

**ПЛОВДИВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. ПАИСИЯ ХИЛЕНДАРСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ**

ЧЕРНИКОВ ЕВГЕНИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

**ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИИ И НАСИЛИЯ
В ШКОЛЕ**

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

**Диссертации на соискание
образовательной и ученой степени „Доктор“**

**Научный руководитель:
Проф. дпн Румен Стаматов**

**Пловдив
2019 г.**

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита на разширено заседание на катедрения съвет на катедра „Психология“ към Педагогическия факултет на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“, проведено на 12. 03. 2019 г.

Дисертацията е с обем 235 страници, разпределени в три глави, 3 приложения и списък на публикациите по дисертацията. В текста са включени 16 графични фигури и 30 таблици. Списъкът на литературата включва 105 заглавия.

Публичната защита на дисертационния труд ще се състои на 2 юли 2019 г. от 14 ч. в заседателната зала на нова сграда на ПУ „Паисий Хилендарски“ на открито заседание на Научно жури в състав: проф. д.пс.н. Веселин Василев, проф. дпн Румен Стаматов, проф. д-р Емилия Алексиева, доц. д-р Мария Мутафова и доц. д.пс.н. Теодора Стоева.

Материалите по защитата са на разположение на интересуващите се в каб. 115 – катедра „Психология“ към Педагогически факултет на Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“.

ПРОФИЛАКТИКА НА АГРЕСИЯТА И НАСИЛИЕТО В УЧИЛИЩЕ

Евгений Владимирович Черников – автор, 2019 г.

СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ АНАЛИЗА ПРОБЛЕМЫ АГРЕССИИ И НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ	7
1.1. Основные факторы насилия в образовательной среде	7
1.2. Роль саморегуляции в поведении личности школьников	49
1.3. Принципы разработки профилактических программ снижения агрессии	64
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АГРЕССИИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ У ПОДРОСТКОВ	88
2.1. Характеристика методического инструментария и этапов работы	88
2.1.1. Характеристика методов исследования	89
2.1.2. Этапы исследования	95
2.1.3. Описание выборки	96
2.2. Описание результатов исследования агрессии, коммуникативного контроля и саморегуляции у подростков	97
2.2.1. Анализ результатов описательной статистики	97
2.2.2. Взаимосвязи показателей агрессии, коммуникативного контроля и саморегуляции у школьников	109
2.2.3. Результаты факторного анализа	113
ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ И СНИЖЕНИЯ АГРЕССИИ И НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ	117
3.1. Методология, цель, задачи и структура программы профилактики агрессии и насилия в школе	117
3.2. Эффективность внедрения программы профилактики агрессии и насилия в школе	123
3.2.1. Динамика изменений агрессии, коммуникативного контроля и саморегуляции в результате внедрения программы	123
3.2.2. Изменение взаимосвязи агрессии, коммуникативного контроля и саморегуляции в результате внедрения программы	129
ВЫВОДЫ	132
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	135
ЛИТЕРАТУРА	138
ПРИЛОЖЕНИЯ	148

Введение

Проблема насилия и агрессивного поведения подростков является темой научных дискуссий в среде педагогов, психологов, общественных и политических деятелей, предметом значительного количества исследовательских работ учёных и практиков. В проведённых многочисленных исследованиях отмечается, что увеличение насильственных действий в социальной среде коррелируется с происходящими в государстве и обществе переменами, которые характеризуются своим масштабом и скоростью изменений. Крупномасштабные реформы в государстве и обществе, разрушают привычную «традиционную укладность» жизнедеятельности людей и, как следствие, реагирование человека на возникающие «социальные вызовы и угрозы» всё более проявляется в формах прямого насилия, сопровождаемого фрустрированностью, синдромом отчаянности, чувствами лишённости, страха, безнадёжности.

В этой связи, особо беспокоят фиксируемые тенденции насильственного и агрессивного поведения в детской и подростковой среде, что проявляется в заметном снижении морально-нравственных и этических критериев во взаимодействии со сверстниками и взрослыми людьми, в деструктивных и антигуманных общественных действиях. Эти угрозы (вызовы, риски) возрастают вследствие недостаточности у детей и подростков опыта просоциального поведения и деятельности, замещаемого опытом противоправной (преступной) социализации. Зачастую, нормой в среде подрастающего поколения становится жестокость, заметно прослеживается неприятие «иных» по социальному, национальному, религиозному, демографическому и другим признакам. Нетерпимость и установка на самоутверждение за счёт «лузеров – неудачников», подавление слабых (сверстников, взрослых) всё больше принимаются подростками как средство удовлетворения потребности в достижениях и социального признания окружающих. Методами достижения эгоистических целей становятся шантаж, запугивание, создание ситуаций устойчивой психологической напряжённости.

Возникающие деформации процесса воспитания и развития детей и подростков не могут не беспокоить родителей, педагогов, общественность, поскольку эти явления – угрозы развития общества и устойчивости государства в целом.

В представленном диссертационном исследовании рассматривается проблема, связанная с изучением содержательных компонентов проявления агрессии и насилия подростков в межличностном взаимодействии в образовательной среде средней общеобразовательной школы, исследование динамики проявлений агрессии и личностной саморегуляции у подростков в результате специально разработанной программы, направленной на минимизацию рисков (угроз) школьного насилия и профилактику агрессивного поведения учащихся в ходе осуществления целостного учебно-воспитательного процесса в образовательной организации среднего общего (полного) образования. В диссертационном исследовании обсуждаются результаты опытно-экспериментальной работы по выявлению уровня развития и взаимосвязи агрессии и способности саморегуляции у подростков, полученные данные связываются автором диссертационного исследования с внедрением программы по профилактике и снижению агрессивного поведения учащихся, доказывається научное предположение о том, что специально разрабатываемые программы по профилактике и коррекции деструктивного поведения учащихся в образовательном пространстве школы на основе активного социально-психологического обучения учащихся технологиям саморегуляции психических состояний, изменяют взаимосвязи и взаимозависимость компонентов саморегуляции и показателей агрессии школьников, обеспечивают снижение общего уровня выраженности агрессии и насилия в межличностном взаимодействии подростков в образовательной пространстве школы, а также в широкой социальной среде.

Диссертационная работа включает: введение, три главы, заключение и приложения. В трёх приложениях диссертационного исследования представлено: описание методов и методик; корреляционные таблицы;

программа профилактики и агрессии школьников в образовательной среде. Литературные источники диссертации составляют 105 наименований.

Диссертационный труд структурирован в трех главах.

ГЛАВА ПЕРВАЯ

В первой главе диссертационного исследования рассматриваются современное состояние проблемы школьного насилия и агрессии в образовательной среде образовательных организаций, раскрываются основные факторы насилия в школе, роль саморегуляции в поведении личности учащихся, обосновываются принципы разработки специальных программ профилактики агрессивного поведения учеников в школьной образовательной среде.

В отечественных психологических и педагогических исследованиях с позиций различных теоретико-методологических подходов рассматриваются основные содержательные положения категорий «школьное насилие», «агрессивное поведение учащихся», «профилактика насилия и агрессии». Проблема насилия и агрессивного поведения детей и подростков в психологическом и педагогическом научном знании представлена достаточно содержательно, однако, несмотря на значительное количество междисциплинарных теоретических и эмпирических исследований, она относится к категории наиболее неоднозначных, сложных и предельно актуальных. Кризисные явления основных институтов воспитания зачастую не позволяют успешно реализовывать воспитательные цели в школьной образовательной практике, следствием чего является увеличение количественных деструктивных насильственных проявлений в поведении учащихся в школе и социальной среде, появление новых типов девиаций и деструктивного реагирования детей и подростков в межличностном взаимодействии.

В исследовании учитываются теоретико-методологические работы отечественных и зарубежных учёных, связанные с сущностью и видовым

разнообразием проявлений агрессивного поведения человека. Различные подходы и направления к объяснению сущности агрессии и насилия в научном психологическом знании представлен в концепциях: К. Лоренца, З. Фрейда, С. Берковица, Д. Долларда, С. Розенцвейга, Г. Аммона, А. Басса, А. Бандуры, Р. Уолтерса. Исследования, посвящённые изучению проявлений агрессивного поведения современного поколения детей и молодёжи проводились В.И. Добреньковым, В. Златановой, Е.В. Змановской, И. Зографовой, И.С. Коном, Ю.А. Клейбергом, П.Т. Тюриным, И.А. Невским, А.В. Петровским, А.А. Реаном, В.Г. Степановым, М.В. Фирсовым, И.А. Фурмановым и др. Важное место занимает анализ современных вызовов и угроз социально-психологической безопасности развития и воспитания взрослеющего человека, рассмотренные в работах И.А. Баевой, Е.Н. Волковой, Е.Б. Лактионовой, В.В. Коврова и др. Исследования, посвящённые изучению причин роста агрессии, агрессивного и асоциального поведения несовершеннолетних осуществлялись В.Н. Волковым, Н.В. Дворянчиковым, С.Н. Ениколоповым, В.Б. Орловым, Т.П. Смирновой, И.А. Фурмановым и др. Обозначенная проблематика актуализируется болгарскими исследователями (Теодор Демирев, Веселин Василев, Соня Будева, Анелия Горбачева, Валентина Златанова, Иоланда Зографова, Румен Стоматов и др.). В работах этих авторов актуализируется необходимость разработки современных подходов к профилактике агрессивного поведения детей и молодёжи в различных социальных средах и предъявляются новые требования к специалистам, работающим с несовершеннолетними с девиантным, противоправным, аддиктивным поведением, с детьми – жертвами преступных посягательств и буллинга, с детьми из социально уязвимых групп, находящимися в трудных жизненных, социально-опасных и юридически значимых ситуациях.

Анализ теоретико-методологических подходов по проблеме диссертационного исследования даёт основания констатировать, что агрессивное поведение человека – мотивированное деструктивное поведение,

которое противоречит правилам (нормам) сосуществования людей в обществе и наносит существенный вред объектам нападения, приносит физический ущерб и страдания людям. Как вид агрессивного поведения насильственные действия человека также связаны с принуждением и (или) применением силы в отношении других людей. Проявления агрессии и насильственные действия наблюдаются в широкой социальной среде, в том числе и в образовательной среде образовательной организации, проявляются в школьном ученическом сообществе (среди учащихся по отношению друг к другу), в отношениях между педагогами и школьниками (и, наоборот), в педагогическом коллективе (между педагогами по отношению друг к другу). Агрессивное поведение человека часто проявляется в период его подросткового возраста, насильственные действия подростков встречаются во всех сферах его жизнедеятельности, в том числе и в школе. Школьное насилие является фактором риска (и конкретной угрозой), негативно влияющим на образовательный процесс и процесс развития личности подростка. Агрессивные личностные и поведенческие проявления, школьное насилие, как правило, обусловлено причинами социально-психологического характера.

В диссертационном исследовании проведён тщательный анализ категории «саморегуляция личности». Проанализированы труды отечественных и зарубежных психологов: А. Бандуры, О.А. Конопкина, А.П.Корнилова, А.К. Осницкого, В.И. Степанского, Г.В. Суходольского, В.А.Моросановой, Г.С. Никифорова, Е.В. Шороховой, В.А. Ядова и других. Установлено, что в психологической литературе личностная саморегуляция характеризуется достаточно вариативно. Опираясь на подход к проблеме, обоснованный в научных школах О.А. Конопкина, В.А.Моросановой, нами отмечается многоаспектность трактовок процесса личностной саморегуляции индивида:

-как психического феномена, благодаря действию которого поддерживается устойчивость психики человека (как системного образования) по отношению к разрушительным (деструктивным) внешним

средовым воздействиям и обеспечивается стабильность, устойчивость и равновесие организма и психики человека;

- как процесса осознанного и целенаправленного изменения субъектом природы функционирования различных психофизиологических механизмов, благодаря которым формируются и развиваются специальные средства контроля деятельностной активности человека;

- как процесса, в результате действия которого происходит «синхронизация» содержательных и структурных элементов индивидуальной саморегулируемой деятельности в соответствие с принятыми субъектом целям;

- как произвольного и непроизвольного психического и личностного механизма самоорганизации темпа и ритмов жизнедеятельности индивида, в соответствии с наличествующими социальными условиями, а также «событийным характером» самой социальной среды (средовыми событиями) опредмечивающимися в социальном пространстве и во временном континууме;

- как психического процесса, благодаря которому снижается информационная неопределенность человека и его «непонимание ситуации, явления и (или) процесса до того необходимого уровня осознания, который является достаточным для эффективной реализации личной программы целенаправленной деятельностной активности (деятельности и поведения), а также для обеспечения значимого рефлексивного анализа и системного качественного обобщения используемых человеком методов и приёмов (способов) личностного роста (формирования, развития) по пути согласования собственных индивидуальных возможностей и внутренних потребностей;

- как значимого компонента человеческой психики, благодаря которым с различной степенью успешности обеспечивается «запуск» механизмов самоорганизации всех видов психической активности индивида во всей её целостности и уникальном индивидуальном своеобразии.

Прикладной аспект методологии системного подхода к определению сущностного содержания процесса саморегуляции человека заключается в целостном рассмотрении его личностных проявлений. В работах М.К. Акимова, Б.В. Зейгарник, Д.Н. Меницкой, В.М. Русалова, Л.В. Сафоновой, О.Ю. Осадько феномен личностной саморегуляции включает процессные и психофизиологические, и психологические механизмы самоорганизации, обосновывается её сущность как динамической системы.

ГЛАВА ВТОРАЯ

Во второй главе диссертации, посвящённой эмпирическому исследованию агрессии и саморегуляции у подростков, освещаются методологические вопросы организации и логики эмпирического исследования, рассматривается методический инструментарий исследования, даётся характеристика методов и этапов исследования, описание выборки и результатов исследования агрессии, коммуникативного контроля и саморегуляции у подростков, обсуждаются результаты исследования в аспекте выявленной взаимосвязи показателей агрессии, коммуникативного контроля и саморегуляции у школьников.

Целью проведенного эмпирического диагностического исследования являлось выявление уровня развития и взаимосвязи агрессии и саморегуляции у подростков для разработки на основе полученных результатов программы по профилактике и снижению агрессивного поведения школьников.

Объектом исследования выступили личностные характеристики подростков, а предметом исследования – динамика проявления агрессии и саморегуляции у подростков в результате внедрения программы профилактики и снижения агрессии.

Конкретными **задачами** данного этапа исследования выступили: выявление показателей агрессии, компонентов саморегуляции и коммуникативного контроля у подростков; осуществление математической обработки и анализа полученных данных; формулировка выводов как

эмпирической основы для разработки программы профилактики агрессии и насилия в школе.

Общая гипотеза: использование программы снижения агрессии и насилия в школе, основанной на повышении уровня саморегуляции и ее компонентов, позволит снизить общий уровень агрессии, а также ее показателей.

Частные гипотезы исследования:

1) внедрение программы по профилактике и снижению агрессивного поведения школьников повысит уровень программирования, оценивания результатов и самостоятельности учащихся и снизит проявления физической агрессии, враждебности, агрессивности и общего уровня агрессии;

2) внедрение программы по профилактике и снижению агрессивного поведения учащихся изменит взаимосвязи между компонентами саморегуляции и показателями агрессии, а также ее общим уровнем выраженности.

В эмпирической части работы были применены три методики: «Опросник уровня агрессивности А. Басса, А. Перри»; «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера; опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой. Нами были использованы методы математической статистики с учетом особенностей их качественного анализа, с целью психологической характеристики полученных данных была применена описательная статистика. Для выявления связи между агрессией, коммуникативным контролем, компонентами саморегуляции и его общим показателем был использован корреляционный анализ Пирсона. С целью снижения размерности применялся факторный анализ. Для определения достоверности различий между группами после внедрения программы использовался критерий знаковых рангов Уилкоксона.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в три этапа:

На первом этапе осуществлялось изучение теоретических и методологических подходов к рассматриваемой в диссертационном

исследовании проблеме, анализировались работы в области философии, психологии, педагогики, культурологии и других областей гуманитарного знания по теме агрессивного и насильственного взаимодействия учащихся в образовательной среде школы, вопросам саморегуляции поведения подростков в открытой социальной среде.

На втором этапе осуществлялось пилотное диагностическое исследование выраженности деструктивного поведения подростков в образовательной среде школы, представленность проблемы школьного насилия в образовательном пространстве ГОУ СОШ № 2100 Департамента образования г. Москвы, осуществлялся первый замер диагностических процедур по изучению процессных характеристик саморегуляции учащихся и изучение качества межличностных отношений в школьной образовательной среде.

На третьем этапе осуществлялся формирующий эксперимент, в ходе которого реализовывалась программа профилактики агрессии и насилия в образовательной среде школы, участниками которой явились 203 человека – учащихся 6-9 классов школы. Второй замер проводился через две недели после окончания внедрения программы профилактики и снижения агрессии и насилия в школе.

В исследовании приняли участие 203 школьника-подростка от 12 до 16 лет. Среди респондентов было 139 девушек (68,5%) и 64 юноши (31,5%).

В диссертации даётся описание результатов исследования агрессии, коммуникативного контроля и саморегуляции у подростков. Представлен анализ результатов диагностики учащихся по показателям описательной статистики.

По шкале физической агрессии максимально возможный балл – 36. Среднее значение по выборке в целом составил 13.88 баллов, что соответствует среднему уровню. Возможный уровень гнева от 0 до 28 баллов. Полученное значение по всей выборке также примерно на среднем уровне: это 13.6 баллов. То же самое можно сказать о враждебности (от 0 до 32 баллов),

показатель которой составил 13.75 баллов. Следовательно, в целом, для обследованной группы подростков характерен средний уровень всех трех компонентов агрессии.

Таблица 1

Выраженность компонентов агрессии

Описательные статистики					
	N	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение
Физическая агрессия	203	0,00	35,00	13,8768	7,17391
Гнев	203	0,00	28,00	13,5961	5,50467
Враждебность	203	0,00	32,00	13,7488	7,51836
N валидных (целиком)	203				

Показатели стандартного отклонения позволили заметить, что наблюдается несколько больший разброс выраженности враждебности как когнитивного компонента агрессии, затем располагается показатель физической агрессии (инструментальный компонент) и меньший разброс виден по показателю гнева. Подростки в большей степени склонны сходным образом переживать и выражать гнев как аффективный компонент агрессии, включающий физиологическое возбуждение и, соответственно, подготовку к агрессии. Далее мы выявили подростков с разными уровнями компонентов агрессии.

Таблица 2

Распределение подростков по уровням компонентов агрессии

Уровни	Количество	Процент	Среднее значение
Физическая агрессия			
Низкий	93	45,8	7,47
Средний	82	40,4	16,98

Высокий	28	13,8	26,07
Гнев			
Низкий	75	36,9	7,88
Средний	60	29,6	13,52
Высокий	68	33,5	19,97
Враждебность			
Низкий	72	35,5	5,81
Средний	94	46,3	15,31
Высокий	37	18,2	25,24

У подростков преобладает низкий уровень проявления физической агрессии (45,8%), у 40.4% подростков средний уровень агрессии и только 28 человек из всей выборки склонны на высоком уровне использовать физическую силу, проявляя свою агрессию (13,8%). Соответственно, данная группа учащихся может быть отнесена к группе риска.

При проявлении гнева школьники распределились по уровням достаточно сходным образом: незначительное большинство учащихся имели гнев выраженным на низком уровне (36,9%). На среднем уровне проявления гнева оказалось меньшее число школьников – всего 29,6%. На высоком уровне демонстрировали гнев 33,5% учащихся. Иными словами, примерно по третьей части выборки выражали гнев на низком, среднем и высоком уровне. Враждебность подростки чаще демонстрировали на среднем уровне (46,3%), затем на низком уровне (35,5%) и высокий уровень враждебности проявляли 18,2%.

В результате, если говорить о высоком уровне компонентов агрессии у подростков, то более всего выражен аффективный компонент, т.е. подростки вначале возбуждаются и переживают гнев, затем подключается когнитивный компонент – они начинают испытывать переживания, связанные с ощущением несправедливости, фрустрации потребностей, что выражается во враждебности. Менее всего они были склонны к инструментальной агрессии.

Общий, или интегральный уровень агрессии также оказался на среднем уровне, если говорить о выборке в целом (41,22 балла из 96 возможных).

Таблица 3

Общий показатель агрессии

Описательные статистики					
	N	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение
Общий показатель агрессии	203	12,00	87,00	41,2217	16,82629
N валидных (целиком)	203				

По интегральному показателю агрессии практически одинаковое число подростков имели низкий (39,4%) и средний уровень (38,9%). Высокий уровень агрессии был выявлен у 44 человек, т.е. у 21,7% от всей выборки.

Таблица 4

Распределение подростков по уровням общего показателя агрессии

Уровни	Количество	Процент	Среднее значение
Низкий	80	39,4	24,89
Средний	79	38,9	44,27
Высокий	44	21,7	65,45

Было установлено, что у обследованных подростков преобладает низкий и средний уровень агрессии (78,3%), как и ее компонентов, и только, как уже отмечалось, 21,7% имел высокий интегральный показатель агрессии.

По выборке в целом у школьников оказался средний уровень коммуникативного контроля. Это означает, что они как личности характеризуются, в целом, достаточной сдержанностью и эмоциональностью в пределах нормы в общении, искренностью и непосредственностью при взаимодействии с окружающими.

Таблица 5

Показатель коммуникативного контроля по выборке в целом

Описательные статистики					
	N	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение

Коммуникативный контроль	203	2,00	9,00	6,0049	1,52373
N валидных (целиком)	203				

По уровням коммуникативного контроля в общении учащиеся распределились таким образом. Низкий уровень коммуникативного контроля в общении выявлен всего у 9 человек, что составило 4.4%. Для этой группы подростков свойственен достаточно высокий уровень выраженности импульсивности в общении. Для них характерно однотипное, а не разнообразное поведение во взаимодействии с окружающими людьми, но оно может проявляться в излишней и постоянной раскрепощенности, раскованности с партнерами по общению.

Таблица 6

Уровни коммуникативного контроля в общении

Уровень	Количество	Процент	Среднее
Низкий	9	4,43349	2,4444
Средний	115	56,6502	5,2347
Высокий	79	38,9162	7,5316

У большинства учащихся, чуть более половины, был обнаружен средний уровень коммуникативного контроля в общении. Это 115 человек, т.е. 56,65%. Данный факт свидетельствует о том, что школьники в своем большинстве вполне адекватны в проявлении коммуникативного контроля в общении, у 79 подростков был выявлен высокий уровень коммуникативного контроля в общении. Для таких школьников было типичным управлять своими эмоциональными состояниями, они проявляли эмоциональную сдержанность, контролировали свое поведение в общении с окружающими их сверстниками, учителями, другими людьми. На основе исследования саморегуляции по методике В.И. Моросановой были получены следующие результаты.

Таблица 7

Количество школьников с разным уровнем саморегуляции

Уровень	Количество учащихся	Процент учащихся	Среднее
Низкий	59	29,1	16,8767
Средний	107	52,7	26,2308
Высокий	37	18,2	35,7928
N валидных	203	100,0	

В группе школьников, участвующих в исследовании, преобладали учащиеся со средним уровнем саморегуляции (62,71%). Можно сказать, что в целом учащиеся вполне способны осознанно и адекватно планировать, ставить цели, управлять процессом деятельности. Это важно, поскольку, согласно исследованиям как самой В.И. Моросановой, так и многим другим исследователям, более высокий общий уровень осознанной регуляции напрямую связан с тем, что субъекту легко удастся овладеть новыми видами активности, он будет вполне уверенно чувствовать себя в разных незнакомых ситуациях. Его успехи в разнообразных и привычных видах деятельности будут устойчивыми.

С низким уровнем саморегуляции выявлено всего 59 человек (29,1%). У этих школьников не сформирована потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения, они оказываются зависимы от ситуации и мнения окружающих их людей. Также у этих ребят понижена возможность компенсации совокупности личностных качеств, которые негативно сказываются на достижении поставленной цели. Например, у них низкий уровень развития целеполагания, рефлексии, критичности и других свойств. Школьники, попавшие в эту группу, несомненно, относятся к группе риска, им требуется психологическая помощь, направленная на развитие компонентов саморегуляции, и, соответственно, повышения общего уровня саморегуляции.

Высокий уровень саморегуляции выявлен только у 37 учащихся (18,2%). Несмотря на юный возраст этих школьников, они уже вполне самостоятельные люди, они способны гибко и адекватно реагировать на изменяющиеся условия окружающей среды. Важно, что они умеют выдвигать адекватные цели и успешно достигать их, причем в значительной степени

осознанно. Этим учащимся можно описать как мотивированных достижениями, они вырабатывают такой стиль саморегуляции, который обеспечивает компенсацию воздействия тех индивидуально-психологических свойств и качеств, которые будут затруднять достижение поставленной цели.

Нами были выявлены особенности общегруппового профиля саморегуляции учащихся. Согласно нормативным данным уровня развития процессов саморегуляции и регуляторно-личностных свойств, все компоненты соответствуют средней степени развития (от 4 до 6; для программирования и гибкости – от 5 до 7).

Таблица 8

Описательные статистики

Регуляторные компоненты	N	Минимум	Максимум	Среднее	%	Стандартное отклонение
Планирование	203	1,00	9,00	5,6389	62,74	1,87686
Моделирование	203	0,00	8,00	5,0370	56,02	1,85918
Программирование	203	2,00	9,00	6,0000	66,82	1,68556
Оценивание результатов	203	2,00	9,00	5,7500	64,03	1,74616
Гибкость	203	1,00	9,00	6,1852	68,9	1,66407
Самостоятельность	203	0,00	9,00	4,6759	51,93	2,25823
Общий уровень саморегуляции	203	15,00	42,00	28,8241	62,71	5,77107
N валидных (целиком)	203					

Рассматривая уровень развития конкретных компонентов саморегуляции, можно сказать, что по выборке в целом незначительно преобладают два процесса: гибкость (68,9 %) и программирование (66,82 %).

На третьем месте оказалось оценивание результатов (64,03 %), далее шло планирование (62,74 %). На двух последних местах в иерархии степени выраженности компонентов саморегуляции оказались моделирование (56,02 %) и самостоятельность (51,93 %).

Школьники проявляют пластичность всех регуляторных процессов на среднем уровне. При возникновении непредвиденных обстоятельств они вполне могут перестроить свои планы и программы исполнительских

действий и поведения. Учащиеся способны воспринять изменение внешних обстоятельств, и, на основании их анализа, поменять запланированную программу действий на новую программу, более соответствующую этим обстоятельствам.

Если возникает рассогласование между полученными результатами и принятой целью, такие подростки вовремя оценивают сам факт такого расхождения и своевременно осуществляют нужные изменения. Средний уровень регуляторной гибкости позволяет достаточно точно отвечать на быстрые изменения жизненных ситуаций, эффективно разрешать насущные задачи, причем, даже в ситуациях риска.

При этом школьники так организуют процесс своей активности и контролируют ход выполнения, что эта организация процесса саморегуляции позволяет достигать цель. Следует отметить, что именно средний уровень вполне достаточен для того, чтобы обдумывать варианты действий и поведения, которые помогут решить задачи и дойти до цели, они способны изменяться в новых условиях и проявляют стрессоустойчивость при возникновении каких-то помех.

Такой компонент как оценивание результатов позволяет учащимся вполне адекватно оценивать себя, иметь достаточно устойчивые субъективные критерии оценки результатов.

Учебная деятельность школьников связана с разработкой стратегии и тактики процесса обучения, особенно в старших классах, при взаимодействии с другими людьми, что требует умения прогнозировать события, предвосхищая возможные варианты развития отношений с учителями, со сверстниками, с членами семьи.

Также на среднем уровне, но незначительно ниже, выражена сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, степень реалистичности планов, их детализированность, устойчивость, понимание цели деятельности. Естественным представляется и то, что самостоятельность оказалась на последнем месте в иерархии выраженности

компонентов саморегуляции. Школьники находятся, по причине их статуса, объективно в зависимой позиции, но, несмотря на это, у большинства самостоятельность выражена на среднем уровне.

Из общего числа подростков по шкале «Самостоятельность» 37 % имеют низкий уровень. Низкий уровень самостоятельности свидетельствует о слабой выраженности регуляторной автономности. Такие школьники ориентируются на оценки и мнение окружающих их людей. Это приводит к тому, что им нужна внешняя помощь, без взрослых или компетентных сверстников они не смогут что-то спланировать, написать для себя какую-то программу действий. У них могут возникать, так называемые, «регуляторные сбои».

Необходимый уровень саморегуляции позволяет подростку успешно регулировать собственную активность. Именно подростковый возрастной период особенно важен и благоприятен, по причине особенностей психического развития, для активного становления и формирования личностной саморегуляции.

Среднегрупповой профиль школьников можно отнести к гармоничному профилю, поскольку нет разницы между показателями более двух баллов, что свидетельствует о том, что все компоненты саморегуляции оказались выражены в одном диапазоне значений, примерно на одинаковом уровне.

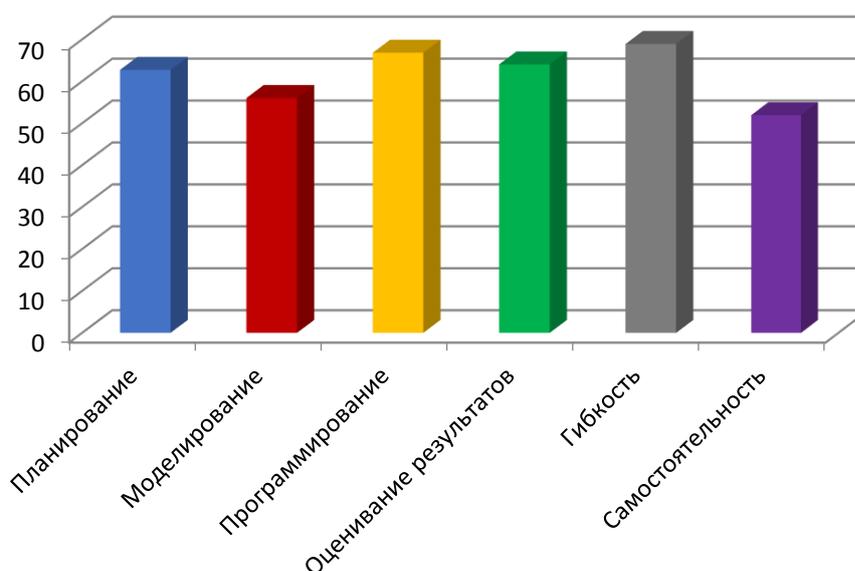


Рисунок 1 - Выраженность компонентов саморегуляции

В то же время, поскольку в профиле преобладает гибкость, согласно автору методики, В.И. Моросановой, это означает, что у подростков, в целом по выборке, преобладает оперативный стиль саморегуляции.

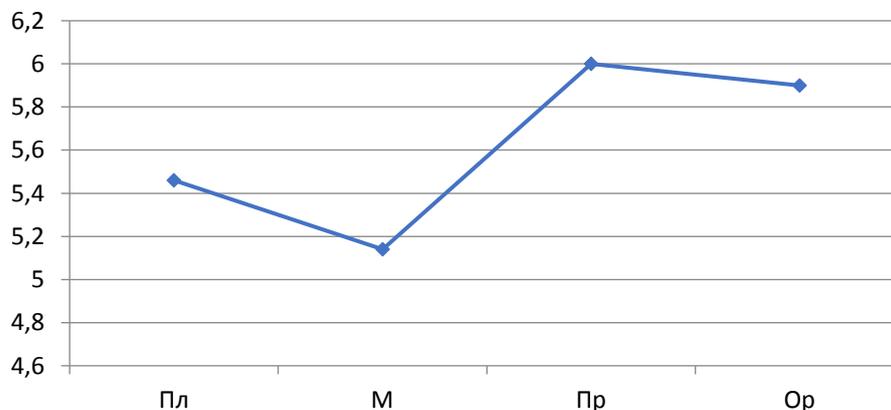


Рисунок 2 - Профиль базовых компонентов саморегуляции по выборке.

Данный профиль показывает, что подростки могут оперативно создавать программы учебных действий. Причем это не абстрактная программа, а конкретная, расписанная по деталям. Если будут изменяться условия, подростки гибко перестроят действия, или заменят их на другие действия, более адекватные. Такие подростки быстро и легко входят в процесс, включаются в учебную деятельность, и так же гибко могут переключиться на другой вид деятельности. В то же время, у них есть и слабые места. Например, низкая осознанность происходящего, отсутствие стабильности учебных целей. Это приводит к проблемам в самоорганизации обучения. Сложности могут быть связаны с пониманием учебной ситуации, ориентацией в задаче, с постановкой целей, с соотношением цели с теми требованиями, которые исходят от педагога и объективной ситуации.

В то же время, эти учащиеся быстро включаются в учебный процесс, что позволяет во многом компенсировать низкую степень осознанности и стабильности целей. В свою очередь, оперативность перестройки и создания программ действий также может компенсировать проблемы, связанные с ориентацией и учетом характеристик учебных ситуаций и задач.

Таким образом, мы обнаружили, что практически половина подростков имеют средний уровень саморегуляции. Высокий уровень саморегуляции был выявлен у значительно меньшего количества подростков. Следует подчеркнуть, что школьники, имеющие низкий и высокий уровень саморегуляции, попадают в группу риска, но имеют для этого разные психологические причины. Результаты корреляционного анализа позволили обнаружить, что между исследуемыми характеристиками оказалось больше взаимосвязей между шкалами методик, чем между показателями разных методик. Рассмотрим выявленные взаимосвязи. Все компоненты агрессии: когнитивный, аффективный и поведенческий были положительно связаны с выраженностью ее общего уровня.

Таблица 9

Взаимосвязи между компонентами агрессии

		Гнев	Враждебность	Общий показатель агрессии	Возраст	Пол
Физическая агрессия	г Пирсона	0,504**	0,536**	0,831**	0,037	-0,192**
	Знч.(2-сторон)	0,000	0,000	0,000	0,600	0,006
Гнев	г Пирсона	1	0,570**	0,797**	0,018	0,068
	Знч.(2-сторон)		0,000	0,000	0,794	0,336
Враждебность	г Пирсона		1	0,862**	0,083	-0,064

	Знч.(2-сторон)			0,000	0,240	0,366
--	----------------	--	--	-------	-------	-------

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон).

* . Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон).

с. Искл. целиком N=203

Уровень значимости для всех связей был на уровне $p = 0,01$.

Из всех показателей только физическая агрессия была связана с полом: для девочек было свойственно в меньшей степени проявлять данный вид агрессии, что представляется вполне закономерным. Коммуникативный контроль не имел ни одной взаимосвязи с показателями агрессии, ее общим уровнем выраженности, а также с полом и возрастом. При анализе взаимосвязей между компонентами саморегуляции мы также выявили наличие, во-первых, общего интегрального показателя саморегуляции со всеми компонентами, во-вторых, достаточное число связей между отдельными компонентами.

Таблица 10

Взаимосвязи компонентов саморегуляции и ее общего показателя

		Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность
Планирование	r Пирсона	0,208**	0,330**	0,186**	0,117	0,039
	Знч.(2-сторон)	0,003	0,000	0,008	0,096	0,583
Моделирование	r Пирсона	1	0,381**	0,532**	0,298**	-0,166*
	Знч.(2-сторон)		0,000	0,000	0,000	0,018
Программирование	r Пирсона		1	0,379**	0,397**	-0,012

	Знч.(2-сторон)			0,000	0,000	0,861
Оценивание результатов	r Пирсона			1	0,155*	-0,187**
	Знч.(2-сторон)				0,027	0,008
Гибкость	r Пирсона				1	-0,075
	Знч.(2-сторон)					0,285
Общий уровень саморегуляции	r Пирсона	0,627**	0,650**	0,517**	0,451**	0,209*
	Знч.(2-сторон)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,022

Самостоятельность, в отличие от других компонентов, имела обратные взаимосвязи с моделированием и оцениваем результатов, но при этом была положительно связана с общим уровнем саморегуляции. Мы объясняем это тем, что подростки имеют сложности в моделировании и сами недостаточно адекватно оценивают результаты – они нуждаются в лидере, руководителе, взрослом в данных ситуациях, что и порождает отрицательную взаимосвязь. В нашем исследовании было, как нам представляется, выявлено достаточно мало связей между саморегуляцией и агрессией.

Также, из всех компонентов саморегуляции была обнаружена только одна взаимосвязь коммуникативного контроля – с программированием, причем она имела обратный знак ($r = -0,228$ при $p \leq 0,01$). Иными словами, при росте коммуникативного контроля снижалась способность программирования. Мы объясняем это тем, что учащиеся концентрировали внимание на другом объекте – процессе коммуникации с другими людьми, что мешало сосредоточению на разработке программы действий.

Таблица 11

Взаимосвязи между саморегуляцией и агрессией

		Физическая агрессия	Гнев	Враждебность	Общий показатель агрессии
Планирование	Корреляция Пирсона	0,018	-0,067	0,027	-0,002
	Знч.(2-сторон)	0,802	0,342	0,702	0,974
Моделирование	Корреляция Пирсона	0,014	0,019	-0,019	0,004
	Знч.(2-сторон)	0,845	0,790	0,792	0,958

Программирование	Корреляция Пирсона	-0,023	0,066	0,061	0,039
	Знч.(2-сторон)	0,742	0,348	0,387	0,581
Оценивание результатов	Корреляция Пирсона	-0,037	-0,018	0,203	0,214
	Знч.(2-сторон)	0,600	0,801	0,021	0,018
Гибкость	Корреляция Пирсона	0,103	0,072	0,076	0,102
	Знч.(2-сторон)	0,142	0,305	0,280	0,148
Самостоятельность	Корреляция Пирсона	-0,012	-0,180	-0,044	-0,084
	Знч.(2-сторон)	0,865	0,010	0,532	0,236
Общий уровень саморегуляции	Корреляция Пирсона	0,014	-0,011	0,003	0,004
	Знч.(2-сторон)	0,844	0,879	0,961	0,955
**. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).					
*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).					
с. Искл. целиком N=203					

Оценивание результатов было позитивно связано с враждебностью ($r = 0,203$ при $p \leq 0,05$) и общим показателем агрессии ($r = 0,214$ при $p \leq 0,05$). При повышении самостоятельности снижалось проявление гнева ($r = -0,180$ при $p \leq 0,01$).

Было выявлено, что существует связь между саморегуляцией и агрессией у подростков. Оказалось, что у подавляющего большинства обследованных учащихся, у которых был средний уровень выраженности показателей саморегуляции, также был высокий уровень выраженности индексов агрессивности и враждебности.

Чем выше способность подростков к осознанному планированию активности (к постановке целей и их устойчивому удержанию), тем реже подростки проявляют физическую агрессию и меньше демонстрируют негативизм, у них меньше проявляется уровень агрессивности. Обнаруживается негативная связь процесса моделирования с косвенной агрессией, раздражительностью, чувством обиды, и индексом враждебности у подростков. Кроме того, программирование также отрицательно

взаимосвязано с физической агрессией: чем выше развита способность программировать будущие действия подростками, тем реже они проявляют физическую агрессию. В случае, когда подросток умел заранее выстраивать в уме или в действительности, последовательность своих действий, понимать способы их осуществления, он мог снизить или даже вообще избежать проявления физической агрессии.

Также было установлено, что чем выше гибкость, тем ниже был уровень проявления косвенной агрессии. Подростки с высокой гибкостью процессов саморегуляции могли корректировать проявления разных регуляторных компонентов тогда, когда этого требовали условия деятельности. Иными словами, они были способны менять свое поведение, управляя агрессией, которая выражалась в косвенной форме, например, сплетен, злых и злобных шуток, либо не направленной напрямую (в виде криков в толпе, топанья ногами). Следовательно, можно сказать: если у подростков агрессия направлялась вовне, на конкретное лицо, у них была слабо развита способность к регуляции собственной активности. Характерно, что для такого типа подростков была присуща общая отрицательная установка по отношению к окружающим, недоверие к ним.

В проведенном исследовании, взаимосвязи между компонентами саморегуляции и агрессией, свидетельствуют о том, что данные феномены существуют самостоятельно в психической активности школьников, что приводит к тому, что достаточно развитые навыки саморегуляции специфичны для, например, учебной деятельности, но с трудом переносятся в ситуации общения с другими людьми. Это мнение подтверждает и отсутствие взаимосвязей между коммуникативным контролем и проявлениями агрессии.

С целью снижения размерности изучаемых показателей был использован факторный анализ. График нормализованного простого стресса явился наглядным отображением возможности анализа трех факторов.

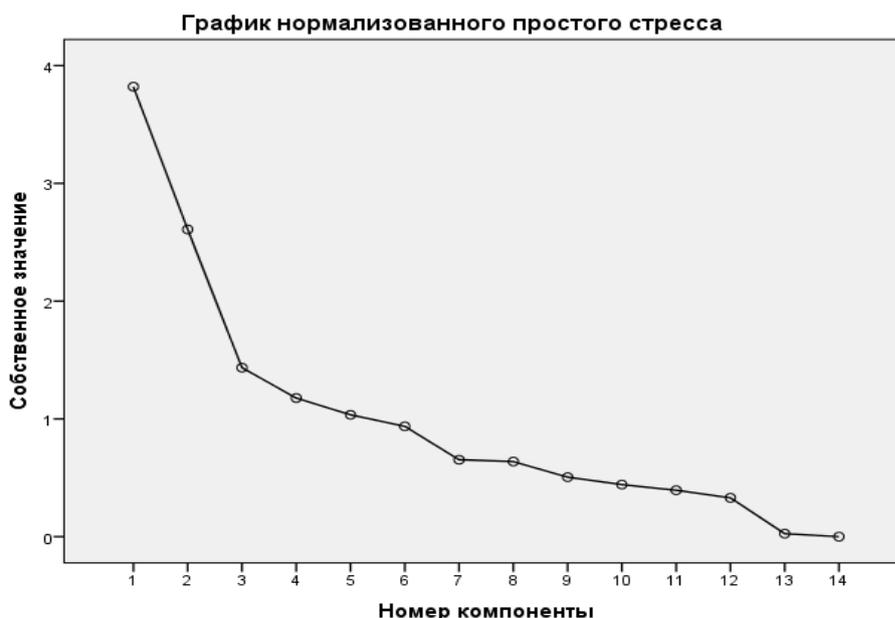


Рисунок 3 - График нормализованного простого стресса

Возраст и пол не вошли ни в один из факторов, что мы объясняем отсутствием возрастных различий по исследуемым характеристикам в нашей выборке тем, что согласно ряду современных исследований, увеличивается период подростковой, возрастает социальная незрелость и инфантилизм.

Факторный анализ проводился с помощью метода выделения главных компонент, на основе метода вращения Варимэкс с использованием нормализации Кайзера, причем вращение сошлось за 4 итерации.

Первый фактор составили все показатели саморегуляции, кроме самостоятельности. По мере снижения факторных нагрузок они расположились следующим образом: общий уровень саморегуляции, затем программирование, далее моделирование, оценивание результатов, и, наконец, гибкость и планирование.

Во второй фактор, с наибольшими факторными значениями, вошли общий уровень агрессии, затем враждебность, физическая агрессия и гнев.

В третий фактор вошел показатель самостоятельности, планирование и коммуникативный контроль. Хотя планирование, с большим весом, вошло в первый фактор. Таким образом, мы полагаем, что именно через развитие

планирования можно воздействовать на повышение самостоятельности и коммуникативного контроля.

Таблица 12

Матрица повернутых компонент

Матрица повернутых компонент			
	Компонента		
	1	2	3
Общий уровень саморегуляции	0,972		
Программирование	0,800		
Моделирование	0,722		
Оценивание результатов	0,667		
Гибкость	0,581		
Планирование	0,557		0,454
Пол			
Общий показатель агрессии		0,995	
Враждебность		0,835	
Физическая агрессия		0,813	
Гнев		0,758	
Самостоятельность			0,855
Коммуникативный контроль			0,414
Возраст			

Вместе с тем, следует отметить, что результаты факторного анализа показывают, что, несмотря на наличие двух взаимосвязей между проявлениями агрессии и саморегуляции, у школьников эти феномены существуют достаточно изолированно, и действуют автономно.

Таким образом, результаты эмпирического исследования показали, что в целом, уровень агрессии, коммуникативного контроля и саморегуляции у школьников выражен на среднем уровне. Данные феномены (агрессия, коммуникативный контроль и саморегуляция) слабо взаимосвязаны и функционируют у школьников изолированно, обособленно. В то же время, среди учащихся можно выделить школьников, отнесенных к группе риска в связи с наличием у них высокого уровня агрессии, низкого уровня коммуникативного контроля, а также низкого и слишком высокого уровня саморегуляции.

Следовательно, важнейшая задача разработки программы профилактики и снижения агрессии и насилия в школе заключается в обучении подростков навыкам использования регуляторных процессов в случае возникновения агрессии и в научении школьников управлению проявлениями агрессии, ее разных форм.

ГЛАВА ТРЕТЯЯ

В третьей главе диссертационной работы представлено содержательное описание разработанной программы профилактики и снижения агрессии и насилия школьников в образовательной организации, даются результаты её апробации в практике образовательной деятельности школы.

Основная цель программы профилактики агрессии и насилия в школе заключалась в повышении компонентов саморегуляции и обучении школьников использовать процессы саморегуляции для управления переживаниями агрессии и ее проявлениями во взаимодействии в образовательном пространстве. Задачи программы: снижение агрессивных и враждебных реакций; развитие коммуникативного контроля; повышение уровня саморегуляции и ее компонентов; оптимизация межличностных и межгрупповых отношений.

Методологическими основаниями программы профилактики агрессивного поведения подростков выступили принципы структурного, когнитивного и деятельностного, а также лично-ориентированного подходов в психологии и педагогике.

Организация опытно-экспериментальной работы строилась на принципах: гуманизма, конфиденциальности, добровольности, компетентности и ответственности психолога, обеспечивающего разделение ответственности между собой (он отвечает за профессиональное владение содержанием и компетентную реализацию программы), а также помогает подросткам принять ответственность на себя за собственную активность и

саморазвитие в рамках участия в программе; заботится, прежде всего, о благополучии учащихся и не использует результаты работы им во вред.

В работе использовались следующие традиционные методы активного обучения: групповая дискуссия в ее разных вариантах; работа в микрогруппах (парах, тройках); рисуночные методы; социально-ролевые игры; упражнения, направленные на визуализацию; интерактивные игры и взаимодействие в разных формах.

При разработке программы профилактики и снижения агрессии и насилия в школе мы опирались на идеи, согласно которым саморегуляция является одним из важных механизмов, который обеспечивает управление и регуляцию проявления агрессии и насилия. Как уже отмечалось ранее, именно в подростковом возрасте происходит активное становление процессов и функций саморегуляции, развиваются ее компоненты и общий показатель общего уровня. Для подростка важно уметь четко осознавать и проговаривать свои цели, приводить аргументы в пользу их значимости и важности, соотносить возможности достижения поставленных целей с существующими условиями и факторами (внутренними и внешними).

Успешность управления агрессией будет зависеть от того, насколько подросток сможет разрабатывать программы, использовать их как основу для поступков и поведения, творить новые варианты исполнения действий в изменяющихся условиях. Следует создавать условия для развития самостоятельности, уверенности в себе, пластичности. Снижение уровня агрессии и насилия в школе не будет возможно без повышения личной ответственности подростков, развития их умений контролировать свои действия через формирование навыков использования конкретных критериев и параметров контроля и оценки осуществляемых действий. Развитие компонентов саморегуляции с целью обучения управлению агрессией и снижению насилия в школе планируется реализовать с помощью отбора специальных упражнений и компоновки их в определенной логической последовательности.

Программа была предназначена для работы с подростками с 14 до 17 лет; оптимальная численность группы – 12-15 человек; продолжительность занятий – 2 учебных часа (2 урока по 45 минут). Периодичность занятий определяется самим психологом, но не реже одного раза в неделю. Программа рассчитана на 15 тренинговых встреч (в течение 1 и 2 учебной четверти первого учебного полугодия).

Принципы построения профилактических программ:

1. Отличительной особенностью программы по профилактике насилия и агрессии учащихся, по нашему мнению, должна быть её конструктивно-позитивная направленность, что означает меньшую степень демонстрации негативно-деструктивных последствий конфликтно-рискованных и насильственно-агрессивных форм поведения учащихся в школе и значительно большую степень раскрытия (рассмотрения) содержательной аргументации в пользу гуманистической системы ценностных ориентаций в межличностном взаимодействии и ответственного отношения к другим (другому) в ситуациях различного рода коммуникаций в школьной образовательной среде (и иных социальных средах вне школы), а также развитие компетенций анализа ситуаций взаимодействия и выбора оптимальных форм поведенческого реагирования.

2. Важной особенностью программы по профилактике насилия и агрессии учащихся является (должна быть) её системность и комплексность, что означает (предполагает) реализацию принципа последовательности в решении актуальной проблемной ситуации и в стратегии организации работы на различных её уровнях и этапах – личностно-психологическом, социально-педагогическом, правовом, медицинском, где в актуальное содержание программы на каждом из уровней (этапов) вовлекаются сами учащиеся с обязательным вовлечением лиц референтного окружения (сверстников, родителей, старших товарищей ближайшего окружения), а также тех специалистов (педагогов, психологов, психиатров, врачей, представителей правоохранительных органов и др.), в компетентность которых относятся

различные аспекты деструктивного поведения учащихся и оказывающих информационно-консультационные услуги относительно характера (специфики) конфликтных и насильственно-агрессивных действий последних.

3. Программы по профилактике насилия и агрессии учащихся должны работать на опережение, что обеспечит их значительную результативность благодаря фокусировке больших превентивных усилий команды специалистов и комплексной направленности их социально-психолого-педагогической деятельности по изменению зарождающихся деструктивно-негативных тенденций в агрессивных и насильственных проявлениях межличностных взаимоотношений отдельных учащихся или групп школьников в школьной и (или) социальной среде, а не на «реагирование по факту» и организации работы с их последствиями.

4. Программы по профилактике насилия и агрессии учащихся не должны ориентироваться на так называемый «мероприятийный подход» и ограничиваться лишь приуроченным к каким-либо значимым для учащихся событиям или определенным датам. Эффективность профилактической работы повышается, если обеспечивается коллективно-творческой направленностью деятельности, в которую включаются коллективы учащихся классов, семья, различные участники-партнёры широкой социальной среды, если организация каждого из ключевых превентивных дел-мероприятий, проводимых в рамках профилактической программы, будет иметь «незаформализованный» и «неначётнический» характер и будет актуальным «здесь и сейчас» и организовано своевременно.

5. Результативность программ профилактики насилия и агрессии учащихся возможно лишь на основе учёта возрастных и гендерных особенностей учащихся, а также реализации психолого-педагогического принципа доступности компонентов профилактической программы различным группам учащихся, характеризующимся социально-культурными, национально-этническими, религиозными и иными особенностями, и на которых разрабатываемая программа рассчитана. Этот принцип в равной

степени относится к возможным участникам в программных мероприятиях тех специалистов и заинтересованным лицам (учащимся и их родителям, педагогам), которые включаются в решение проблемы и (или) осуществляют информационно-консультационные услуги в конкретной ситуации по факту насилия (агрессивного поведения) в школе.

При разработке авторской программы профилактики и насилия подростков в образовательной организации нами учитывались особенности и правила её реализации в конкретной образовательной среде БГОУ СОШ № 2100 Департамента образования г. Москвы:

- обоснование и наличие концепции программы, её методологической основы, адекватной современным тенденциям и содержанию психолого-педагогических направлений профилактики насилия и агрессии современного школьника;

- конкретность и реалистичность в обосновании цели и задач программы, соответствующих актуальному для образовательной организации состоянию безопасности межличностного взаимодействия для всех участников среды в аспекте наличия насильственных и агрессивных проявлений в поведении;

- направленность содержания и организационно-методических механизмов программы на усиление защитных компонентов (элементов), адаптационных форм реализации уменьшения факторов риска для всех её участников;

- системный и комплексный характер направленности профилактической программы на развитие психических компонентов личностной саморегуляции у всех её участников как значимых механизмов процесса развития ресурсов личности;

- развитие социально-средового окружения учащихся, с обязательным включением модульных частей программы, рассчитанных на родителей (семья, семейное окружение), педагогов и учителей (школьный класс, научный кружок, проектный ученический коллектив), воспитателей

(художественно-творческий коллектив, кружок, студия) и соответствующих содержанию профилактической программы для подростков, с целью актуализации тематики и формирования эффективных поведенческих ненасильственных стратегий на основе рефлексивного обсуждения;

- использование и опора на интерактивные психолого-педагогические технологии, методы и средства, тренинговые процедуры в процессе работы по развитию компонентов личностной саморегуляции на основе использования ролевых и деловых игр, дискуссий (диспутов, дебатов), моделирования ситуаций, интерактивных бесед с обязательной рефлексией и др.;

- актуализация проблематики профилактической программы средствами информационных поводов в школьных информационных средствах (сайт образовательной организации), сопровождение программы в средствах массовой информации и интернет с целью привлечения внимания общественности к проблемам предупреждения насилия и агрессии учащихся в различных социальных средах;

- включение в содержание профилактической программы блоков нравственно-этического нормативно-правового регулирования с целью повышения общекультурной и правовой компетентности участников;

- ориентация профилактической программы на возможность распространения во временной перспективе и расширения аудитории заинтересованных лиц (различных категорий среди населения) по её содержательным аспектам (знания, умения, навыки) профилактической работы в различных социальных средах;

- вариативный характер программы, учитывающий специфику организации образовательного процесса в школе и контингент учащихся и включающий различную временную длительность, повторяющиеся воздействия в случае долгосрочности реализации, цикличность, интенсивность, четкую алгоритмизацию и последовательность в проведении модулей (блоков) программы;

- подбор, подготовка, обучение и развитие кадровых ресурсов из числа старшеклассников, педагогов, родительской общественности для обеспечения реализации профилактической программы (либо её модулей, разделов), а также совершенствование информационного и методического обеспечения программы;

- создание эффективной системы мониторинговых процедур хода и эффективности профилактической программы, а также контрольных процедур оценки качества, достигаемых промежуточных и итоговых результатов в соответствии с принимаемыми критериями и индикаторами.

В практической деятельности мы ориентировались на следующие стратегии профилактики, соответствующие трём уровням профилактического воздействия на агрессивного школьника.

Личностный (персональный) уровень, характеризующийся непосредственным контактом с подростком в форме индивидуального консультирования, информационное воздействие на основе равноправного партнёрства, что позволяет эффективно формировать активную позицию учащегося к негативным проблемам межличностных контактов, основанных на насилии и агрессии, развивать рефлексивные умения оценки рисков агрессивного поведения и формировать навыки ответственного межличностного взаимодействия в образовательной среде и иных социальных средах.

Микро-уровень (уровень близкого окружения: одноклассники, группа сверстников в школе и средовых объединениях, а также значимые взрослые – учитель, родитель), характеризующийся наличием контактов с референтными, оказывающими на учащегося существенное влияние, людьми. Стратегия профилактики на этом уровне определяет её цель, совпадающей с целями психолого-педагогической деятельностью на предыдущем уровне и определяется как обеспечение большей мотивации к бесконфликтному поведению, ненасильственному взаимодействию с другими. Важной задачей является создание и поддержание атмосферы безопасности в пространстве

ближайшего окружения учащихся, поощрение (одобрение) саморегулируемого подростком поведения, направленного на диалог и сотрудничество, и неконфликтное взаимодействие. Организация социально-педагогической работы осуществляется в формах индивидуальных бесед, консультирования, тренинговых и практических мероприятий тематического характера.

Мезо и макро-уровень (общественно-социальный: различные группы по месту жительства, группы в социальной сети) предполагает социальную поддержку профилактической программы, направленной на изменение агрессивной стратегии и насильственной тактики в поведении и взаимодействии школьника. На этом уровне важным является организация стимулирующих мероприятий (деятельности) социально-педагогического и психолого-педагогического характера со стороны государственных и общественных организаций, актуализация информационной деятельности средств массовой информации по популяризации гуманистических практики опыта сотрудничества, основанных на реализации демократических принципов (устоев), с опорой на диалоговую позицию при взаимодействии субъектов в образовательной среде и широком социальном пространстве. На этом уровне возможны различные мероприятия (крупные профилактические акции) массового характера, в том числе с привлечением «авторитетных» для подростков лиц (молодёжных кумиров), организуется необходимая информационная и финансовая поддержка, привлекаются специально подготовленные волонтеры.

В ходе организации профилактической работы по снижению уровня агрессии и насилия наблюдалось активное обращение подростков за консультацией к психологу. Анализ консультационных обращений показал, что чаще всего учащихся интересуют вопросы, связанные с «правильным поведением» в ситуациях рассогласования интересов (конфликта интересов), а также конфликтных ситуациях вызванных недостаточной сформированностью (отсутствием) компетенций взаимодействия с

агрессивной психологической средой (общения с агрессивным (и) человеком (людьми)). Кроме этого, подростков волнуют аспекты поведения (активности), способствующие эффективному преодолению проблем и трудностей жизненных обстоятельств, характерных для природы возрастных психологических кризисов (страхи, неуверенность, стеснительность, робость, барьеры коммуникации), процесса адаптации в новых для них средах (коллективах). Для учащихся дефицитарной является их информированность в вопросах физиологии, психологии, в вопросах саморегуляции психических процессов и состояний, в приёмах и способах снятия напряжения, апатии, депрессии, предупреждения немотивированной вербальной и физической агрессии и насилия в реагировании на действия окружающих.

Грамотная организация индивидуального и группового психологического консультирования, как составной части профилактической программы минимизации агрессии и насилия подростков, способствует оказанию помощи учащимся в их попытках разобраться в сложных для них жизненных ситуациях и в принятии решений (стратегии и тактики) по значимым проблемам, повышению (понижению) самооценки в сторону большей адекватности и, в связи с этим, изменению персонального поведения (как более эффективного и продуктивного, и удовлетворяющего потребности и ожидания) подростка.

Важной составляющей профилактических программ являлись групповые формы работы, включающие практические семинары, практикумы и акции «групповой поддержки», тренинговые занятия по формированию (развитию) компетенций конструктивного взаимодействия. Предназначение этих форм в достижении и реализации целей профилактических программ: информирование подростков в большей осведомлённости в вопросах межличностных отношений, формирование устойчивого неприятия агрессивного взаимодействия и насилия между людьми, развитие и (или) отработка навыков бесконфликтного общения средствами активной работы в мини-группах, дебатах (диспутах, дискуссиях по «разбору и анализу»

жизненных ситуаций), «мозговых штурмах», участия в ролевых (и деловых) играх, в обсуждении художественных фильмов и новостных видеосюжетов телеканалов, информационных поводов социальных сетей системы Интернет и другое.

Тренинговые мероприятия были направлены на развитие практических умений (навыков) учащихся – серии занятий в группе участников, цель которых глубокое и системное погружение в проблему и её тщательная проработка, направленная на отработку практики уверенного общения и поведения в возможных конфликтных ситуациях, их последующего разрешения, познания себя и участников взаимодействия в своем окружении. Составной частью тренинговых программ явилось создание «групп поддержки» тех учащихся, которые стали жертвами школьного или семейного насилия, буллинга в образовательной среде образовательной организации, которые объединены своей сопричастностью к подобной проблеме. Цель работы в группах поддержки – оказание помощи и поддержки друг другу в решении сложных ситуаций в процессе взаимодействия и преодоление отрицательных последствий травматической ситуации и негативных переживаний. Значимость и эффективность работы группы поддержки объясняется личной заинтересованностью всех участников в неё входящих, заметно выраженной мотивацией в результатах групповой динамики в процессе решения проблемы и оказания поддерживающей помощи тем учащимся, кто встретился с агрессией и насилием. Важным элементом профилактических программ являлись зрелищные массовые мероприятия - акции, целью которых было привлечение внимания учащихся к проблеме распространения насилия и агрессии в различных социальных средах, в том числе к проблеме школьного насилия, семейного насилия, подростковой агрессии в различных ситуациях жизнедеятельности школьника.

Эффективность внедрения программы профилактики агрессии и насилия в школе проявляется в динамике изменений агрессии, коммуникативного контроля и саморегуляции у учащихся. Из группы подростков,

продемонстрировавших высокий уровень агрессии, были выделены 30 человек, из которых были сформированы две группы по 15 человек, которые приняли участие во внедрении программы.

Таблица 13

Результаты изменения выраженности агрессии

№ п/п	Компоненты агрессии	Показатели до внедрения программы (среднее значение)	Показатели после внедрения программы (среднее значение)	Разница в изучаемых показателях
1	Проявление физической агрессии	27,06	24,01	3,05
2	Проявление гнева	20,97	18,62	2,35
3	Проявление враждебности	26,24	25,02	1,22
4	Выраженность общего показателя агрессии	66,55	61,15	5,40

Полученные данные позволили сделать вывод о том, что участие в программе более всего повлияло на снижение физической агрессии у школьников, т.е. на поведенческий компонент агрессии. На втором месте оказался аффективный компонент – проявление гнева. И хоть снизился, но относительно первых двух показателей – не столь значительно – когнитивный компонент (проявление враждебности). Мы считаем такую динамику закономерной для подростков, поскольку, несмотря на развитие у них волевого контроля на данном возрастном этапе, этот период называют конфликтным, он характеризуется эмоциональной неустойчивостью, гормональными сдвигами. Поэтому изменение когнитивного компонента за счет повышения уровня рефлексии, привел не столько к снижению самих переживаний, связанных с гневом, сколько к их осознанию и научению управлением гневом, что, в свою очередь, оказало влияние на позитивную динамику поведенческого компонента и общего уровня агрессии.

Мы объясняем это той закономерностью, что в случае осознания и развитых навыков программирования своей активности, у подростков,

согласно выявленным корреляционным связям, снижается применение физической силы как формы агрессии. Возможность планирования и программирования позволяют делать точный прогноз развития ситуации общения, например, со сверстниками или учителями, что снижает направленность на сопротивление, активную борьбу и какое-либо внешнее выражение агрессии (в том числе через грубые реплики, крики, угрозы, передачу слухов). Это происходит, во многом, потому, что школьники обучаются формулировать осознанные цели, анализировать их адекватность на основе сопоставления внешних и внутренних характеристик.

Когда подростки обучатся рефлексии, овладеют методами анализа внешних и внутренних показателей деятельности, выявлению свойств и качеств, определяющих успешное достижение цели, когда они научатся точно и детально оценивать обстановку, предсказывать вероятные последствия, они смогут управлять проявлением агрессии. Вся эта совокупность умений, навыков, способностей и будет обеспечивать профилактику агрессии в форме гнева при несовпадении ожидания ситуации с ее конкретной оценкой. Иными словами, если подростки будут способны заранее достаточно точно оценить обстоятельства, в которых они действуют, а также предугадать будущие последствия, их негативная позиция по отношению к окружающим может смениться на более положительную установку к другим людям.

Таблица 14

Изменения выраженности коммуникативного контроля и саморегуляции

№ п/п	Коммуникативный контроль в общении, компоненты саморегуляции ее общий показатель	Показатели до внедрения программы (среднее значение)	Показатели после внедрения программы (среднее значение)	Разница в изучаемых показателях
1	Коммуникативный контроль в общении	3,42	5,4	1,98
2	Компонент «Планирование»	4,91	5,13	0,22

3	Компонент «Моделирование»	4,47	5,13	0,66
4	Компонент «Программирование»	4,53	5,96	1,43
5	Компонент «Оценивание результатов»	4,35	5,42	1,07
6	Компонент (качество) «Гибкость»	5,52	5,85	0,33
7	Компонент (качество) «Самостоятельность»	2,75	4,78	2,03
8	Показатель общего уровня саморегуляции	26,72	31,24	4,52

Результаты анализа средних значений показали положительную динамику изменения как компонентов агрессии, ее общего показателя, так и коммуникативного контроля, всех компонентов саморегуляции и ее общего уровня.

Наибольшая динамика проявилась в повышении самостоятельности учащихся. Они стали более автономными благодаря тому, что научились ставить конкретные цели, лично планировать свое поведение. Это произошло во многом благодаря тем заданиям, которые обучали школьников выдвигать цель, отслеживать ее достижение, разбирать и оценивать промежуточные, а также итоговые результаты деятельности. Далее, повысились умения и навыки программирования. В процессе выполнения ряда упражнений, школьники должны были обдумывать способы своих действий для того, чтобы достигать поставленную цель. Их просили детализировать как варианты вербального выражения, например, гнева, так и проявления мимических паттернов. Причем ребятам приходилось гибко менять программы в условиях ролевых игр, что требовало гибкости и адаптации к новым обстоятельствам.

Оценивание результатов, по интенсивности динамики изменений оказалось на третьем месте. Мы считаем, что у группы подростков, участвовавших в программе, повысилась адекватность самооценки на основе обратной связи, которая постоянно давалась участниками групповой работы. Также у них стали более четкими и понятными субъективные критерии оценки результатов, поскольку они также часто обсуждались в группе.

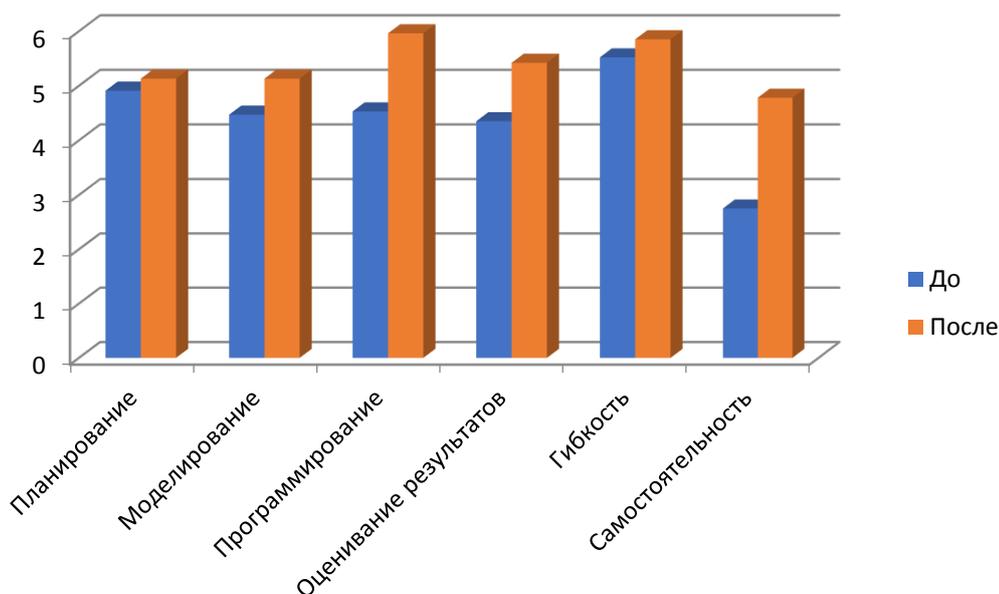


Рисунок 4 - Динамика компонентов саморегуляции

Моделирование также показало тенденцию к позитивному росту. Это свидетельствовало о том, что школьники стали лучше осознавать и детализировать свои представления о внешних обстоятельствах и внутренних условиях; они научились лучше соотносить действия и планы деятельности с целями и достигаемыми результатами.

Меньшую динамику изменений показали гибкость и планирование. Мы объясняем это тем, что гибкость занимала вершину иерархии в выраженности компонентов саморегуляции и подростки достаточно быстро реагировали на новые условия. Осознанное планирование деятельности также повысилось, но мы полагаем, что подросткам, зачастую, не доставало реалистичности и детализированности, устойчивости установки на достижение цели и ее самостоятельное выдвижение. Все-таки в процессе реализации программы основные цели и задачи ставил и задавал ведущий, во многом он контролировал их достижение, обеспечивая, прежде всего, рефлекссию и реализацию в соответствии с выработанной программой.

С целью выявления достоверности различий экспериментальных данных, которые были замерены перед проведением программы и после ее реализации,

был применен знаковый ранговый критерий Уилкоксона, который используется для замеров на одной и той же выборке, в случае ненормального распределения полученных данных. Для выявления нормальности или ненормальности распределения применялся критерий Колмогорова – Смирнова. Второй замер проводился через две недели после окончания программы.

Критерий Уилкоксона позволил обнаружить степень выраженности изменений, их направленность т.е. установить, насколько сдвиг показателей в определенном направлении является более интенсивным, чем в другом он мог бы быть.

Таблица 15

Статистики критерия Уилкоксона (агрессия)

	Показатель физической агрессии	Показатель гнева	Показатель враждебности	Общий показатель агрессии
Z	-4,071	-2,388	-2,041	-2,414
p (асимпт. знч. двухсторонняя)	0,000	0,017	0,041	0,016

Таблица 16

Статистики критерия Уилкоксона (коммуникативный контроль)

	Показатель коммуникативного контроля
Z	-2,121 ^a
p (асимпт. знч. двухсторонняя)	0,034

Статистики критерия Уилкоксона (саморегуляция)

Статистики критерия				
	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов
Z	-1,857 ^a	-1,365 ^b	-2,121 ^a	-2,401 ^b
p (асимпт. знч. двухсторонняя)	0,063	0,133	0,034	0,016
	Гибкость		Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
Z	-1,032 ^a		-2,859 ^a	-2,384 ^a
p (асимпт. знч. двухсторонняя)	0,242		0,004	0,017

Было обнаружено, что достоверно изменились аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты агрессии, а также ее общий уровень выраженности.

Коммуникативный контроль также показал достоверные изменения в сторону возрастания. Подростки стали чаще отслеживать свое поведение, познакомились с нормами взаимодействия и возможностями управления гневом и проявлениями агрессии. Они лучше стали управлять своими эмоциональными проявлениями.

Среди компонентов саморегуляции несмотря на то, что тенденции позитивных изменений наблюдались по всем компонентам, достоверно повысилось проявление программирования, оценивания результатов, самостоятельности и интегрального показателя саморегуляции.

Таким образом, критерий Уилкоксона позволил обнаружить как позитивную направленность изменений трех компонентов агрессии, ее общего уровня, а также таких компонентов саморегуляции, как программирование, оценивание результатов, самостоятельность, а также общего уровня саморегуляции после внедрения программы. Также изменилась выраженность всех показателей, как агрессии, так и коммуникативного контроля и

саморегуляции, свидетельствующая о сдвигах исследуемых характеристик в запланированную сторону. Были выявлены изменения во взаимосвязи агрессии, коммуникативного контроля и саморегуляции в результате внедрения программы, на основе использования корреляционного анализа Спирмена (для ненормального распределения) с целью сравнения взаимосвязей между исследуемыми характеристиками до и после внедрения программы профилактики и снижения агрессии.

В отобранной для участия в программе группы школьников, до участия в программе, было выявлено всего две взаимосвязи. Возраст имел положительную взаимосвязь с самостоятельностью ($r = 0,436$ при $p \leq 0,05$). Иными словами, чем старше были школьники, тем более активно они проявляли самостоятельность.

Также самостоятельность была позитивно взаимосвязана с проявлением физической агрессии, что можно объяснить следующим образом: для подростков с развитой регуляторной автономностью, с высоким уровнем самостоятельности свойственно выражение агрессии во внешней форме, а также ее активная демонстрация именно в отношении конкретных людей. Такое выражение разных видов агрессии в случае высокого уровня самостоятельности, есть как результат возникновения в подростковом возрасте такого новообразования, как чувство взрослости, которое является базовым фактором, определяющим поведение подростка на данном возрастном этапе. Чувство взрослости проявляется в стремлении показать свою самостоятельность, продемонстрировать взрослые, зачастую, только внешние признаки поведения. Подросток начинает относиться весьма критично к существующим вокруг него правилам, нормам поведения, законам, духовным ценностям, у них появляется жажда быть свободными и бороться за свою самостоятельность.

После реализации программы, как уже указывалось, через две недели была проведена повторная диагностика с помощью того же методического

инструментария. В результате были выявлены иные корреляционные взаимосвязи.

Таблица 18

Корреляционные взаимосвязи после внедрения программы

		Возраст	Пол	Коммуникативный контроль	Физическая агрессия	Гнев	Враждебность	Общий показатель агрессии
Возраст	Коэффициент корреляции	1,000	0,079	-0,047	-0,252	-0,165	0,293	-0,193
	Знч. (2-сторон)		0,0679	0,806	0,178	0,382	0,116	0,306
Пол	Коэффициент корреляции	0,079	1,000	0,051	-0,300	0,339	0,111	0,097
	Знч. (2-сторон)	0,679		0,789	0,107	0,067	0,559	0,611
Коммуникативный контроль	Коэффициент корреляции	-0,047	0,051	1,000	-0,397*	-0,017	0,139	-0,283
	Знч. (2-сторон)	0,806	0,789		0,044	0,930	0,464	0,234
Планирование	Коэффициент корреляции	0,170	0,127	-0,076	0,230	0,168	-0,327	0,093
	Знч. (2-сторон)	0,369	0,503	0,690	0,222	0,376	0,078	0,623
Моделирование	Коэффициент корреляции	0,110	0,169	-0,254	-0,247	0,243	0,080	-0,131
	Знч. (2-сторон)	0,564	0,371	0,176	0,189	0,195	0,674	0,492
Программирование	Коэффициент корреляции	0,335	0,265	0,036	-0,119	-0,493**	0,099	-0,141
	Знч. (2-сторон)	0,071	0,157	0,851	0,531	0,006	0,603	0,456
Оценивание результатов	Коэффициент корреляции	0,091	-0,114	-0,296	-0,227	0,145	-0,067	-0,392*
	Знч. (2-сторон)	0,631	0,548	0,112	0,387	0,444	0,726	0,032
Гибкость	Коэффициент корреляции	0,060	-0,010	-0,283	-0,105	-0,294	0,253	-0,420*
	Знч. (2-сторон)	0,755	0,959	0,134	0,580	0,114	0,480	0,021
Самостоятельность	Коэффициент корреляции	0,044	0,117	0,191	-0,362*	-0,080	-0,303	-0,005
	Знч. (2-сторон)	0,818	0,537	0,312	0,049	0,672	0,104	0,978

Во-первых, коммуникативный контроль ($r = -0,397$ при $p \leq 0,05$) и самостоятельность ($r = 0,362$ при $p \leq 0,05$) были обратным образом взаимосвязаны с физической агрессией. Иными словами, осознанный рост

контроля в общении и более высокий уровень самостоятельности стали, после участия в программе, связаны со снижением проявления физической агрессии у подростков.

Во-вторых, программирование и гнев также имели обратную зависимость ($r = -0,493$ при $p \leq 0,01$). При развитии навыков программирования повышалось управление гневом, регуляторные процессы у подростков становились более успешными.

В-третьих, оценивание результатов ($r = -0,392$ при $p \leq 0,05$) и гибкость ($r = -0,420$ при $p \leq 0,05$) имели обратную взаимосвязь с общим показателем агрессии. Агрессия в триединстве компонентов снижалась при адекватной оценке результатов и гибком реагировании на изменение внешних условий и внутреннего состояния подростков.

Проведенный корреляционный анализ позволил подтвердить изначальные гипотетические предположения о том, что участие в программе помогло школьникам не только развить навыки саморегуляции и снизить проявление агрессии, но и связало эти два феномена, позволив использовать саморегуляцию и ее отдельные компоненты с целью управления и регуляции агрессивными проявлениями.

В результате проведенного исследования было обнаружено, что в целом по выборке, у подростков преобладает средний уровень выраженности агрессии, ее показателей, а также средний уровень компонентов саморегуляции и ее общего интегрального уровня развития.

У группы подростков, принявших участие в исследовании, выявлен средний уровень всех трех компонентов агрессии: когнитивного, аффективного и поведенческого, а также общего уровня выраженности агрессии.

Подростки сходным образом переживали и выражали гнев, в большей степени демонстрируя разброс данных в проявлении враждебности и физической агрессии.

Преобладающее количество подростков имели низкий и средний уровень проявления физической агрессии (86,2%).

Из трех компонентов агрессии большее число школьников имело высокий уровень по аффективному компоненту – проявлению гнева (33,5%), в то время как высокий уровень демонстрации физической агрессии составил 13,8% и враждебности – 18,2%.

Таким образом, обнаружено, что более всего у подростков выражен аффективный компонент, т.е. вначале происходит возбуждение и переживание гнева, затем подключается когнитивный компонент – они начинают испытывать переживания, связанные с ощущением несправедливости, фрустрации потребностей, что выражается во враждебности. Менее всего подростки склонны выражать инструментальную агрессию.

Выявлен средний уровень коммуникативного контроля по выборке в целом, что характеризует подростков как достаточно сдержанных, с проявлением эмоциональности в общении в пределах принятых в обществе норм, искренних и непосредственных при взаимодействии с окружающими.

Выявлены группы риска, в которые вошли подростки, отнесенные в эту группы по разным критериям: высокому уровню отдельных компонентов агрессии, общему уровню агрессии, низкому и слишком высокому уровню развития коммуникативного контроля в общении, низкому или слишком высокому уровню саморегуляции или деформациям отдельных компонентов саморегуляции. Было показано, что в группе школьников, участвующих в исследовании, преобладали учащиеся со средним уровнем саморегуляции, которые способны осознанно и адекватно планировать, ставить цели, управлять процессом деятельности.

Среди компонентов саморегуляции незначительно преобладали два гибкость и программирование, затем, по уровню развития, располагались оценивание результатов и планирование; относительно ниже остальных компонентов, были выражены моделирование и самостоятельность.

Среднегрупповой профиль саморегуляции школьников соотносится с гармоничным профилем, т.е. все компоненты саморегуляции выражены в одном диапазоне значений, примерно на одинаковом уровне. При этом по выборке в целом преобладает оперативный стиль саморегуляции.

Результаты корреляционного анализа позволили обнаружить, что между исследуемыми характеристиками оказалось больше взаимосвязей между компонентами феномена агрессии и феномена саморегуляции, чем между показателями агрессии и саморегуляции.

Для девочек было свойственно в меньшей степени проявлять физическую агрессию, чем для мальчиков.

Обнаружено, что до участия в программе снижения и профилактики агрессии феномены агрессии и саморегуляции существовали и проявлялись в психической активности изолированно друг от друга, без наличия взаимосвязей.

Не было выявлено достоверных различий в проявлении агрессии и саморегуляции по критериям возраста и пола.

Заключение и выводы

1. В результате внедрения программы по профилактике и снижению агрессивного поведения учащихся изменились взаимосвязи между компонентами саморегуляции и показателями агрессии, а также ее общим уровнем выраженности, которые были до и стали после реализации программы. Выявлено изменение структурно-содержательных взаимосвязей между саморегуляцией и агрессией в результате внедрения программы. Это доказывает, что участие в программе обеспечило как развитие компонентов саморегуляции у школьников, снижение проявления агрессии, так и взаимосвязь между феноменами саморегуляции и агрессии, что позволило использовать саморегуляцию и ее отдельные компоненты с целью конструктивного управления агрессивными проявлениями.

2. В результате внедрения программы профилактики и снижения агрессии были выявлены следующие изменения:

- положительная динамика снижения компонентов агрессии, ее общего показателя, повышение коммуникативного контроля, всех компонентов саморегуляции и ее общего уровня;

- наибольшая динамика проявилась в повышении самостоятельности учащихся, повысились умения и навыки программирования, оценивания результатов;

- достоверно снизились аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты агрессии, а также ее общий уровень выраженности;

- повысился коммуникативный контроль в общении;

- среди компонентов саморегуляции достоверно повысилось проявление программирования, оценивания результатов, самостоятельности и интегрального показателя саморегуляции;

- осознанный рост контроля в общении и более высокий уровень самостоятельности стали взаимосвязаны со снижением проявления физической агрессии у подростков;

- при развитии навыков программирования повышалось управление гневом, регуляторные процессы у подростков становились более успешными;

- агрессия в триединстве компонентов снижалась при адекватной оценке результатов и гибком реагировании на изменение внешних условий и внутреннего состояния подростков.

3. Обеспечивая целостность образовательного процесса в школе, практику социально-ориентированной деятельности учащихся, важно глубоко осознавать, что именно школа формирует ту уникальную среду (уникальную воспитательную систему), в которой на этапе подросткового возраста развития человека происходит становление его мировоззрения, нравственных личностных установок на идеологии и принципах ненасильственного взаимодействия с другими людьми. Уникальная образовательная среда школы по своему культурному уровню и воспитательному потенциалу должна быть

выше окружающей ее макросреды, только тогда она будет положительно влиять на культурное развитие этой среды, снижать риски и угрозы насильственного и агрессивного взаимодействия подростков с его социальным окружением.

4. В настоящее время, как никогда, возникла потребность в возрождении продуктивной идеи воспитания на основе гуманистически ориентированных технологий ненасилия, выстраивании образовательной среды школы, способной эффективно осуществлять многоаспектную деятельность по профилактике агрессии и насилия во взаимодействии друг с другом и взрослыми людьми. Развитие системы гуманистических ценностей в практике функционирования школы, формирование способов коллективного взаимодействия и сотрудничества детей и взрослых даёт положительный эффект в профилактике агрессии и насилия подростков в межличностном взаимодействии, позволяет им проявлять инициативность, самостоятельность, ответственность, сотрудничество друг с другом.

5. Формирование образовательной школы, как «защищенной от проявлений психологического насилия и агрессии со стороны ее субъектов» формирует соответствующие паттерны ненасильственного и не агрессивного поведения в социуме и у самих подростков. Это возможно при создании комплексных профилактических программ, включающих методики и технологии активного социально-психолого-педагогического взаимодействия её участников, содержательно включающие тренинговые программы по развитию у учащихся компетенций саморегуляции поведения и деятельной активности в широкой социальной среде.

6. Ресурсом обеспечения и поддержания такой среды должен стать профессионально грамотно организованный воспитательный процесс в образовательном учреждении. Следовательно, специально организуемые профилактические программы и системная социально-педагогическая и социально-психологическая работа по профилактике агрессии и насилия подростков, деятельность по созданию гуманистически ориентированной

воспитательной системы образовательной организации, является ресурсом в профилактике подросткового насилия и агрессии, в обеспечении психологической безопасности образовательной среды школы для всех ее субъектов. В связи с этим необходим поиск актуальных сегодняшнему дню творческих подходов к профилактической работе по минимизации влияния рисков и угроз насилия и агрессии, с тем чтобы образовательная среда школы стала «территорией безопасности».

7. В ходе организации опытно-экспериментальной работы по проблеме и теме диссертационного исследования нами была доказана эффективность воздействия программы снижения агрессии и насилия в школе, основанной на влиянии повышения уровня саморегуляции и ее компонентов на понижение общего уровня агрессии, а также ее показателей. Полученные результаты показывают, что внедрение программы по профилактике и снижению агрессивного поведения школьников достоверно повысило уровень программирования, оценивания результатов и самостоятельности учащихся и значительно снизило проявления физической агрессии, враждебности, агрессивности и общего уровня агрессии.

Научно-прикладной вклад диссертации:

1. В диссертации реализовано целостное эмпирико-прикладное исследование агрессии и насилия в школе, в котором проверен практический эффект целенаправленно созданной программы профилактики насилия и агрессии в школе.

2. В программе профилактики агрессии и насилия акцентируется на конструктивно-позитивной направленности в работе с подростками с учетом возрастных и джендерных особенностей (14 – 17 лет); программа учитывает активное общение с референтной средой (с ровесниками, старшими друзьями, родителями и специалистами-педагогами). В программе имеет место

интерактивное и тренинговое развитие личностной саморегуляции поведения подростков.

3. Проведена эмпирическая проверка эффективности профилактической программы с помощью комплексной методики диагностики уровня агрессии и насилия до и после внедрения программы.

4. Средствами научно-диагностического исследования установлено достоверное понижение аффективных, когнитивных и поведенческих компонентов агрессии и насилия в школе в результате применения целенаправленной профилактической программы.

5. Был выявлен позитивный опыт психологической профилактики агрессии и насилия среди учащихся школы посредством реализации программы профилактики агрессии и насилия: программа повысила уровень программирования, оценивания результатов и самостоятельности учащихся, снизила проявления физической агрессии, враждебности, агрессивности и общего уровня агрессии.

Список публикаций автора:

1. Черников, Е.В. Актуализация профилактики насилия и агрессии в воспитательной деятельности сельской школы // Российский научный журнал. – 2014, № 1(39). – С. 31-38.
2. Черников, Е.В. К вопросу о профилактике насилия и агрессии в сельской малокомплектной школе // МГППУ, Сборник тезисов конференции «Молодые ученые – столичному образованию», 2015
3. Черников, Е.В. Профилактика агрессии и насилия в межличностном взаимодействии старшеклассников в сельской малокомплектной школе // Сборник материалов II Международной научно-практической конференции: «Образовательная среда сегодня: стратегии развития», Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015
4. Черников, Евгений В. Профилактика насилия и агрессивного поведения учащихся в школе как актуальная психолого-педагогическая проблема // Сп. Психология на развитие, Университетско издательство «Паисий Хилендарски», Бр.2, 2016. – С. 114 - 125
5. Черников, Е.В. Методологические подходы к организации и логики психолого-педагогического исследования агрессии и насилия у детей подросткового возраста // Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции: «Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики», Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016
6. Стаматов, Р.И., Е.В. Черников. Школьное насилие и актуализация программ профилактики агрессивного поведения учащихся в образовательной организации // Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции: «Воспитание и обучение: теория, методика и практика», Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016.

Благодарности

Изказвам най-сърдечна благодарност на научния си ръководител – проф. д.п.н. Румен Стаматов, на проф. д.п.н. Веселин Василев, както и на колегите от катедра „Психология” и Педагогическия факултет към Пловдивския университет „Паисий Хилендарски” за съветите, препоръките и съдействието при подготовката на настоящия дисертационен труд.