощью методики Басса – Перри – склонности к физической агрессии, гнева и враждебности (табл. 1).

Зафиксированные в таблице 1 распределения позволяют обосновать следующую наблюдаемую тенденцию: у респондентов с высоким уровнем выраженности каждого из параметров агрессивности выявляются более высокие показатели субъективной готовности

к пассивному реагированию в конфликтных ситуациях между учащимися. Так, 30 % испытуемых с высоким уровнем готовности к физической агрессии выбирают в ряде ситуаций пассивную форму реагирования. Для опрашиваемых с высоким уровнем враждебности аналогичный показатель составляет 17 %, для респондентов с высоким уровнем гнева – 10 %. Участники опроса с низкими уровнями выраженности показателей агрессивности демонстрируют иные паттерны ответов. Для респондентов с низким уровнем физической агрессии показатель выбора пассивной формы реагирования составляет 3,4 %, с низким уровнем гнева – 4,3 %, враждебности – 4,5 %. Здесь работает механизм проецирования – в связи с тем, что педагог сам обладает высоким уровнем агрессивности, он может воспринимать ее как норму в поведении учащихся и не реагировать на их агрессию в поведении (пассивное реагирование). И наоборот: по причине низкой агрессивности педагог не приемлет агрессию в поведении других и не склонен пассивно реагировать на агрессию в поведении учащихся.

**Таблица 1. Распределение ответов на вопрос «Какой тип реагирования на проявление агрессивного поведения подростков в Вашем классе/школе Вы обычно предпочитаете?» в контексте уровня агрессивности педагогов, %**

**Table 1. Distribution of teachers' reactions in situations of conflict between learners in the context of the level of aggressiveness, %**

Подвыборка респондентов / Subsample	Активное реагирование / Active reaction	Пассивное реагирование / Passive reaction	Эмоциональное реагирование / Emotional reaction
Высокий уровень физической агрессии / Physical aggression – high level (N = 247)	67,6	30,8	28,3
Средний уровень физической агрессии / Physical aggression – middle level (N = 1 927)	83,0	10,1	28,0
Низкий уровень физической агрессии / Physical aggression – low level (N = 2 912)	91,0	3,4	21,9
Высокий уровень гнева / Anger – high level (N = 130)	90,0	10,8	36,2
Средний уровень гнева / Anger – middle level (N = 2 222)	83,5	10,7	27,8
Низкий уровень гнева / Anger – low level (N = 2 734)	89,4	4,3	21,4
Высокий уровень враждебности / Hostility – high level (N = 253)	76,7	17,4	33,2
Средний уровень враждебности / Hostility – middle level (N = 2 430)	85,3	8,9	27,0
Низкий уровень враждебности / Hostility – low level (N = 2 403)	89,5	4,5	21,1



Показатель «эмоциональное реагирование» также изменчив в контексте выраженности уровня показателя (высокий/средний/низкий), однако его «колебания» происходят в несколько меньшем диапазоне – от 33–36 % до порядка 20 % для различных показателей.

Распределение выбора варианта «активное реагирование» дает основания для предположения об обратной связи между выбором указанного типа реагирования и уровня выраженности различных показателей агрессивности: при повышении уровня различных параметров агрессивности респонденты реже выбирают вариант «активное реагирование».

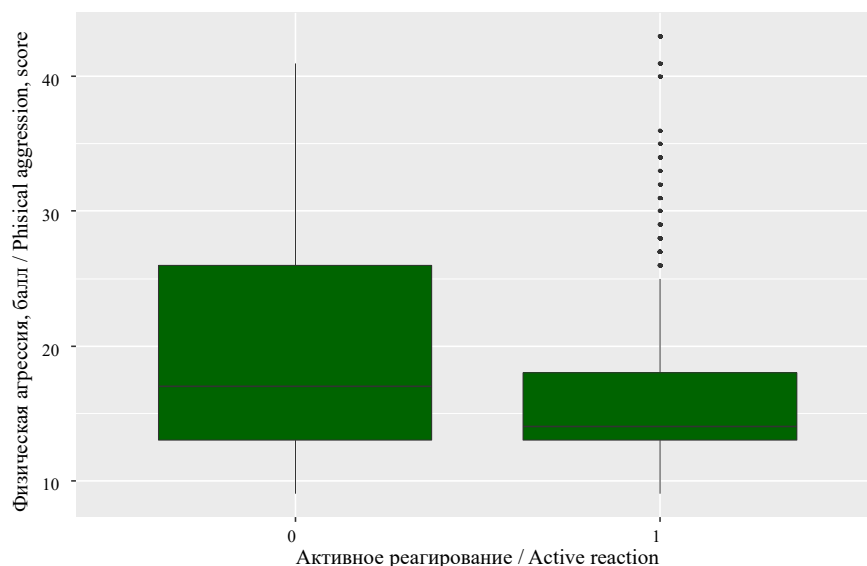
Также изучены различия в уровне выраженности каждого из параметров, анализируемых с помощью методики Басса – Перри в контексте выбора каждой из форм реагирования. Основные результаты представлены на рисунках 1–6.

По параметру «физическая агрессия» были выявлены значимые различия в контексте выбора варианта «активное реагирование» по критериям Стьюдента ( $t = 9,6641$ ,  $df = 1269,2$ ,  $p < 0,01$ )

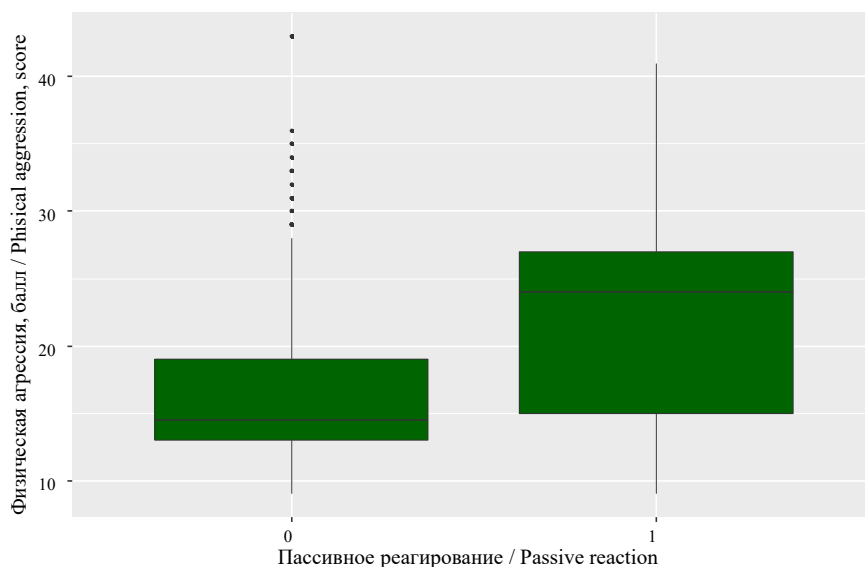
и Манна – Уитни ( $W = 297472$ ,  $p < 0,01$ ). Респонденты, не выбравшие такой вариант, имеют статистически значимо более высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 19,6 (7,25) и 16,2 (5,79)) (рис. 1).

Выявлены значимые различия и в контексте выбора варианта «эмоциональное реагирование» по критериям Стьюдента ( $t = -4,8733$ ,  $df = 2491,8$ ,  $p < 0,01$ ) и Манна – Уитни ( $W = 729616$ ,  $p < 0,01$ ). Респонденты, выбравшие вариант «эмоциональное реагирование», имеют статистически значимо более высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 16,1 (5,78) и 17,3 (6,36)).

По параметру «физическая агрессия» обнаружены значимые различия в контексте выбора варианта «пассивное реагирование» по критериям Стьюдента ( $t = -13,329$ ,  $df = 688,67$ ,  $p < 0,01$ ) и Манна – Уитни ( $W = 37981$ ,  $p < 0,01$ ). Респонденты, выбравшие вариант «пассивное реагирование», имеют статистически значимо более высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 16,2 (5,95) и 22,6 (7,45)) (рис. 2).



Р и с. 1. Различия по показателю «физическая агрессия» в контексте выбора (0/1) активной формы реагирования на конфликты между учащимися  
 F i g. 1. Differences by the indicator “physical aggression” in the context of choosing (0/1) an active form of response to conflicts between learners

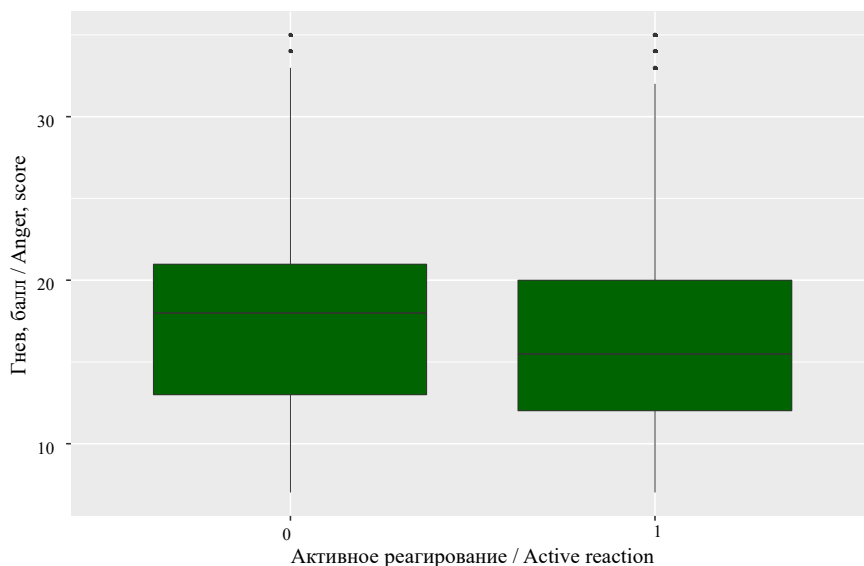


Р и с. 2. Различия по показателю «физическая агрессия» в контексте выбора (0/1) пассивной формы реагирования на конфликты между учащимися

Fig. 2. Differences by the indicator “physical aggression” in the context of choosing (0/1) passive form of response to conflicts between learners

По параметру «гнев» были выявлены значимые различия в контексте выбора варианта «активное реагирование» по критериям Стьюдента ( $t = 3,6675, df = 1357,1, p < 0,01$ ) и Манна – Уитни ( $W = 264050, p < 0,01$ ).

Респонденты, не выбравшие вариант «активное реагирование», имеют статистически значимо более высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 17,5 (5,75) и 16,4 (5,51)) (рис 3).



Р и с. 3. Различия по показателю «гнев» в контексте выбора (0/1) активной формы реагирования на конфликты между учащимися

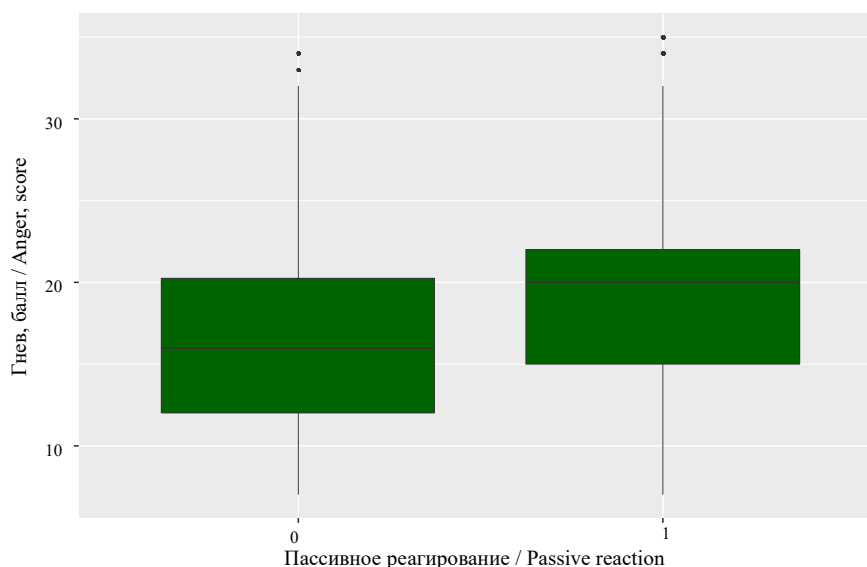
Fig. 3. Differences by the indicator “anger” in the context of choosing (0/1) an active form of response to conflicts between learners

По параметру «гнев» обнаружены значимые различия в контексте выбора варианта «эмоциональное реагирование» по критериям Стьюдента ( $t = -5,6069$ ,  $df = 2535,8$ ,  $p < 0,01$ ) и Манна – Уитни ( $W = 706544$ ,  $p < 0,01$ ). Респонденты, выбравшие вариант «эмоциональное реагирование», имеют статистически значимо более высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 16,01 (5,68) и 17,2 (5,84)) (рис. 3). Испытуемые с высоким уровнем гнева чаще предпочитают эмоциональную форму реагирования, реже – активную. Эмоциональное реагирование не всегда является адекватной формой реагирования в педагогическом процессе. Можно сделать предположение о высоком уровне профессионального выгорания, связанного с предпочтением эмоциональной формы реагирования педагогами с высоким уровнем гнева, однако это требует проведения отдельного исследования.

По параметру «гнев» были выявлены значимые различия в контексте выбора варианта «пассивное реагирование» по критериям Стьюдента ( $t = -6,1922$ ,

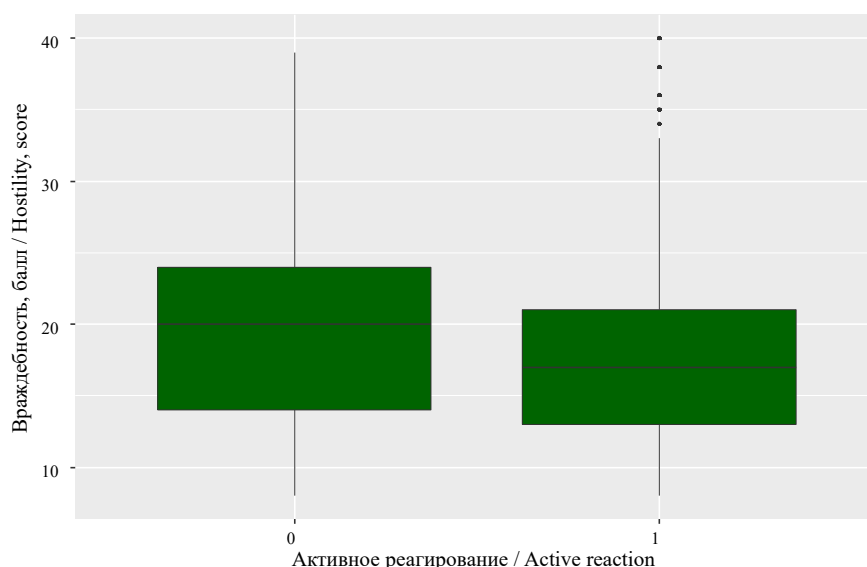
$df = 758,56$ ,  $p < 0,01$ ) и Манна – Уитни ( $W = 54069$ ,  $p < 0,01$ ). Участники опроса, указавшие вариант «пассивное реагирование», имеют статистически значимо более высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 16,3 (5,76) и 18,8 (5,71)) (рис. 4). Полученные результаты вполне согласуются с гипотезой, выдвинутой ранее о связи гнева педагога и степени профессионального выгорания.

По параметру «враждебность» обнаружены значимые различия в контексте выбора варианта «активное реагирование» по критериям Стьюдента ( $t = 4,5887$ ,  $df = 1312,4$ ,  $p < 0,01$ ) и Манна – Уитни ( $W = 266154$ ,  $p < 0,01$ ). Респонденты, не выбравшие вариант «активное реагирование», имеют статистически значимо более высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 19,2 (7,04) и 17,6 (6,25)) (рис. 5). В данном случае можно также упомянуть механизм проецирования – считая конфликтные ситуации между учащимися вариантом нормы, педагоги с высоким уровнем враждебности скорее выбирают пассивную форму реагирования (рис. 6), не замечая происходящего.



Р и с. 4. Различия по показателю «гнев» в контексте выбора (0/1) пассивной формы реагирования на конфликты между учащимися

F i g. 4. Differences by the indicator “anger” in the context of choosing (0/1) passive form of response to conflicts between learners



Р и с. 5. Различия по показателю «враждебность» в контексте выбора (0/1) активной формы реагирования на конфликты между учащимися

F i g. 5. Differences by the indicator “hostility” in the context of choosing (0/1) an active form of response to conflicts between learners

С другой стороны, предпочтение эмоционального реагирования может быть связано с преобладанием негативных эмоций и состояний (раздражительности, подозрительности, чувства вины), если понимать враждебность как «оппозиционное отношение к людям, включающее когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты» [35, с. 34]

По параметру «враждебность» также обнаружены значимые различия в контексте выбора варианта «эмоциональное реагирование» по критериям Стьюдента ( $t = -6,327$ ,  $df = 2527,1$ ,  $p < 0,01$ ) и Манна – Уитни ( $W = 690525$ ,  $p < 0,01$ ). Испытуемые, отметившие вариант «эмоциональное реагирование», имеют статистически значимо более высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 17,2 (6,24) и 18,7 (6,5)).

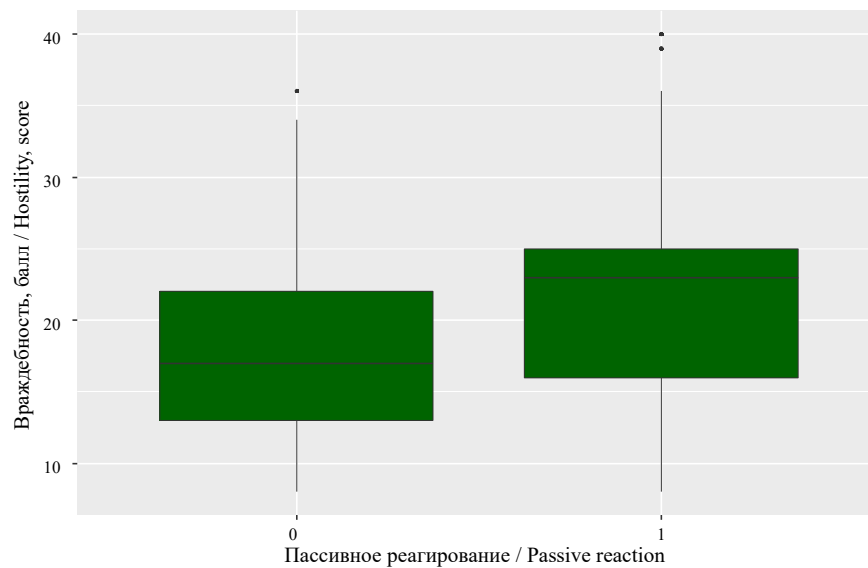
По параметру «враждебность» были выявлены значимые различия в контексте выбора варианта «пассивное реагирование» по критериям Стьюдента ( $t = -6,0929$ ,  $df = 717,16$ ,  $p < 0,01$ ) и Манна – Уитни ( $W = 54998$ ,  $p < 0,01$ ). Респонденты, выбравшие вариант «пассивное реагирование», имеют статистически значимо более

высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 17,8 (6,4) и 20,7 (7,22)) (рис. 6).

Участникам опроса был задан вопрос «Насколько Вы считаете нормальным и допустимым проявление агрессивного поведения в подростковом возрасте?» (табл. 2).

Согласно полученным результатам большинство педагогов не считают агрессию допустимой формой поведения. Это касается любого вида агрессии (физической, вербальной, социальной) и не зависит от возраста школьника. При этом 5–8 % педагогов (в зависимости от утверждения) выражают согласие с приведенными утверждениями о допустимости разнообразных форм проявления агрессии в межличностном взаимодействии учащихся, что является достаточно тревожным знаком. Полученный факт согласуется с результатами иных исследований рассматриваемой проблематики [36].

*Характеристика взаимосвязи между способом совладания с агрессивным поведением подростков и представлением педагогов о допустимости агрессии.* На исследовательский вопрос о наличии взаимосвязи между способом совладания



Р и с. 6. Различия по показателю «враждебность» в контексте выбора (0/1) пассивной формы реагирования на конфликты между учащимися

F i g. 6. Differences by the indicator “hostility” in the context of choosing (0/1) passive form of response to conflicts between learners

Т а б л и ц а 2. Распределение ответов педагогов на вопрос о степени допустимости агрессивного поведения среди подростков, %

T a b l e 2. Distribution of teachers’ responses according to the degree of permissibility of aggressive behavior among adolescents, %

Утверждения / Statements	Абсолютно не согласен / Absolutely disagree		Скорее не согласен / Rather disagree		Частично не согласен / Partially disagree		Не знаю / I don't know		Частично согласен / Partially agree		Скорее согласен / Rather agree		Полностью согласен / Completely agree	
	2	3	4	5	6	7	8							
1														
Агрессия учащихся начальной школы (7–11 лет) нормальна и обусловлена тем, что позволяет ребенку научиться отстаивать свою позицию и вести себя уверенно / Aggression of primary school learners (7–11 years old) is normal and it allows the child to learn to defend his position and behave confidently	29	19	18	17	9	4	4							
Агрессия учащихся средней школы (12–15 лет) нормальна и обусловлена тем, что позволяет ребенку научиться отстаивать свою позицию и вести себя уверенно / Aggression of secondary school learners (12–15 years old) is normal and it allows the child to learn to defend his position and behave confidently	26	19	20	19	10	4	3							
Агрессия учащихся старшей школы (16–18 лет) нормальна и обусловлена тем, что позволяет ребенку научиться отстаивать свою позицию и вести себя уверенно / Aggression of secondary school senior learners (16–18 years old) is normal and it allows the child to learn to defend his position and behave confidently	32	21	17	15	8	4	3							
Ситуация, в которой один ребенок, разозлившись, считает возможным толкнуть другого, является допустимой / Situation, when one child considers it possible to push another, is permissible	57	12	9	11	5	3	3							



Окончание табл. 2 / End of table 2

1	2	3	4	5	6	7	8
Ситуация, в которой дети в классе считают нормальным кричать на других, является допустимой / Situation, when children in the classroom consider it normal to shout at others, is acceptable	60	11	9	10	5	2	3
Ситуация, при которой в классе происходит конфликт, драка или другой агрессивный инцидент, а часть детей смеются над этим, является допустимой / Situation, when some children laugh at the conflict, fight or other aggressive incident in the classroom, is acceptable	65	8	8	9	5	2	3
Ситуация, при которой в классе происходит конфликт, драка или другой агрессивный инцидент, а часть детей подбадривают участников инцидента, является допустимой / Situation, when some of the children cheer up the participants of the conflict, fight or other aggressive incident in the classroom, is acceptable	66	7	8	9	4	2	4
Ситуация, когда в классе дети выдумывают истории и лгут, чтобы доставить другим детям неприятности, является допустимой / Situation where children in the classroom make up stories and lie to get other children into trouble is acceptable	64	8	8	9	5	2	3
Ситуация, когда некоторые дети в классе получают удары или толчки от других детей, является допустимой / Situation where some children in the classroom receive blows or pushes from other children is acceptable	66	7	7	9	5	2	3
Ситуация, когда некоторые дети в классе дразнят других детей, является допустимой / Situation where some children in the classroom tease other children is acceptable	62	10	8	9	5	2	3

с агрессивным поведением подростков и представлением педагогов об агрессии можно ответить утвердительно. Для анализа данной взаимосвязи использовался непараметрический коэффициент корреляции Спирмена. В результате были

получены значимые корреляции между стратегией совладания с агрессивным поведением подростков и представлением педагогов об агрессии. Полные результаты анализа данной взаимосвязи представлены в таблице 3.

Т а б л и ц а 3. Взаимосвязь между способом совладания с агрессивным поведением подростков и представлением педагогов о допустимости агрессии ( $p < 0,001$ )

Table 3. The relationship between the way of coping with aggressive behavior of adolescents and the teachers' idea of the permissibility of aggression ( $p < 0.001$ )

Утверждения / Statements	Форма реагирования на агрессивное поведение / A form of response to aggressive behavior		
	Активная (отрицательная корреляция) / Active (negative correlation)	Пассивная (положительная корреляция) / Passive (positive correlation)	Эмоциональная (положительная корреляция) / Emotional (positive correlation)
1	2	3	4
Агрессия учащихся начальной школы (7–11 лет) нормальна и обусловлена тем, что позволяет ребенку научиться отстаивать свою позицию и вести себя уверенно / Aggression of primary school learners (7–11 years old) is normal and it allows the child to learn to defend his position and behave confidently	-0,127	0,121	0,067
Агрессия учащихся средней школы (12–15 лет) нормальна и обусловлена тем, что позволяет ребенку научиться отстаивать свою позицию и вести себя уверенно / Aggression of secondary school learners (12–15 years old) is normal and it allows the child to learn to defend his position and behave confidently	-0,157	0,151	0,087



Окончание табл. 3 / End of table 3

1	2	3	4
Агрессия учащихся старшей школы (16–18 лет) нормальна и обусловлена тем, что позволяет ребенку научиться отстаивать свою позицию и вести себя уверенно / Aggression of secondary school senior learners (16–18 years old) is normal and it allows the child to learn to defend his position and behave confidently	–0,155	0,173	0,095
Ситуация, в которой один ребенок, разозлившись, считает возможным толкнуть другого, является допустимой / Situation, when one child considers it possible to push another, is permissible	–0,231	0,276	0,099
Ситуация, в которой дети в классе считают нормальным кричать на других, является допустимой / Situation, when children in the classroom consider it normal to shout at others, is acceptable	–0,251	0,291	0,101
Ситуация, при которой в классе происходит конфликт, драка или другой агрессивный инцидент, а часть детей смеются над этим, является допустимой / Situation, when some children laugh at the conflict, fight or other aggressive incident in the classroom, is acceptable	–0,264	0,306	0,101
Ситуация, при которой в классе происходит конфликт, драка или другой агрессивный инцидент, а часть детей подбадривают участников инцидента, является допустимой / Situation, when some of the children cheer up the participants of the conflict, fight or other aggressive incident in the classroom, is acceptable	–0,268	0,312	0,101
Ситуация, когда в классе дети выдумывают истории и лгут, чтобы доставить другим детям неприятности, является допустимой / Situation where children in the classroom make up stories and lie to get other children into trouble is acceptable	–0,255	0,299	0,104
Ситуация, когда некоторые дети в классе получают удары или толчки от других детей, является допустимой / Situation where some children in the classroom receive blows or pushes from other children is acceptable	–0,259	0,309	0,103
Ситуация, когда некоторые дети в классе дразнят других детей, является допустимой / Situation where some children in the classroom tease other children is acceptable	–0,249	0,300	0,091

В целом, представления о допустимости агрессивного поведения школьников отрицательно взаимосвязаны с активным поведением педагогов и положительно – с пассивным и эмоциональным способами реагирования на агрессию.

Завершая рассмотрение полученных результатов, отметим риск социальной желательности, присущий избранному дизайну исследования, однако подобный риск во многом нивелируется размером выборки и абсолютно анонимным характером сбора данных.

#### Обсуждение и заключение

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о связи параметров «тип реагирования» и «специфика агрессивности»

педагогов. В рамках анализа были получены данные о значимых различиях в показателях агрессивности педагогов в контексте выборов различных форм реагирования на ситуации конфликтов между учащимися. Так, респонденты с высоким уровнем физической агрессии реже выбирают активную форму реагирования и чаще – пассивную. Считая агрессивное поведение нормой, педагоги с более высокой долей вероятности не придают значения подобным ситуациям и не считают нужным реагировать. Также испытуемые с высоким уровнем физической агрессии несколько чаще выбирают эмоциональные формы реагирования. Аналогичные «колебания» происходят и в контексте двух других параметров

агрессивности – гнева и враждебности, однако для физической агрессии разброс показателей наиболее высок.

У активных педагогов складывается более реальное представление об агрессии, вероятно, большую роль играет практический опыт взаимодействия с детьми. Они не считают ее допустимой формой поведения. Это касается любого вида агрессии и не зависит от возраста школьника.

Учителя, предпочитающие пассивный и эмоциональный способы реагирования на агрессию, в большей степени допускают агрессивное поведение в школе. Возможно, это связано с отсутствием знаний и умений по преодолению агрессивного поведения, а с другой стороны – с интенсивным эмоциональным переживанием ситуаций проявления подростковой агрессивности. Пассивное реагирование также может быть связано и с феноменом защитной экстернальности: если я не

могу совладать с данной ситуацией, то легче принять, что она от меня не зависит, а потому и нет необходимости вмешиваться, как-то активно реагировать на акты школьной агрессии.

Подобные результаты свидетельствуют о необходимости организации дополнительных мер по формированию готовности педагогов к активному совладанию с проблемным поведением в подростковом возрасте, развитию и целенаправленному приобретению специальных компетенций в области преодоления агрессии и девиантного поведения учащихся.

Приведенные выше выводы вносят вклад в развитие представлений об обусловленности специфики предпочитаемых форм реагирования педагогов их личностными особенностями, в частности агрессивностью, а также углубляют понимание явления «нормализации» агрессии школьников в представлении педагогов.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. A Structural Model of the Dimensions of Teacher Stress / G. J. Boyle [et al.] // *British Journal of Educational Psychology*. 1995. Vol. 65, issue 1. P. 49–67. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
2. Abdullah A. S., Ismail S. N. A Structural Equation Model Describes Factors Contributing Teachers' Job Stress in Primary Schools // *International Journal of Instruction*. 2019. Vol. 12, no. 1. P. 1251–1262. doi: <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12180a>
3. Glock S., Kleen H., Morgenroth S. Stress among Teachers: Exploring the Role of Cultural Diversity in Schools // *The Journal of Experimental Education*. 2019. Vol. 87, issue 4. P. 696–713. doi: <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1574700>
4. Реан А. А., Баранов А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей // *Вопросы психологии*. 1997. № 1. С. 45–54. URL: <http://voppsy.ru/issues/1997/971/971045.htm> (дата обращения: 30.01.2022).
5. Othman Z., Sivasubramaniam V. Depression, Anxiety, and Stress among Secondary School Teachers in Klang, Malaysia // *International Medical Journal*. 2019. Vol. 26, no. 2. P. 71–74. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/227272881.pdf> (дата обращения: 30.01.2022).
6. Special Education Teacher Stress: Coping Strategies / E. J. Cancio [et al.] // *Education and Treatment of Children*. 2018. Vol. 41, no. 4. P. 457–481. doi: <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0025>
7. Литвиненко Н. В. Психологические особенности дезадаптированных к образовательной среде детей и подростков // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. Т. 7, № 5. URL: <https://mir-nauki.com/44PSMN519.html> (дата обращения: 30.01.2022).
8. Реан А. А. Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних // *Национальный психологический журнал*. 2018. Т. 11, № 2 (30). С. 3–12. doi: <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0201>
9. Реан А. А., Кошелева Е. С. Роль копинг-стратегий и ППИ в процессе взаимодействия учителей с агрессивными подростками // *Психология и педагогика служебной деятельности*. 2021. № 3. С. 78–86. doi: <https://doi.org/10.24412/2658-638X-2021-3-78-86>
10. Бочавер А. А., Жилинская А. В., Хломов К. Д. Школьная травля и позиция учителей // *Социальная психология и общество*. 2015. Т. 6, № 1. С. 103–116. URL: [https://psyjournals.ru/files/74946/spio\\_1\\_2015\\_bochaver.pdf](https://psyjournals.ru/files/74946/spio_1_2015_bochaver.pdf) (дата обращения: 30.01.2022).
11. Новикова М. А., Реан А. А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования // *Вопросы образования*. 2019. Вып. 2. С. 78–97. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>





12. Yoon J., Sulkowski M. L., Bauman S. A. Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts // *Journal of School Violence*. 2016. Vol. 15, issue 1. P. 91–113. doi: <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>
13. Lasarus R. Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping // *Journal of Personality*. 2006. Vol. 74, issue 1. P. 9–46. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>
14. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований // *Психологические исследования*. 2011. Т. 4, № 17. doi: <https://doi.org/10.54359/ps.v4i17.850>
15. Артемьева Т. В. Исследование копинг-стратегий педагогов в профессиональной деятельности // *Образование и саморазвитие*. 2014. № 4. С. 79–82. URL: [https://kpfu.ru/staff\\_files/F1687171540/ISSLEDOVANIE.KOPING\\_STRATEGIJ.pdf](https://kpfu.ru/staff_files/F1687171540/ISSLEDOVANIE.KOPING_STRATEGIJ.pdf) (дата обращения: 30.01.2022).
16. Вачков И. В., Савенкова М. А. Особенности эмоционального выгорания педагогов с разными видами копинг-стратегий // *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*. 2019. № 3. С. 84–95. URL: <https://pedpsyjournal.mgpu.ru/wp-content/uploads/2019/10/1866.pdf> (дата обращения: 30.01.2022).
17. Реан А. А., Новикова М. А. Буллинг в среде старшеклассников: распространенность и влияние социо-экономических факторов // *Мир психологии*. 2019. № 1. С. 165–177. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/227157531.pdf> (дата обращения: 30.01.2022).
18. Butler A., Monda-Amaya L. Preservice Teachers' Perceptions of Challenging Behavior. *Teacher Education and Special Education*. 2016. Vol. 39, issue 4. P. 276–292. doi: <https://doi.org/10.1177/0888406416654212>
19. Сысоева Е. Ю. Речевая агрессия педагогов: сущность, причины, виды, пути преодоления // *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2018. Т. 24, № 4. С. 48–53. doi: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2018-24-4-48-53>
20. Гребенкина А. А., Гребенкин Е. В. Агрессия и конфликты в отношениях педагогов и школьников как фактор дестабилизации образовательного пространства // *Сибирский педагогический журнал*. 2019. № 4. С. 105–112. doi: <http://doi.org/10.15293/1813-4718.1904.12>
21. Педагогическая агрессия: современные подходы к изучению и профилактике / О. М. Долидович и др. // *Научный диалог*. 2017. № 10. С. 311–323. doi: <http://doi.org/10.24224/2227-1295-2017-10-311-323>
22. Собкин В. С., Фомиченко А. С. Влияние отношений между учителем и учеником на академические достижения учащихся // *Управление образованием: теория и практика*. 2015. № 3 (19). С. 34–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-otnosheniy-mezhdu-uchitelem-i-uchenikom-na-akademicheskie-dostizheniya-uchaschihsya> (дата обращения: 25.01.2022).
23. Krause A., Smith J. D. Peer Aggression and Conflictual Teacher-Student Relationships: A Meta-Analysis // *School Mental Health*. 2022. Vol. 14. С. 306–327. doi: <http://doi.org/10.1007/s12310-021-09483-1>
24. Association between Attitudes toward Violence and Violent Behavior in the School Context: A Systematic Review and Correlational Meta-Analysis / D. P. López [et al.] // *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2022. Vol. 22, issue 1. doi: <http://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100278>
25. Ey L., Campbell M. Australian Early Childhood Teachers' Understanding of Bullying // *Journal of Interpersonal Violence*. 2022. Vol. 37, issue 15–16. doi: <http://doi.org/10.1177/08862605211006355>
26. Bullying and Gender Violence at School: Analysis of Teacher Perceptions / C. Latorre-Cosculluela [et al.] // *International Journal of Sociology of Education*. 2021. Vol. 10, no. 3. С. 294–317. URL: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/7875> (дата обращения: 25.01.2022).
27. Taylor G. G., Smith S. W. Teacher Reports of Verbal Aggression in School Settings among Students with Emotional and Behavioral Disorders // *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2019. Vol. 27, issue 1. С. 52–64. doi: <http://doi.org/10.1177/1063426617739638>
28. Verbal Aggression Among Students with Emotional and Behavioral Disorders: Teacher Perceptions of Harm, Levels of Concern, and Relationship with Certification Status / S. W. Smith [et al.] // *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2020. Vol. 28, issue 4. С. 209–222. doi: <https://doi.org/10.1177/1063426619885862>
29. Swit C. S., McMaugh A. L., Warburton W. A. Teacher and Parent Perceptions of Relational and Physical Aggression during Early Childhood // *Journal of Child and Family Studies*. 2018. Vol. 27. С. 118–130. doi: <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0861-y>
30. A Dissociation between Moral Judgments and Justifications / M. Hauser [et al.] // *Mind & Language*. 2007. Vol. 22, no. 1. P. 1–21. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2006.00297.x>
31. Academic Competence, Teacher – Student Relationship, and Violence and Victimization in Adolescents: The Classroom Climate as a Mediator / T. I. Jiménez [et al.] // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18, no. 3. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18031163>
32. Ениколопов С. Н., Цибульский Н. П. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // *Психологический журнал*. 2007. Т. 28, № 1. С. 115–124.

33. Реан А. А., Коновалов И. А. Оценка педагогами подростковой агрессивности: социально-перцептивные аспекты и готовность к вмешательству // Российский девиантологический журнал. 2021. Т. 1, № 2. С. 276–295. doi: <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2021-2-276-295>

34. Корнеев А. А., Кричевец А. Н. Условия применимости критериев Стьюдента и Манна – Уитни // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 1. С. 97–110.

35. Ениколопов С. Н. Враждебность в клинической и криминальной психологии // Национальный психологический журнал. 2007. № 1 (2). С. 33–39. URL: <http://npsyj.ru/articles/detail.php?article=3837> (дата обращения: 31.01.2022).

36. Фурманов И. А. Возрастные различия в виктимизации школьников со стороны одноклассников и учителей // Философия и социальные науки: Научный журнал. 2010. № 3. С. 78–86. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/8078> (дата обращения: 25.05.2022).

Поступила 24.02.2022; одобрена после рецензирования 06.07.2022; принята к публикации 11.07.2022.

#### Об авторах:

**Реан Артур Александрович**, директор Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения, заведующий кафедрой психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Московского педагогического государственного университета (119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1), председатель научно-координационного совета Российской академии образования (РАО) по вопросам семьи и детства, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>**, **Scopus ID: 6507072773**, **Researcher ID: A-5349-2015**, [aa.rean@mpgu.su](mailto:aa.rean@mpgu.su)

**Коновалов Иван Александрович**, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения, старший преподаватель кафедры психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Московского педагогического государственного университета (119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>**, **Scopus ID: 55948993400**, **Researcher ID: AАН-2741-2019**, [iv.konovalev@yandex.ru](mailto:iv.konovalev@yandex.ru)

**Кошелева Екатерина Сергеевна**, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения, ассистент кафедры психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Московского педагогического государственного университета (119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7814-4125>**, [eskosheleva@mail.ru](mailto:eskosheleva@mail.ru)

#### Заявленный вклад авторов:

А. А. Реан – организация и формулирование основной концепции исследования; утверждение методологии; научное руководство; подготовка окончательной редакции текста.

И. А. Коновалов – подготовка инструментария опроса; обработка данных; анализ эмпирических материалов; визуализация данных в тексте; подготовка текста.

Е. С. Кошелева – обработка данных; анализ эмпирических материалов; формулировка выводов; подготовка текста.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

#### REFERENCES

1. Boyle G.J., Borg M.G., Falzon J.M., Baglioni Jr. A.J. A Structural Model of the Dimensions of Teacher Stress. *British Journal of Educational Psychology*. 1995;65(1):49–67. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
2. Abdullah A.S., Ismail S.N. A Structural Equation Model Describes Factors Contributing Teachers' Job Stress in Primary Schools. *International Journal of Instruction*. 2019;12(1):1251–1262. doi: <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12180a>
3. Glock S., Kleen H., Morgenroth S. Stress among Teachers: Exploring the Role of Cultural Diversity in Schools. *The Journal of Experimental Education*. 2019;87(4):696–713. doi: <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1574700>
4. Rean A.A., Baranov A.A. [Stress-Resistance Factors for Teachers]. *Voprosy psikhologii*. 1997;(1):45–54. Available at: <http://voppsy.ru/issues/1997/971/971045.htm> (accessed 30.01.2022). (In Russ.)
5. Othman Z., Sivasubramaniam V. Depression, Anxiety, and Stress among Secondary School Teachers in Klang, Malaysia. *International Medical Journal*. 2019;26(2):71–74. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/227272881.pdf> (accessed 30.01.2022).
6. Cancio E.J., Larsen R., Mathur S.R., Estes M.B., Johns B., Chang M. Special Education Teacher Stress: Coping Strategies. *Education and Treatment of Children*. 2018;41(4):457–481. doi: <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0025>



7. Litvinenko N.V. Psychological Features of Children and Adolescents Maladapted to the Educational Environment. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2019;7(5). Available at: <https://mir-nauki.com/44PSMN519.html> (accessed 30.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Rean A.A. Prevention of Aggression and Antisocial Behaviour in Adolescents. *National Psychological Journal*. 2018;11(2):3–12. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0201>
9. Rean A.A., Kosheleva E.S. The Role of Coping Strategies and PPI in the Process of Teachers' Interaction with Aggressive Adolescents. *Psychology and Pedagogics in Official Activity*. 2021;(3):78–86. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.24412/2658-638X-2021-3-78-86>
10. Bochaver A.A., Zhilinskaya A.V., Khlomov K.D. School Bullying and Teachers' Attitudes. *Social Psychology and Society*. 2015;6(1):103–116. Available at: [https://psyjournals.ru/files/74946/spio\\_1\\_2015\\_bochaver.pdf](https://psyjournals.ru/files/74946/spio_1_2015_bochaver.pdf) (accessed 30.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
11. Novikova M., Rean A. Influence of School Climate on Bullying Prevalence: Russian and International Research Experience. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. 2019;(2):78–97. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
12. Yoon J., Sulkowski M.L., Bauman S.A. Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. *Journal of School Violence*. 2016;15(1):91–113. doi: <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>
13. Lasarus R. Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping. *Journal of Personality*. 2006;74(1):9–46. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>
14. Rasskazova E., Gordeeva T. Coping Strategies in the Psychology of Stress: Approaches, Methods, Perspectives. *Psychological Studies*. 2011;4(17). (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.54359/ps.v4i17.850>
15. Artemeva T.V. [Study of Coping Strategies of Teachers in Professional Activity]. *Education and Self-development*. 2014;(4):79–82. Available at: [https://kpfu.ru/staff\\_files/F1687171540/ISSLEDOVANIE.KOPING\\_STRATEGIJ.pdf](https://kpfu.ru/staff_files/F1687171540/ISSLEDOVANIE.KOPING_STRATEGIJ.pdf) (accessed 30.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
16. Vachkov I.V., Savenkova M.A. Features of Emotional Burnout of Teachers with Different Types of Coping Strategies. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series Pedagogy and Psychology*. 2019;(3):84–95. Available at: <https://pedpsyjournal.mgpu.ru/wp-content/uploads/2019/10/1866.pdf> (accessed 30.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
17. Rean A.A., Novikova M.A. [Bullying among High School Learners: Prevalence and Influence of Socio-Economic Factors]. *Mir psikologii*. 2019;(1):165–177. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/227157531.pdf> (accessed 30.01.2022). (In Russ.)
18. Butler A., Monda-Amaya L. Preservice Teachers' Perceptions of Challenging Behavior // Teacher Education and Special Education. 2016;39(4):276–292. doi: <https://doi.org/10.1177/0888406416654212>
19. Sysoeva E.Yu. Teachers' Verbal Aggression: Its Core, Reasons, Types, Ways to Counteract. *Vestnik of Samara University. History, Pedagogics, Philology*. 2018;24(4):48–53. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2018-24-4-48-53>
20. Grebenkina A.A., Grebenkin E.V. Aggression and Conflicts in Relations of Teachers and Schoolchildren as a Factor of the Destabilization of Educational Area. *Siberian Pedagogical Journal*. 2019;(4):105–112. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.15293/1813-4718.1904.12>
21. Dolidovich O.M., Mashanov A.A., Goncharevich N.A., Sharashkina A.A. Teacher's Aggression: Modern Approaches to Studying and Prevention. *Nauchnyi dialog*. 2017;(10):311–323. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2017-10-311-323>
22. Sobkin V.S., Fomichenko A.S. Influence of Relations between Teachers and Pupils on Pupils' Academic Achievements. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2015;(3):34–54. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-otnosheniy-mezhdu-uchitelem-i-uchenikom-na-akademicheskie-dostizheniya-uchaschihsya> (accessed 25.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
23. Krause A., Smith J.D. Peer Aggression and Conflictual Teacher-Student Relationships: A Meta-Analysis. *School Mental Health*. 2022;14:306–327. doi: <http://doi.org/10.1007/s12310-021-09483-1>
24. López D.P., López-Nicolás R., López-López R., Puente-López E., et al. Association between Attitudes toward Violence and Violent Behavior in the School Context: A Systematic Review and Correlational Meta-Analysis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2022;22(1):100278. doi: <http://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100278>
25. Ey L., Campbell M. Australian Early Childhood Teachers' Understanding of Bullying. *Journal of Interpersonal Violence*. 2022;37(15–16). doi: <http://doi.org/10.1177/08862605211006355>
26. Latorre-Coscolluela C., Sierra-Sánchez V., Rodríguez-Martínez A., Agualeles-Alonso M. Bullying and Gender Violence at School: Analysis of Teacher Perceptions. *International Journal of Sociology of Education*. 2021;10(3):294–317. Available at: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/7875> (accessed 25.01.2022).

27. Taylor G.G., Smith S.W. Teacher Reports of Verbal Aggression in School Settings among Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2019;27(1):52–64. doi: <http://doi.org/10.1177/1063426617739638>

28. Smith S.W., Poling D.V., Worth M.R., Zhou S.J., Taylor G.G. Verbal Aggression among Students with Emotional and Behavioral Disorders: Teacher Perceptions of Harm, Levels of Concern, and Relationship with Certification Status. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2020;28(4):209–222. doi: <http://doi.org/10.1177/1063426619885862>

29. Swit C.S., McMaugh A.L., Warburton W.A. Teacher and Parent Perceptions of Relational and Physical Aggression during Early Childhood. *Journal of Child and Family Studies*. 2018;27:118–130. doi: <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0861-y>

30. Hauser M., Cushman F., Young L., Kang-Xing Jin R., Mikhail J. A Dissociation between Moral Judgments and Justifications. *Mind & Language*. 2007;22(1):1–21. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2006.00297.x>

31. Jiménez T.I., Moreno-Ruiz D., Estévez E., Callejas-Jerónimo J.E., López-Crespo G., Valdivia-Salas S. Academic Competence, Teacher – Student Relationship, and Violence and Victimization in Adolescents: The Classroom Climate as a Mediator. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021;18(3):1163. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18031163>

32. Enikolopov S.N., Tsibul'skii N.P. [Psychometric Analysis of the Russian-Language Version of the Aggression Diagnostic Questionnaire by A. Bass and M. Perry]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2007;28(1):115–124. (In Russ.)

33. Rean A.A., Konovalov I.A. Pedagogical Appreciation of Juvenile Aggressiveness: Socio-Perceptive Aspects and Readiness of Interference. *Russian Journal of Deviant Behavior*. 2021;1(2):276–295. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2021-2-276-295>

34. Korneev A.A., Krichevets A.N. Conditions for Student T-Test and Mann – Whitney U-Test Application. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2011;32(1):97–110. (In Russ., abstract in Eng.)

35. Enikolopov S.N. Hostility in Clinical and Criminal Psychology. *National Psychological Journal*. 2007;(1):33–39. Available at: <http://npsyj.ru/articles/detail.php?article=3837> (accessed 31.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

36. Fourmanov I.A. Age Differences in Student's Victimization by Classmates and Teachers. *Filosofiya i sotsialnye nauki: Nauchnyi zhurnal*. 2010;(3):78–86. Available at: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/8078> (accessed 25.05.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 24.02.2022; approved after reviewing 06.07.2022; accepted for publication 11.07.2022.

#### About the authors:

**Arthur A. Rean**, Head of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Head of the Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, Moscow Pedagogical State University (1/1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation), Chairman of the Scientific Coordination Council of the Russian Academy of Education (RAO) on Family and Childhood Issues, Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>**, **Scopus ID: 6507072773**, **Researcher ID: A-5349-2015**, [aa.rean@mpgu.su](mailto:aa.rean@mpgu.su)

**Ivan A. Konovalov**, Research Analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Senior Lecturer of the Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, Moscow Pedagogical State University (1/1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>**, **Scopus ID: 55948993400**, **Researcher ID: AAH-2741-2019**, [iv.konovalov@yandex.ru](mailto:iv.konovalov@yandex.ru)

**Ekaterina S. Kosheleva**, Research Analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Assistant of the Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, Moscow Pedagogical State University (1/1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7814-4125>**, [eskosheleva@mail.ru](mailto:eskosheleva@mail.ru)

#### Contribution of the authors:

A. A. Rean – organization and formulation of the main concept of the study; approval of the methodology; scientific guidance; preparation of the final version of the text.

I. A. Konovalov – preparation of survey tools; data processing; analysis of empirical materials; visualization of data in the text; preparation of the text.

E. S. Kosheleva – data processing; analysis of empirical materials; formulation of conclusions; preparation of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.