

# СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

## ПОДРОСТКОВАЯ АГРЕССИЯ В ОТНОШЕНИИ УЧИТЕЛЯ: ОПЫТ СТОЛКНОВЕНИЯ И СВЯЗЬ С ЛИЧНОСТНЫМИ ФАКТОРАМИ

А.А. Реан<sup>1</sup>, А.В. Егорова<sup>1</sup>, И.А. Коновалов<sup>1</sup>, Р.Г. Кузьмин<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Московский педагогический государственный университет, Россия, 119435, Москва, Малая Пироговская ул., 1/1

### Резюме

Статья посвящена теоретическому и эмпирическому исследованию проблемы агрессии в отношении учителя. Поставлены следующие исследовательские вопросы: Какова частота столкновений российских педагогов с проявлениями агрессивного поведения в свой адрес? Связана ли частота столкновений педагогов с проявлениями агрессии в свой адрес с их личностными особенностями, в частности с собственной агрессивностью?

**Метод.** Исследование было реализовано в форме анонимного онлайн-опроса, в котором приняли участие педагоги из девяти регионов России из пяти федеральных округов. Выборку респондентов составили 5 086 педагогов. Подавляющее число респондентов женского пола (94%). Для оценки показателей агрессивности педагогов была использована методика Басса–Перри в адаптации С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского. Для оценки специфики представлений педагогов о проблемном поведении учащихся была разработана авторская анкета Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ. Для статистической обработки данных были использованы метод главных компонент, критерии Краскала–Уоллиса и Тьюки.

**Результаты исследования.** Среди самых часто встречаемых форм агрессивного поведения в отношении учителя выделяются систематическое нарушение дисциплины, игнорирование и отказ выполнять требования учителя. Выявлена тенденция к повышению вероятности восприятия различных проявлений агрессии в свой адрес при возрастании уровня различных компонентов агрессивности самого педагога (склонность к физической агрессии, гневу и враждебности).

Полученные данные рассматриваются в контексте различных социально-психологических феноменов: проецирования, презумпции враждебности, эффекта Розенталя.

**Выводы.** Обнаружена связь показателей агрессивности педагогов и их субъективной оценки частоты столкновения с подростковой агрессией. Установлены связи склонности педагогов к физической агрессии, гневу и враждебности с такими проявлениями агрессии в отношении учителя, как негативное отношение, игнорирование, прямая и косвенная агрессия.

**Ключевые слова:** агрессия; педагоги; социальная перцепция; виктимизация; гнев; враждебность

## **Введение**

Феномен подростковой агрессии в отношении учителей – крайне актуальная и все еще малоизученная, особенно в России, проблема образовательной среды, приобретающая неблагоприятную устойчивую тенденцию. По данным исследования 2 800 российских педагогов, около 70% из них хотя бы раз за время своей профессиональной деятельности подвергались любой форме травли, а 55% – сталкивались с любого вида угрозами (Черненко, Сапрыкина, 2018). Подобные показатели фиксируются и в других странах – почти 80% сербских учителей в течение предыдущего учебного года сталкивались с агрессивным поведением со стороны учащихся (Žunić-Pavlović, Pavlović, Kaljača, 2018), 65% учителей в Малайзии сталкивались с агрессией учащихся в своей карьере (Santos, Tin, 2016), около 50% турецких учителей начальной школы сообщили, что подвергались издевательствам в течение предыдущих шести месяцев (Cemaloglu, 2007). По результатам Национального исследования насилия в школах 2012 г. в Южной Африке (Burton, Leoschut, 2013), педагоги также часто становились жертвами вербальной агрессии (52,1%), физического насилия (12,4%) и сексуального насилия (3,3%), совершаемого учащимися. На китайской выборке из 1711 учителей (7–12-е классы) из 58 школ были получены данные о том, что 25% учителей за последний год хотя бы раз испытали одну из форм агрессивного поведения учащихся (Yang et al., 2019). Распространенность виктимизации учителей в целом колебалась от 4% (физическая виктимизация) до 16% (социальная виктимизация).

Не следует считать, что подобный феномен характерен только для развивающихся стран. Так, согласно данным Национального опроса учителей и директоров школ США 2015–2016 гг. (Irvin et al., 2021), каждый десятый учитель сообщил, что ученики угрожали ему телесными повреждениями, а о физическом нападении со стороны учащихся говорят 6% учителей. Сходные показатели были получены в результате исследования датских (Winding, Aust, Andersen, 2022), финских (Kauppi, Pörhölä, 2012), канадских (Wilson, Douglas, Lyon, 2011), тайваньских (Chen, Astor, 2008) и немецких учителей (Bauer et al. 2007). Исследование в Швеции показывает, что почти треть учителей сталкивается хотя бы с одним случаем насилия в течение года (Hellfeldt, Andershed, Göransson, Meehan, Sverke, 2018).

Интернационализация проблемы агрессивного поведения учащихся по отношению к педагогам свидетельствует о сходной повестке, стоящей перед всеми акторами образовательного процесса вне зависимости от социокультурного контекста. Ученые по всему миру отмечают, что «проявление агрессии учащихся к учителю стало повседневной реальностью» (Собкин, Фомиченко, 2012), «преподавание является одним из самых напряженных занятий с тяжелыми психологическими требованиями» (Berlanda et al., 2019), а «виктимизация учителей оказывает влияние на личность учителя, его эмоциональное состояние, снижение мотивации к профессиональной деятельности, что, в свою очередь, отражается на качестве образования

в целом» (Реан, Егорова, 2021). В Великобритании<sup>1</sup> и США<sup>2</sup> учителя даже начали использовать на занятиях нательные видеорегистраторы, чтобы фиксировать плохое поведение учеников, а на территориях отдельных кампусов дежурят офицеры полиции<sup>3</sup>.

Следует отметить, что агрессия по отношению к учителям поливариантна и может осуществляться как самими учащимися, так и их родителями, коллегами и администрацией образовательного учреждения. Однако существенное количество времени учителя проводят непосредственно с учениками соответствующих возрастных групп, поэтому в фокусе нашего исследовательского интереса находится проблематика именно такого взаимодействия.

Подростковая агрессия в отношении учителя проявляется в разных формах, может быть скрытой и открытой, вербальной и невербальной, прямой и косвенной, различаться по продолжительности, интенсивности, систематичности и тяжести. Наиболее распространенными формами агрессии являются словесные оскорбления (Benbenishty, Astor, López, Bilbao, Ascorra, 2019; McMahon et al., 2014) и преднамеренное игнорирование (непослушание), кража / порча личных вещей и физическое нападение (McMahon et al., 2020; Moon, McCluskey, Morash, 2019). Словесные оскорбления и запугивание могут проявляться в разных формах: криках, проклятиях, угрозах, распространении слухов и сплетен, высмеивании. Физическое нападение включает в себя удары, пинки, укусы, толчки и таскание за волосы, бросание предметов. Менее распространены такие формы агрессии, как сексуальные домогательства, преследование, нападение с использованием оружия. Получает распространение такой формат агрессивного поведения учащихся в отношении учителей, как кибербуллинг (Dolev-Cohen, Levkovich, 2020; Kopecký & Szotkowski, 2017), а также срыв дистанционных уроков и издевательства в онлайн-чатах.

Феномен подростковой агрессии в отношении учителя возможен в силу разных причин. С одной стороны, это личностные особенности подростков, особенно учитывая специфику их возрастного развития. Под индивидуальными особенностями следует понимать биологические особенности развития в подростковом возрасте (специфика полового созревания (Moon, McCluskey, Morash, 2019)), особенности когнитивной, аффективной и мотивационной сферы, особенности характера, в том числе акцентуации и расстройства поведения. На проблемное поведение подростка оказывают влияние этно- и социокультурные особенности общества, специфика места проживания (тип населенного пункта, уровень благосостояния, криминогенности, инфраструктурные и досуговые возможности) и нормативно-ролевой комплекс, усваиваемый от взрослых. Ключевое влияние оказывают

---

<sup>1</sup> <https://www.theguardian.com/education/2020/feb/07/schools-trial-body-cameras-to-aid-safety-and-monitor-behaviour>

<sup>2</sup> <https://www.misbo.com/news/body-worn-cameras-support-school-security##>

<sup>3</sup> <https://www.vox.com/the-highlight/22580659/police-in-school-resource-officers-sro>

семья, сверстники и друзья, а также опыт агрессивного поведения, демонстрируемый и поощряющийся в референтных группах. Формирование установки на допустимость насилия в отношении учителей связана со школьным климатом (Реан, Новикова, 2019; Huang, Eddy, Camp, 2020; Berg, Cornell, 2016) и нарушением социально-ролевых отношений «учитель–ученик», с правовой ответственностью подростков за агрессивное поведение, с повесткой и подачей информации СМИ, освещающих подобные события, с деформацией престижа социального статуса и роли учителей в обществе (Соловьева, 2018).

Однако, как показывают исследования, подростковая агрессия в отношении учителя может быть связана и с его личностными факторами. Здесь мы отметим наличие как протективных, защитных, факторов, так и провокативных, виктимизирующих факторов.

Среди защитных факторов прежде всего стоит отметить психолого-педагогическую и социальную компетентность учителя, эмоциональную уравновешенность, уровень его резильентности, способность к эмпатии, наличие в психологическом арсенале продуктивных копинг-стратегий и уровень развития качеств личности, стимулирующих психологическое благополучие и психологическую жизнестойкость (Реан, Ставцев, Кузьмин, 2021). Срок пребывания в должности, преподавание у той или иной ступени обучения, способность устанавливать дисциплину в классе, опыт преподавания и столкновения учителя с агрессивным поведением подростков также влияют на то, какое поведение будет использовать учитель в будущих инцидентах (Emmerová, Kohútová, 2017). Нередко учителя обращаются за квалифицированной помощью к психологам, психотерапевтам, социальным педагогам, юристам, более опытным коллегам, читают профильную литературу и разбор кейсов, проходят тренинги и курсы повышения квалификации, т.е. предпринимают шаги по совершенствованию своей профессиональной компетентности в данной проблемной области. Знакомство с советами и техниками по работе с трудными подростками может существенно сократить риск виктимизации учителя, не допустить эскалации ситуации и выйти из нее конструктивным образом. Достаточный уровень сформированности социально-коммуникативных навыков позволяет учителю для защиты себя от агрессивного поведения подростков получать административную и коллегиальную поддержку (Hellfeldt et al., 2018; Berlanda, Fraizzoli, de Cordova, Pedrazza, 2019), напрямую обращаться к родителям проблемного ребенка, инициировать процесс оценки действий подростка в органах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних (например, в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав), а также – в крайнем случае – обратиться в суд.

Факторы риска виктимизации учителя не менее дифференцированы. Стоит отметить антропометрические характеристики учителя – возраст, конституцию тела, рост, вес, пол, громкость голоса; все эти индивидуальные особенности могут влиять на взаимоотношения учителей и подростков и быть провокативными факторами агрессии учащихся (Martinez et al., 2016;

McMahon et al., 2014; Wei et al., 2013; Maja, Siniša, Vesna, 2013; Kauppi, Pörhölä, 2012). На виктимизацию учителя могут оказывать влияние его гендерная принадлежность и сексуальная ориентация (Mooij, 2011), раса (Frank et al., 2021) и особенности внешнего вида.

Однако существенная часть личностных факторов напрямую связана с недостаточным профессионализмом и отсутствием опыта работы. Такие учителя становятся мишенью для агрессии подростков, потому что не могут дать симметричный, а главное – квалифицированный педагогический ответ. Нередко на первый план выходит стиль педагогического общения, избираемый учителем. Известно, что наиболее эффективным в педагогическом общении в большинстве случаев оказывается демократический стиль. Следствием его применения являются повышение интереса к работе, позитивная внутренняя мотивация деятельности, повышение групповой сплоченности, появление чувства гордости общими успехами, взаимопомощи и дружелюбия во взаимоотношениях (Реан, Бордовская, 2021). Не все учителя способны имплементировать демократический стиль педагогического общения, вместо этого используя авторитарный или попустительский стили. Учителя подобного типа часто характеризуются отсутствием педагогического такта и низким уровнем культуры профессионального общения, плохой эмпатией, формализмом в отношениях и неразвитыми суггестивными способностями. Все эти личностные качества, безусловно, влияют на виктимизацию учителя, поскольку он не заслуживает профессиональный и моральный авторитет у подростков и нередко своими действиями провоцирует учащихся на проявление прямых и скрытых агрессивных действий.

Таким образом, личностные качества учителя могут вызывать агрессивное поведение подростков, направленное против самого учителя или против его более незащищенных коллег. Так, например, в ходе исследования 14 022 тайваньских учащихся 30% из них сообщили, что необоснованные требования, придирки учителя выступили причинами как минимум одного акта агрессии против учителей с целью причинения им психологического вреда (Chen, Astor, 2008). Исследование, проведенное в Китае, показывает, что издевательства над учащимися и карательные дисциплинарные методы со стороны учителей были связаны с более высокими уровнями большинства форм агрессии по отношению к учителю со стороны учащихся (Yang et al., 2019). В исследовании, проведенном в Италии, было выяснено, что конфликт с учителем оказывает значительное положительное влияние на вовлеченность учащихся в активную школьную травлю в целом (Longobardia, Iotti, Tungert, Settannia, 2018).

Виктимизацию учителей обуславливают и такие личностные параметры, как склонность к самообвинению (приписывание своих собственных действий к числу причин инцидентов агрессии) (Martinez et al., 2016), эмоциональная депривация, психологические проблемы и травмы (Jakson, Stevens, 2022), высокое профессиональное выгорание (Winding, Aust, Andersen, 2022).

Не менее важным личностным фактором, влияющим на виктимизацию учителей и находящимся в фокусе внимания данной статьи, является соб-

ственная агрессивность учителей. Получает распространение феномен взаимной виктимизации, подразумевающий как агрессию со стороны учителя по отношению к учащимся, так и наоборот. И хотя данных об агрессивном поведении учителей в отношении учащихся достаточно, исследований, посвященных феномену взаимной виктимизации, очень немного. Существуют обзор литературы (Espelage et al., 2013) и несколько исследований, проведенных позже, результаты которых демонстрируют, что имеется значительное число учителей, которые сообщают о том, что их ученики, подвергшиеся виктимизации, также осуществляли акты агрессии по отношению к ним. Например, на израильской и чилийской выборках получены данные о том, что учащиеся, которые сообщали о виктимизации со стороны учителей, также, как правило, сообщали, что они виктимизировали учителей (Benbenishty et al., 2019). В то же время в школах, в которых была распространена виктимизация между учителями, имелась тенденция учащения виктимизации между учениками и учителями. Результаты исследования указывают на наличие высокой корреляции между этими типами явлений в школах как на уровне отдельного учащегося, так и в совокупности на уровне школы. На выборке из 50 344 учащихся 5–8-х классов в 431 чилийской школе (López, Benbenishty, Astor, Ascorta, González, 2020) были получены данные о том, что вербальные типы взаимной виктимизации учитель–ученик преобладали над физической и сексуальной виктимизацией. Виктимизация между учителями и учениками была выше среди учеников мужского пола и подростков младшего школьного возраста. Исследование 601 учащегося в Камеруне выявило корреляцию высокого уровня жестокого обращения с учащимися с преступлениями учащихся против учителей (Benbenishty, Daru, Astor, 2022).

Таким образом, агрессивность учителей выступает важным личностным фактором, опосредующим подростковую агрессию в отношении самого учителя. Мы допускаем, что уровень выраженности агрессии педагогов может детерминировать разные виды агрессии учащихся, тем самым являясь «спусковым механизмом», означающим для подростков легитимность ответных действий. В рамках этого допущения в статье рассматриваются ответы на ряд исследовательских вопросов: Какова частота столкновений российских педагогов с проявлениями агрессивного поведения в свой адрес? Связана ли частота столкновений педагогов с проявлениями агрессии в свой адрес с их личностными особенностями, в частности с собственной агрессивностью?

### **Материалы и методы**

Исследование было реализовано в форме анонимного онлайн-опроса, в котором приняли участие педагоги из девяти регионов РФ из пяти федеральных округов. Выборку респондентов составили 5 086 педагогов. Подавляющее число респондентов женского пола (94%). Средний возраст респондентов 44,6 года ( $SD = 11,7$ ). Молодые специалисты, которые имеют педагогический стаж менее 5 лет, составляют 15% от выборки; около

40% респондентов имеют стаж более 25 лет. Большинство педагогов преподают в средней школе (66%), около 50% преподают в начальной школе, 40% – в старшей школе. 23% педагогов из рассматриваемой выборки не имеют квалификационной категории, 37% имеют первую квалификационную категорию, 40% – высшую. Около 30% педагогов имеют административную нагрузку, а более 70% – классное руководство.

Для оценки показателей агрессивности педагогов использовалась методика Басса–Перри в адаптации С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского (Ениколопов, Цибульский, 2007). Для оценки специфики представлений педагогов о проблемном поведении учащихся была разработана авторская анкета Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ. Указанная анкета имела следующую структуру: социально-демографический блок вопросов, оценка маркеров вовлеченности подростков в ситуации агрессивного поведения, оценка распространенности различных видов агрессивного поведения в контексте возраста и пола подростков, оценка представлений о факторах риска агрессивного поведения подростков, оценка специфики реагирования педагога на ситуации проблемного поведения в образовательных учреждениях, опыт столкновения педагогов с проявлениями агрессии в свой адрес. Анализ полученных результатов по некоторым блокам указанной анкеты был ранее представлен в работе (Реан, Коновалов, 2021). В настоящей статье представлен анализ ответов на ряд вопросов из данной анкеты, в частности, на вопрос: «За время своей профессиональной деятельности как часто Вы сталкивались со следующими проявлениями агрессивного поведения со стороны учеников по отношению к Вам?» – со следующими вариантами утверждений:

- применяли физическое насилие по отношению к вам (били, пинали и т.д.);
- использовали злобные шутки/насмешки;
- оскорбляли / унижали / дразнили;
- уничтожали или портили ваше имущество;
- распускали слухи, которые портили вашу репутацию;
- писали оскорбительные посты в социальных сетях;
- выставляли вашу личную информацию в социальных сетях;
- отказывались выполнять требования;
- игнорировали вас;
- систематически нарушали дисциплину во время образовательного процесса;
- необоснованно жаловались на вас в администрацию школы;
- демонстрировали свое презрение;
- высказывали недовольство качеством преподавания;
- необоснованно жаловались на вас родителям.

Каждое из представленных утверждений респонденты оценивали по семибальной шкале с вариантами ответов: «Никогда», «Сталкивался(-лась) один раз», «Довольно редко (1 раз в год)», «Редко (не реже раза в полгода)», «Довольно часто (не реже раза в месяц)», «Часто (не реже раза в неделю)», «Очень часто (каждый или почти каждый день)».

В рамках настоящей статьи была избрана следующая стратегия обработки и анализа данных: проанализировано распределение ответов на рассматриваемые вопросы, проведен анализ столкновений респондентов-педагогов с агрессией в свой адрес. Для решения задачи снижения размерности данных был реализован метод главных компонент, в результате которого выделено четыре компонента. Полученные данные (в качестве аналогов зависимой переменной были использованы факторные нагрузки) проанализированы в контексте уровней выраженности показателей агрессивности по методике Басса–Перри (готовность к физической агрессии, гневу и враждебности). Для статистической оценки значимости различий был использован критерий Тьюки. Затем дополнительно выборочно были проанализированы распределения ответов на исходные утверждения в контексте показателей, полученных респондентами по методике Басса–Перри. Для статистической оценки значимости различий был использован критерий Краскала–Уоллиса. Вся процедура выполнена в R Studio (R version 4.1.2) (R Core Team, 2021) и IBM SPSS statistics (version 23). Для указанных шагов были использованы пакеты readxl (Wickham, Bryan, 2019), ggplot2 (Wickham, 2016), dplyr (Wickham, Francois, Henry, Muller, 2021).

Результаты ответов респондентов по оценке частоты такого проявления агрессивного поведения, как систематическое нарушение дисциплины во время образовательного процесса, были проанализированы отдельно ввиду исключения данного утверждения из процедуры снижения размерности методом главных компонент. Для выявления различий между группами педагогов с разным уровнем агрессивности и их столкновением с систематическим нарушением дисциплины мы сформировали три подвыборки с целью уравнивания групп по шкалам «физическая агрессия», «гнев», «враждебность». Для формирования подвыборки по шкале «физическая агрессия» были отобраны данные 741 респондента. В указанную выборку вошли данные респондентов, характеризующихся высоким уровнем склонности к физической агрессии (247 человек). Посредством процедуры рандомизации случайным образом из общей выборки были извлечены данные респондентов, характеризующихся средним (247 человек) и низким (247 человек) уровнем склонности к физической агрессии. Идентичные процедуры были проведены по шкалам «гнев» и «враждебность»; по шкале «гнев» итоговая подвыборка составила 390 человек, а по показателю «враждебность» – 759 человек.

Настоящая работа посвящена проверке предположения о связи показателей агрессивности педагогов и субъективной оценки частоты проявлений агрессии в свой адрес.

### **Результаты исследования**

*Описательные статистики.* Результаты анализа столкновений педагогов с агрессивными проявлениями со стороны учащихся показали, что большинство учителей никогда не сталкивались с такими агрессивными прояв-

лениями, как «уничтожение или порча имущества», «распространение слухов», «распространение оскорбительных постов в социальных сетях», «распространение личной информации учителя в социальных сетях» и «применение физического насилия» (табл. 1). 17% респондентов изредка сталкивались с насмешками и злобными шутками в свой адрес, 21% педагогов отмечают, что учащиеся необоснованно жаловались на них своим родителям, кроме того, довольно редко педагоги сталкиваются с высказыванием недовольства качеством образования и необоснованными жалобами в администрацию школы (13%), демонстрацией презрения (11%), а также с оскорблениями и унижениями в свой адрес (12%). К наиболее часто встречающимся случаям агрессивного проявления подростков в отношении учителя относится «систематическое нарушение дисциплины» (23%), «игнорирование» (8%) и «отказ выполнять требования учителя» (12%).

Таблица 1

**Опыт столкновения педагогов с агрессивными проявлениями со стороны учащихся**

Проявление агрессии	Встречаемость, в %		
	Никогда	Редко	Часто
Необоснованно жаловались на вас родителям	75	21	4
Высказывали недовольство качеством преподавания	84	13	3
Демонстрировали свое презрение	86	11	3
Необоснованно жаловались на вас в администрацию школы	85	13	3
Систематически нарушали дисциплину во время образовательного процесса	43	34	23
Игнорировали вас	67	26	8
Отказывались выполнять требования	51	37	12
Выставляли вашу личную информацию в социальных сетях	94	5	2
Писали оскорбительные посты в социальных сетях	93	5	2
Распускали слухи, которые портили вашу репутацию	89	8	2
Уничтожали или портили ваше имущество	91	7	2
Оскорбляли / унижали / дразнили	84	12	4
Использовали злобные шутки / насмешки	78	17	5
Применяли физическое насилие по отношению к вам (били, пинали и т.д.)	88	9	3

В табл. 2 представлены показатели уровня выраженности агрессии педагогов по методике Басса–Перри. Результаты демонстрируют, что средние значения по всем показателям чуть ниже средних значений, полученных С.Н. Ениколоповым и Н.П. Цибульским в результате нормирования тестовых показателей. Разделение по уровням выраженности проводилось исходя из средних показателей, представленных С.Н. Ениколоповым и Н.П. Цибульским (2007). Рассматривая результаты, полученные по шкале «физическая агрессия», стоит отметить, что у подавляющего числа респондентов преобладает низкий уровень физической агрессии (57%), 38% педагогов

демонстрируют средний уровень агрессии, а 5% – высокий. Схожие результаты получены по шкале «гнев»: почти 54% респондентов имеют низкий уровень склонности к переживанию гнева, 44% – средний уровень, 3% – высокий. 47% респондентов демонстрируют низкий уровень склонности к враждебности, 48% – средний уровень враждебности, а около 5% – высокий.

Таблица 2

**Уровень выраженности агрессии педагогов по шкалам опросника Басса-Перри**

Шкалы опросника	Уровень выраженности агрессии, %		
	Низкий	Средний	Высокий
Физическая агрессия	57	38	5
Гнев	54	44	3
Враждебность	47	48	5

Полученные данные свидетельствуют, что большинство педагогов в рамках данной выборки довольно редко сталкиваются с агрессивными проявлениями со стороны учеников. Систематическое нарушение дисциплины, игнорирование и отказ выполнять требования учителя встречаются чаще, чем иные формы агрессивного поведения. Кроме того, большинство педагогов характеризуется низким уровнем выраженности агрессии по всем рассматриваемым показателям, однако внушительное количество респондентов все же имеют средний уровень агрессии.

Рассмотрим результаты сравнительного анализа показателей агрессивности педагогов в контексте проявления подростковой агрессии по отношению к ним. Для решения задачи снижения размерности данных был реализован метод главных компонент, в результате которого было выделено четыре компонента:

- компонента 1 – «Жертва косвенной агрессии»;
- компонента 2 – «Негативное отношение»;
- компонента 3 – «Жертва прямой агрессии»;
- компонента 4 – «Игнорирование» (табл. 3).

Таблица 3

**Факторные нагрузки**

Утверждения	Компоненты			
	1	2	3	4
	«Жертва косвенной агрессии»	«Негативное отношение»	«Жертва прямой агрессии»	«Игнорирование»
Применяли физическое насилие по отношению к вам (били, пинали и т.д.)	0,36	0,12	<b>0,73</b>	0,01
Использовали злобные шутки / насмешки	0,16	0,25	<b>0,81</b>	0,28
Оскорбляли / унижали / дразнили	0,31	0,21	<b>0,78</b>	0,22
Уничтожали или портили ваше имущество	<b>0,70</b>	0,21	0,43	0,11

Окончание табл. 3

Утверждения	Компоненты			
	1	2	3	4
	«Жертва косвенной агрессии»	«Негативное отношение»	«Жертва прямой агрессии»	«Игнорирование»
Распускали слухи, которые портили вашу репутацию	<b>0,69</b>	0,33	0,31	0,15
Писали оскорбительные посты в социальных сетях	<b>0,84</b>	0,27	0,24	0,11
Выставляли вашу личную информацию в социальных сетях	<b>0,86</b>	0,25	0,17	0,11
Отказывались выполнять требования	0,09	0,22	0,14	<b>0,88</b>
Игнорировали вас	0,17	0,24	0,19	<b>0,84</b>
Необоснованно жаловались на вас в администрации школы	0,39	<b>0,73</b>	0,15	0,11
Демонстрировали свое презрение	0,31	<b>0,60</b>	0,32	0,32
Высказывали недовольство качеством преподавания	0,27	<b>0,74</b>	0,21	0,22
Необоснованно жаловались на вас родителям	0,14	<b>0,82</b>	0,14	0,21

*Примечание.* Полужирным шрифтом выделены значимые факторные нагрузки – более 0,5

Далее были рассмотрены различия по каждой из выделенных компонент (зависимые переменные – средние нагрузки) в контексте различных уровней склонности учителей к физической агрессии, гневу и враждебности, оцененных по методике Басса–Перри.

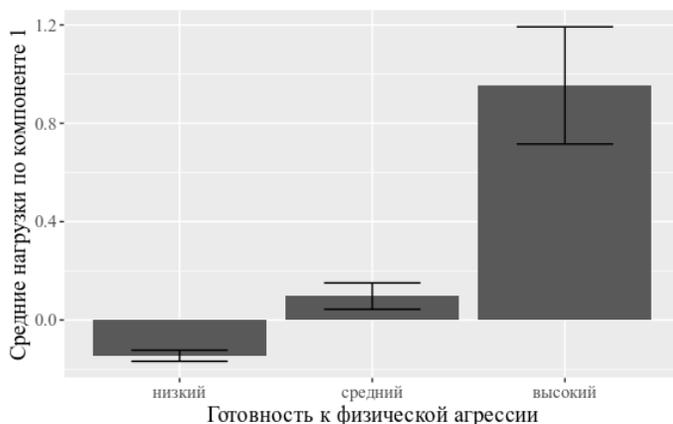


Рис. 1. Средние значения по компоненте 1 в контексте готовности к физической агрессии

На рис. 1 представлены результаты оценки различий по компоненте 1 («Жертва косвенной агрессии») в контексте склонности учителей к физической агрессии. Выявлены значимые различия между всеми уровнями переменной. Респонденты с высоким уровнем склонности к физической

агрессии значимо чаще свидетельствуют о столкновениях с непрямыми формами агрессии со стороны учащихся. Несколько ниже показатели средней группы, значимо ниже по сравнению с указанными группами показатели респондентов с низким уровнем склонности к физической агрессии. Для оценки значимости различий был реализован критерий Тьюки. Результаты расчетов представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Оценка различий средних значений нагрузок по компонентам в контексте различных показателей агрессивности, установленные с помощью критерия Тьюки**

Сравниваемые параметры	Разница средних	Нижняя граница ДИ	Верхняя граница ДИ	p-значение
<b>Компонента 1 – в контексте готовности к физической агрессии (к рис. 1)</b>				
средняя–низкая	0,242	0,175	0,309	< 0,01
высокая–низкая	1,099	0,948	1,249	< 0,01
высокая–средняя	0,856	0,703	1,010	< 0,01
<b>Компонента 2 – в контексте готовности к физической агрессии</b>				
средняя–низкая	0,237	0,169	0,305	< 0,01
высокая–низкая	0,697	0,544	0,850	< 0,01
высокая–средняя	0,460	0,304	0,616	< 0,01
<b>Компонента 3 – в контексте готовности к физической агрессии</b>				
средняя–низкая	0,285	0,218	0,353	< 0,01
высокая–низкая	0,638	0,485	0,791	< 0,01
высокая–средняя	0,353	0,197	0,509	< 0,01
<b>Компонента 4 – в контексте готовности к физической агрессии</b>				
средняя–низкая	0,098	0,029	0,166	0,002
высокая–низкая	0,074	–0,080	0,230	0,494
высокая–средняя	–0,023	–0,181	0,135	0,937
<b>Компонента 1 – в контексте склонности к гневу</b>				
средняя–низкая	0,218	0,152	0,285	< 0,01
высокая–низкая	0,169	–0,039	0,378	0,139
высокая–средняя	–0,049	–0,259	0,161	0,847
<b>Компонента 2 – в контексте склонности к гневу (к рис. 2)</b>				
средняя–низкая	0,365	0,30008	0,431	< 0,01
высокая–низкая	0,507	0,30099	0,714	< 0,01
высокая–средняя	0,141	–0,065	0,349	0,245
<b>Компонента 3 – в контексте склонности к гневу</b>				
средняя–низкая	0,188	0,121	0,254	< 0,01
высокая–низкая	0,208	–0,001	0,417	0,051
высокая–средняя	0,020	–0,190	0,230	0,972
<b>Компонента 4 – в контексте склонности к гневу</b>				
средняя–низкая	0,167	0,1003	0,233	< 0,01
высокая–низкая	0,397	0,187	0,606	< 0,01
высокая–средняя	0,230	0,019	0,440	0,028
<b>Компонента 1 – в контексте склонности к враждебности</b>				
средняя–низкая	0,135	0,068	0,202	< 0,01
высокая–низкая	0,525	0,371	0,679	< 0,01
высокая–средняя	0,389	0,236	0,543	< 0,01

Окончание табл. 4

Сравниваемые параметры	Разница средних	Нижняя граница ДИ	Верхняя граница ДИ	p-значение
<b>Компонента 2 – в контексте склонности к враждебности</b>				
средняя–низкая	0,302	0,236	0,369	< 0,01
высокая–низкая	0,546	0,394	0,699	< 0,01
высокая–средняя	0,244	0,091	0,396	< 0,01
<b>Компонента 3 – в контексте склонности к враждебности</b>				
средняя–низкая	0,149	0,082	0,215	< 0,01
высокая–низкая	0,622	0,468	0,775	< 0,01
высокая–средняя	0,473	0,319	0,626	< 0,01
<b>Компонента 4 – в контексте склонности к враждебности (к рис. 3)</b>				
средняя–низкая	0,165	0,097	0,232	< 0,01
высокая–низкая	0,240	0,085	0,394	< 0,01
высокая–средняя	0,075	-0,079	0,229	0,489
<i>Примечание.</i> ДИ – доверительный интервал				

Говоря о результатах оценки различий по компоненте 2 («Негативное отношение») в контексте склонности учителей к физической агрессии, отметим, что выявлены значимые различия между всеми уровнями фактора. Респонденты с высоким уровнем склонности к физической агрессии значительно чаще свидетельствуют о столкновениях с жалобами и негативным отношением со стороны учащихся. Несколько ниже показатели средней группы, значимо ниже по сравнению с указанными группами показатели респондентов с низким уровнем склонности к физической агрессии.

Говоря о результатах оценки различий по компоненте 3 («Жертва прямой агрессии») в контексте склонности педагогов к физической агрессии, отметим, что педагоги с низким уровнем склонности к физической агрессии значимо ниже оценивают опыт столкновения с проявлениями прямой агрессии в свой адрес, нежели педагоги с высоким и средним уровнями склонности к физической агрессии. Средние значения по параметру «жертва прямой агрессии» в группах со средним и высоким уровнями готовности к физической агрессии также значимо различаются.

Отметим результаты оценки различий по компоненте 4 («Игнорирование») в контексте склонности педагогов к физической агрессии. Статистически значимые различия были выявлены между группами педагогов с низким и средним уровнями склонности к физической агрессии.

На рис. 2 представлены результаты оценки различий по компоненте 2 («Негативное отношение») в контексте склонности педагогов к гневу. Выявлено, что педагоги с низким уровнем склонности к гневу значимо ниже оценивают опыт столкновения с негативным отношением (жалобы, демонстрация презрения) в свой адрес, нежели педагоги со средним и высоким уровнями переживания гнева.

Рассмотрим результаты оценки различий по компоненте 4 («Игнорирование») в контексте склонности педагогов к гневу. Выявлено, что педагоги с низким уровнем склонности к гневу значимо ниже оценивают опыт

столкновения с игнорированием со стороны учащихся, нежели педагоги со средним и высоким уровнями выраженности показателя «гнев».

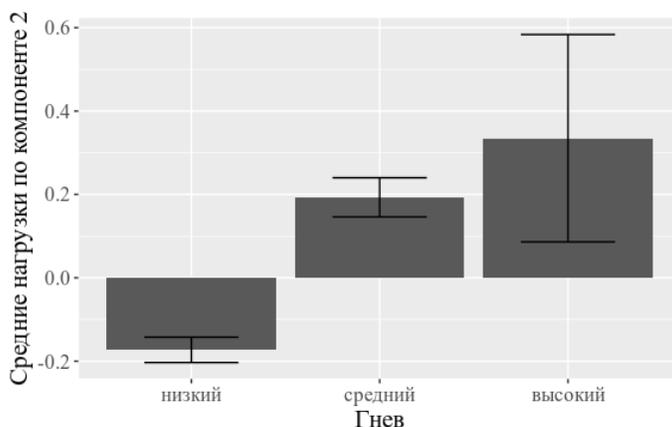


Рис. 2. Средние значения по компоненте 2 в контексте склонности к гневу

По компонентам 1 и 3 были выявлены значимые различия в контексте переменной «склонность к гневу» только между группами с низким и средним уровнями склонности.

Рассмотрим результаты оценки различий по компонентам 1 («Жертва непрямо́й агрессии») и 2 («Негативное отношение») в контексте склонности педагога к враждебности. Выявлено, что педагоги с низким уровнем враждебности значимо ниже оценивают опыт столкновения с негативным отношением и непрямыми формами агрессии (распускание слухов, оскорбительные посты в социальных сетях, порча имущества) в свой адрес, чем педагоги со средним и высоким уровнем враждебности. Результаты групп педагогов со средним и высоким уровнями выраженности показателя «враждебность» также значимо различаются между собой. Педагоги из группы, характеризующейся высоким уровнем склонности к враждебности, оценивают опыт столкновения с непрямыми формами агрессии статистически значимо выше по сравнению с педагогами, у которых выявлен средний уровень склонности к враждебности.

Говоря о результатах оценки различий по компоненте 3 («Жертва прямой агрессии») в контексте склонности педагогов к враждебности, отметим, что учителя с высоким уровнем склонности к враждебности значимо выше оценивают опыт столкновения с прямой агрессией (оскорбления, унижения) в свой адрес, нежели педагоги с низким и средним уровнями враждебности. Различия низкой и средней групп также значимы.

На рис. 3 представлены результаты оценки различий по компоненте 4 («Игнорирование») в контексте склонности педагогов к враждебности. Выявлены значимые различия в оценках частоты столкновения с игнорированием – педагоги с низким уровнем враждебности значимо ниже оценивают опыт столкновения с отказом выполнять требования и игнориро-

ванием по сравнению с педагогами со средним уровнем враждебности. Значимые различия по параметру «игнорирование» у респондентов из группы с высоким уровнем враждебности отсутствуют по сравнению с респондентами из группы со средним уровнем, но выявлены по сравнению с респондентами из группы с низким уровнем.

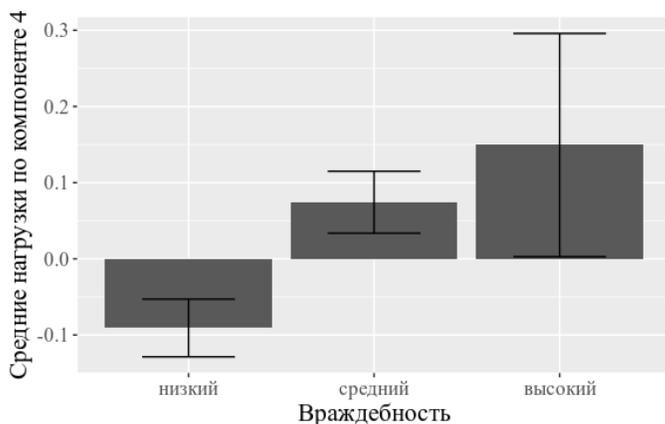


Рис. 3. Средние значения по компоненте 4 в контексте склонности к враждебности

В табл. 5 представлены результаты сравнительного анализа столкновения педагогов с нарушением дисциплины с показателями выраженности их агрессии по методике Басса–Перри. Данный сравнительный анализ проводился на подвыборках респондентов. По всем шкалам методики респонденты с низкими показателями агрессивности чаще отмечают, что никогда не сталкивались с систематическим нарушением дисциплины со стороны учеников. По шкале «физическая агрессия» можно отметить схожие результаты: респонденты с низкими показателями также редко сталкивались с систематическим нарушением дисциплины. Педагоги с высоким уровнем показателей по шкалам «гнев» и «враждебность» отмечают частое столкновение с нарушением дисциплины.

Таблица 5

**Результаты сравнительного анализа показателей агрессивности педагогов по показателю «систематически нарушали дисциплину во время образовательного процесса»**

Шкалы опросника	Встречаемость, %	Уровень выраженности агрессии, %		
		Низкий	Средний	Высокий
Враждебность	часто	21	22	36
	редко	30	38	28
	никогда	50	40	36
Гнев	часто	22	28	39
	редко	28	39	29
	никогда	50	32	32
Физическая агрессия	часто	21	29	29
	редко	37	33	33
	никогда	43	38	39

Для того чтобы проверить статистическую значимость различий между группами, нами были применены непараметрический критерий Краскала–Уоллиса и анализ множественных сравнений с помощью критерия Тьюки (табл. 6). По показателю «систематически нарушали дисциплину во время образовательного процесса» в контексте шкалы «физическая агрессия» значимых различий обнаружено не было ( $N = 4,40$ ;  $p > 0,05$ ). Таким образом, можно говорить о том, что учителя с разным уровнем физической агрессии в равной степени сталкиваются с систематическим нарушением дисциплины со стороны учеников.

Результаты статистического анализа, установленные с помощью критерия Краскала–Уоллиса, показали, что по шкале «гнев» различия между группами являются статистически значимыми ( $N=9,63$ ;  $p<0,01$ ). Мы также рассмотрели значимость различий средних значений между группами с помощью критерия Тьюки – результаты показали значимые различия между группами с низким и высоким уровнем гнева по показателю «систематическое нарушение дисциплины».

Таблица 6

**Связь столкновений педагогов с нарушениями дисциплины со стороны учащихся с показателями агрессивности педагогов**

Сравниваемые параметры	Разница средних	Нижняя граница ДИ	Верхняя граница ДИ	p-значение
<b>Физическая агрессия</b>				
Средняя–низкая	0,303	–0,071	0,678	0,139
Высокая–низкая	0,311	–0,063	0,686	0,125
Высокая–средняя	0,008	–0,366	0,383	0,999
<b>Гнев</b>				
Средняя–низкая	0,461	–0,086	1,009	0,118
Высокая–низкая	0,776	0,228	1,325	<b>0,003</b>
Высокая–средняя	0,315	–0,232	0,863	0,367
<b>Враждебность</b>				
Средняя–низкая	0,213	–0,170	0,597	0,393
Высокая–низкая	0,707	0,323	1,091	<b>0,000</b>
Высокая–средняя	0,494	0,110	0,878	<b>0,007</b>
<i>Примечание.</i> Полу жирным шрифтом выделены статистически значимые различия между группами; ДИ – доверительный интервал				

По шкале «враждебность» результаты анализа также показали значимые различия между группами по уровню выраженности враждебности ( $N = 18,01$ ;  $p < 0,01$ ). Результаты сравнительного анализа, установленные с помощью критерия Тьюки, показали значимые различия между группами респондентов с высоким и низким уровнями, а также с высоким и средним уровнями враждебности. Между группами со средним и низким уровнями враждебности значимые различия по показателю «систематическое нарушение дисциплины» отсутствуют.

Результаты сравнительного анализа показали, что педагоги с низким уровнем переживания гнева чаще отмечают, что никогда не сталкиваются с систематическим нарушением дисциплины во время образовательного

процесса, в отличие от педагогов с высоким уровнем переживания гнева. Идентичные результаты были получены по шкале склонности педагогов к враждебности, однако в данном случае статистически значимые различия обнаруживаются между группами со средним и высоким уровнями. Здесь наблюдается схожая с другими показателями тенденция: чем выше уровень агрессии педагога, тем чаще он отмечает проявления агрессии в отношении него со стороны учеников.

Например, результаты сравнительного анализа, установленные с помощью критерия Краскалла–Уоллиса по другим показателям авторской методики, показали статистически значимые различия по всем критериям, кроме «отказывались выполнять требования» ( $H = 4,96; p > 0,05$ ) и «систематически нарушали дисциплину во время образовательного процесса» ( $H = 4,40; p > 0,05$ ). Это говорит о том, что учителя с разным уровнем физической агрессии в равной степени сталкиваются с подобными агрессивными проявлениями со стороны учеников. В остальных случаях педагоги с высоким уровнем физической агрессии чаще отмечают проявления подростковой агрессии по отношению к ним, чем педагоги с низким уровнем физической агрессии.

Схожие результаты были получены по шкале «гнев». Статистически значимые различия были установлены по показателям «использовали злобные шутки / насмешки» ( $H = 6,91; p < 0,05$ ), «распускали слухи, которые портили вашу репутацию» ( $H = 11,34; p < 0,01$ ), «отказывались выполнять требования» ( $H = 9,63; p < 0,01$ ), «систематически нарушали дисциплину во время образовательного процесса» ( $H = 9,80; p < 0,01$ ), «необоснованно жаловались на вас в администрацию школы» ( $H = 16,29; p < 0,01$ ), «демонстрировали свое презрение» ( $H = 6,29; p < 0,05$ ), «высказывали недовольство качеством преподавания» ( $H = 12,96; p < 0,01$ ) и «необоснованно жаловались на вас родителям» ( $H = 16,88; p < 0,01$ ). По остальным параметрам статистически значимых различий обнаружено не было.

По шкале «враждебность» наблюдается схожая тенденция. Педагоги с высоким уровнем враждебности чаще сталкиваются с проявлениями агрессивного поведения со стороны учащихся, чем педагоги с низким и средним уровнями враждебности. Результаты сравнения подвыборок с помощью критерия Краскалла–Уоллиса показали статистически значимые различия по всем показателям.

### **Обсуждение результатов**

Рассмотрим основные полученные результаты. В контексте склонности педагогов к физической агрессии были выявлены следующие значимые различия: респонденты с высоким уровнем склонности к физической агрессии значимо чаще свидетельствуют о столкновениях с непрямыми формами агрессии со стороны учащихся по сравнению с респондентами из групп с низким и средним уровнями, которые также значимо отличаются между собой. Данный результат может быть рассмотрен как проявление

механизма проецирования – приписывания педагогом собственных личностных черт и индивидуальных особенностей учащимся. Кроме того, высокий уровень склонности педагога к физической агрессии может являться провокативным фактором, повышающим риски агрессивного поведения учащихся по отношению к педагогу.

Было также выявлено, что респонденты с высоким уровнем склонности к физической агрессии значимо чаще свидетельствуют о столкновениях с негативным отношением со стороны учащихся по сравнению с респондентами из групп с низким и средним уровнями, которые также значимо отличаются между собой. Также педагоги с низким уровнем склонности к физической агрессии значимо ниже оценивают опыт столкновения с проявлениями прямой агрессии в свой адрес, нежели педагоги со средним и высоким уровнями физической агрессии. Прямая агрессия учащихся в данном случае может быть проинтерпретирована как проявление феномена реактивной агрессии, возникающей в ответ на ситуацию взаимодействия с педагогом, склонным к проявлению агрессии.

Говоря об указанных результатах, можно вспомнить феномен «презумпции враждебности» (hostile attribution), согласно которому люди с высокими показателями готовности к агрессии имеют установку на интерпретацию различных событий как несущих потенциальный вред для них (Tuente, Bogaerts, Veling, 2019; Реан, 1996; 2013).

Отметим, что педагоги со средним уровнем склонности к физической агрессии значимо выше оценивают опыт столкновения с игнорированием в рамках образовательного процесса, нежели педагоги с низким уровнем физической агрессии. При этом следует отметить отсутствие значимых различий между группами педагогов со средним и низким уровнями физической агрессии и педагогами с высоким уровнем. Повышение уровня агрессии может быть показателем наличия фрустрации педагогов при столкновении с проблемным поведением учащихся и отсутствии адекватных копинг-стратегий и технологий. Рассмотрим несколько подробнее указанную интерпретацию: согласно гипотезе фрустрации–агрессии (Dollard, Doob, Miller, Mowrer, Sears, 1939; Miller, 1941) агрессия является реакцией на фрустрацию; таким образом, проблемное поведение учащихся, в частности игнорирование, негативное отношение, столкновение с прямыми или косвенными проявлениями агрессии может выступить фрустрирующим фактором и иметь своим следствием повышение уровня готовности педагога к агрессии. Критикуя гипотезу фрустрации–агрессии в ее исходном виде, Л. Берковицем было сформулировано следующее дополнение: посылы к агрессии интенсифицируют агрессивную реакцию на наличие некоторого барьера, препятствующего достижению цели (Бэрон, Ричардсон, 2014, с. 52; Berkowitz, 1988). Можно предположить, что подобным «барьером» в ситуациях столкновения с проблемным поведением учащихся выступает отсутствие адекватных копинг-стратегий или же некоторых алгоритмов, прописывающих план действий в ситуациях модерации конфликтов с учащимися.

В контексте склонности педагогов к гневу были выявлены следующие значимые различия: педагоги с низким уровнем склонности к гневу значительно ниже оценивают опыт столкновения с негативным отношением, нежели педагоги со средним и высоким уровнями гнева. Также педагоги с низким уровнем склонности к гневу значительно ниже оценивают опыт столкновения с игнорированием в рамках образовательного процесса со стороны учащихся, нежели педагоги со средним и высоким уровнями гнева. Полученный результат может быть проинтерпретирован в контексте связи гнева и эмпатии (Blair, 2018; Xiao et al., 2021): в ряде исследований показано, что эмпатия и гнев являются «социальными эмоциями», модулирующими риск агрессивного поведения. В данном контексте мы можем предположить, что у педагогов при возрастании уровня гнева снижается вероятность эмпатичного отношения к учащимся, что в итоге сказывается на более высоких показателях восприятия столкновений с негативным отношением и игнорированием в свой адрес.

В контексте склонности педагогов к враждебности были выявлены следующие значимые различия: педагоги с низким уровнем склонности к враждебности значительно ниже оценивают опыт столкновения с негативным отношением в свой адрес, нежели педагоги со средним и высоким уровнями враждебности. Педагоги с высоким уровнем склонности к враждебности значительно выше оценивают опыт столкновения с прямой агрессией в свой адрес, нежели педагоги со средним и низким уровнями выраженности показателя «враждебность». Педагоги с низким уровнем враждебности значительно ниже оценивают опыт столкновения с игнорированием по сравнению с педагогами со средним уровнем враждебности. Данный результат можно рассмотреть с позиции социально-перцептивных механизмов агрессии. То есть педагоги с высоким уровнем враждебности более склонны интерпретировать действия учащихся как негативные или деструктивные, тем самым приписывая им склонность к негативному отношению и проблемному поведению, несмотря на то что это поведение может таковым и не являться. Здесь стоит учесть и наличие обратного процесса. Так, например, в исследовании, проведенном в Италии, было выяснено, что учителя не склонны воспринимать собственное поведение как эмоционально оскорбительное, в то время как учащиеся воспринимают это поведение как жестокое обращение (Longobardi, Iotti, Jungert, Settanni, 2018). Иными словами, формы взаимодействия, которые педагогом считаются правильными директивами, учащимися могут восприниматься как враждебные и, соответственно, вызывать ответную деструктивную реакцию, что и провоцирует более частое столкновение педагогов с высоким уровнем враждебности с подростковой агрессией. Здесь важно отметить субъективность интерпретации поведения участников коммуникации. Те действия, которые человек может расценивать как угрожающие, в действительности таковыми могут не являться (Реан, 2013).

Рассмотренную тенденцию к повышению вероятности восприятия агрессии в свой адрес при возрастании уровня различных компонентов

агрессивности также можно проинтерпретировать в контексте эффекта Розенталя (Реан, Коломинский, 2000): педагоги, обладающие более высоким уровнем готовности к агрессии, склонны приписывать и «находить» враждебные проявления в нейтральном поведении учащихся.

С другой стороны, как было указано выше, агрессивность педагогов в связи с восприятием проблемного поведения может также указывать на отсутствие однозначных алгоритмов работы в проблемных ситуациях и, как следствие, вызывать фрустрацию и тревогу, возникающую в этих случаях. По данным исследования (Реан, Коновалов, 2021), подавляющее большинство педагогов испытывают тревогу и страх в ситуациях столкновения с проблемным поведением учащихся. При этом, согласно исследованию РАО<sup>1</sup>, педагоги-психологи чаще всего работают с учащимися, характеризующимися склонностью к девиантному поведению или же пострадавшими от последствий вовлечения в подобные ситуации. При этом у половины школьных педагогов-психологов стаж работы не достигает пяти лет. Учитывая указанный контекст, необходимо отметить, что необходимость в специальных программах повышения квалификации педагогических работников, нацеленных на формирование компетенций в области профилактики девиантного поведения, остается крайне актуальной.

### **Заключение**

Подростковая агрессия в отношении учителя является крайне актуальной и распространенной проблемой во всем мире, ведь педагогическая деятельность является одним из самых напряженных и стрессогенных занятий. Именно поэтому крайне необходимо углубленное изучение данной проблематики. Представленное исследование направлено на изучение частоты столкновений российских педагогов с проявлениями агрессивного поведения в свой адрес, а также на определение взаимосвязи показателей агрессивности педагогов и их субъективной оценки частоты проявлений подростковой агрессии.

По итогам рассмотрения результатов исследования можно обозначить следующую тенденцию: повышение уровня собственной агрессивности педагогов связано с увеличением вероятности столкновения с проблемным поведением со стороны учащихся. Указанная тенденция в большей степени характерна для описания вариации показателей в контексте параметров «физическая агрессия» и «враждебность». В случае параметра «гнев» только педагоги из группы с низким уровнем выраженности данного параметра сообщают о статистически более редком столкновении с различными проявлениями агрессии в свой адрес.

---

<sup>1</sup> Исследование РАО: Перед школьной психологической службой особенно остро встают вызовы «цифрового общества». 2021. URL: <http://rusacademedu.ru/news/issledovanie-rao-pered-shkolnoj-psixologicheskoy-sluzhboj-osobenno-ostro-vstayut-vyzovy-cifrovogo-obshhestva/> (дата обращения: 16.03.2022); РАО составила «портрет школьного психолога». 2021. URL: <https://psy.su/feed/9404/> (дата обращения: 16.03.2022).

Собственная агрессивность педагогов, в частности склонность к физической агрессии, гневу и враждебности, выступает фактором риска виктимизации педагогов – столкновений с негативным отношением, игнорированием, прямой и косвенной агрессией со стороны учащихся.

Данное исследование позволяет расширить представления о проблеме проявления подростковой агрессии в отношении учителя. Однако на сегодняшний день существует еще множество нерешенных вопросов, которые открывают иные направления исследований. Кроме того, одним из важных направлений является разработка профилактических мер по снижению агрессии в отношении педагогов, которые будут направлены на психолого-педагогическую работу не только с учениками, но и с педагогами, а именно повышение уровня их осведомленности о подростковой агрессии, способах реагирования на нее, а также развитие конструктивных способов взаимодействия и выражения агрессии. Психологические интервенции, направленные на развитие социально-эмоциональных навыков и контроля агрессии среди учащихся и учителей, должны акцентировать внимание на качестве отношений между ними, а также на поддержке позитивного управления поведением.

#### *Литература*

- Бордовская, Н. В., Реан, А. А. (2021). *Педагогика: учебное пособие*. СПб.: Питер.
- Бэрн, Р., Ричардсон, Д. (2014). *Агрессия*. СПб.: Питер.
- Ениколопов, С. Н., Цибульский, Н. П. (2007). Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри. *Психологический журнал*, 28(1), 115–124.
- Реан, А. А. (1996). Агрессия и агрессивность личности. *Психологический журнал*, 17(5), 3–18.
- Реан, А. А. (2013). *Психология личности*. СПб.: Питер.
- Реан, А. А., Егорова, А. В. (2021). Проявление подростковой агрессии в отношении учителя: распространенность, факторы, последствия, профилактика. *Национальный психологический журнал*, 2(42), 98–108. doi: 10.11621/nprj.2021.0209
- Реан, А. А., Коломинский, Я. Л. (2000). *Социальная педагогическая психология*. СПб.: Питер.
- Реан, А. А., Коновалов, И. А. (2021). Оценка педагогами подростковой агрессивности: социально-перцептивные аспекты и готовность к вмешательству. *Российский девiantологический журнал*, 1(2), 276–295. doi: 10.35750/2713-0622-2021-2-276-295
- Реан, А. А., Новикова, М. А. (2019). Буллинг в среде старшеклассников Российской Федерации: распространенность и влияние социоэкономических факторов. *Мир психологии*, 1, 165–177.
- Реан, А. А., Ставцев, А. А., Кузьмин, Р. Г. (2021). Позитивно-психологический подход как фактор стимулирования психологического благополучия и редуцирования рисков профессионального выгорания педагога. *Психология человека в образовании*, 3(4), 461–473. doi: 10.33910/2686-9527-2021-3-4-461-473
- Собкин, В. С., Фомиченко, А. С. (2012). Понимание учителями причин проявления агрессии учащихся к педагогу. В сб.: В. С. Собкин (ред.), *Социология образования. Труды по социологии образования* (с. 137–147). М.: Ин-т социологии образования.
- Соловьева, Т. С. (2018). Статус учителя в современном российском обществе. *Социальное пространство*, 1, 1–17. doi: 10.15838/sa/2018.1.13.3

Черненко, Ю. А., Сапрыкина, Д. И. (2018). Феномен буллинга в российских школах: учителя – жертвы. *Коммуникации. Медиа. Дизайн*, 3(2), 136–150.

*Ссылки на зарубежные источники см. в разделе References после англоязычного блока.*

*Поступила в редакцию 01.04.2022 г.; повторно 08.06.2022 г.; принята 21.07.2022 г.*

**Реан Артур Александрович** – руководитель Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета, заведующий кафедрой психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Московского педагогического государственного университета, академик РАО, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: prof.arthur.rean@gmail.com

**Егорова Анна Викторовна** – аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета, ассистент кафедры психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Московского педагогического государственного университета.

E-mail: egrvan18@gmail.com

**Коновалов Иван Александрович** – аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета, старший преподаватель кафедры психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Московского педагогического государственного университета.

E-mail: iv.konovalev@yandex.ru

**Кузьмин Роман Геннадьевич** – аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета, ассистент кафедры психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Московского педагогического государственного университета, магистр социологии.

E-mail: romquz@gmail.com

**For citation:** Rean, A. A., Egorova, A. V., Konovalev, I. A., Kuz'min, R. G. (2022). Adolescent Aggression towards Teachers: Experience of Victimization and Connections with Personality Factors. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 85, 118–143. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/85/6

## **Adolescent Aggression towards Teachers: Experience of Victimization and Connections with Personality Factors**

**A.A. Rean<sup>1</sup>, A.V. Egorova<sup>1</sup>, I.A. Konovalev<sup>1</sup>, R.G. Kuz'min<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> *Moscow Pedagogical State University 1/1 M. Pirogovskaya Str., Moscow, 119991, Russian Federation*

### **Abstract**

**Objective.** This article is devoted to a theoretical and empirical study of the problem of aggression against teachers. Within the framework of the article, the following research questions were posed: what is the frequency of these manifestations of aggressive behavior toward Russian teachers? Is the frequency of these manifestations of aggression toward teachers related to the teachers characteristics, in particular, because of their own aggressiveness?

**Methods.** The study was implemented as an anonymous online survey, which included teachers from nine regions and five federal districts of the Russian Federation. The sample of respondents consisted of 5086 teachers. The vast majority of respondents were female (94%).

The Buss Perry Aggression Questionnaire (BPAQ) adapted by S.N. Enikolopov and N.P. Tsibulsky was used to assess the aggressiveness indicators of teachers. To assess the specifics of teachers' ideas about the problematic behavior of students, we used the questionnaire developed by the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior from Moscow State Pedagogical University. The Kruskal-Wallis and Tukey tests were used as the principal method of statistical data processing.

**Results.** Among the most common forms of aggressive behavior against teachers, the following stand out: systematic violation of discipline, ignoring and refusing to fulfill the requirements of a teacher. A tendency towards an increase in the probability of perceiving various manifestations of aggression against oneself with an increase in the level of various components of the teacher's aggressiveness (a tendency to physical aggression, anger and hostility) became apparent.

**Discussion.** The data obtained are considered in the context of various socio-psychological phenomena: projection, hostile attribution, the Rosenthal effect.

**Conclusions.** A connection was found between indicators of teachers' aggressiveness and their subjective assessment of the frequency of conflicts with adolescents. The relationships between teachers' propensity for physical aggression, anger and hostility with manifestations of aggression towards a teacher from students such as negative attitude, disregard, direct and indirect aggression.

**Keywords:** aggression; teachers; social cognition; teachers' victimization; anger, hostility

### References

- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., et al. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), 442–449. doi: 10.1007/s00420-007-0170-7
- Benbenishty, R., Astor, R. A., López, V., Bilbao, M., & Ascorra, P. (2019). Victimization of teachers by students in Israel and in Chile and its relations with teachers' victimization of students. *Aggressive behavior*, 45(2), 107–119. doi: 10.1002/ab.21791
- Benbenishty, R., Daru, E. R., & Astor, R. A. (2022). An exploratory study of the prevalence and correlates of student maltreatment by teachers in Cameroon. *International Journal of Social Welfare*, 31(1), 22–32. doi: 10.1111/ijsw.12475
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School psychology quarterly*, 31(1), 122. doi: 10.1037/spq0000132
- Berkowitz, L. (1988). Frustrations, appraisals, and aversively stimulated aggression. *Aggressive behavior*, 14(1), 3–11. doi: 10.1002/1098-2337(1988)14:1<3::AID-AB2480140103>3.0.CO;2-F
- Berlanda, S., Fraizzoli, M., de Cordova, F., & Pedrazza, M. (2019). Psychosocial risks and violence against teachers. Is it possible to promote well-being at work? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4439. doi: 10.3390/ijerph16224439
- Beron, R., & Richardson, D. (2014). *Агрессия [Aggression]*. St. Petersburg: Piter.
- Blair, R. J. R. (2018). Traits of empathy and anger: implications for psychopathy and other disorders associated with aggression. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 373(1744), 20170155. doi: 10.1098/rstb.2017.0155
- Bordovskaya, N. V., & Rean, A. A. (2021). *Педагогика [Pedagogy]*. St. Petersburg: Piter.
- Burton, P., & Leoschut, L. (2013). School Violence in South Africa. *Results of the 2012 National School Violence Study, Centre for Justice and Crime Prevention, Monograph series, 12*.

- Chernenko, Yu. A., & Saprykina, D. I. (2018). The Phenomenon of Bullying in Russian Schools: Teachers as Victims. *Kommunikatsii. Media. Dizayn – Communications. Media. Design*, 3(2), 136–150. (In Russian).
- Cemaloglu, N. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(6), 789–802. doi: 10.2224/sbp.2007.35.6.789
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2008). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School Violence*, 8(1), 2–17. doi: 10.1080/15388220802067680
- Dolev-Cohen, M., & Levkovich, I. (2021). Teachers' responses to face-to-face and cyberbullying of colleagues by others in Israeli schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(sup1), S153–S165. doi: 10.1080/21683603.2020.1772159
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939) *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press
- Emmerová, I., & Kohútová, J. (2017). Manifestations of pupil aggression towards teachers in elementary and secondary schools. *The New Educational Review*, 50(4), 17–25. doi: 10.15804/ner.2017.50.4.01
- Enikolopov, S. N., & Tsi bulskiy, N. P. (2007). Psikhometricheskii analiz russkoyazychnoy versii Oprosnika diagnostiki agressii A. Bassa i M. Perri [Psychometric analysis of the Russian version of the A. Bass and M. Perry Aggression Diagnostic Questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 28(1), 115–124.
- Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., Reddy, L. A., & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, 68, 75– 87. doi: 10.1037/a0031307
- Frank, T. J., Powell, M. G., View, J. L., Lee, C., Bradley, J. A., & Williams, A. (2021). Exploring racialized factors to understand why Black mathematics teachers consider leaving the profession. *Educational Researcher*, 50(6), 381–391. doi: 10.3102/0013189X21994498
- Hellfeldt, K., Andershed, H., Göransson, S., Meehan, A., & Sverke, M. (2018). Teacher-victimization in Swedish schools: Identification of risk factor. In *6th European Association for Forensic Child & Adolescent Psychiatry, Psychology & Other Involved Professions Congress (EFCAP 2018). Young victims and young offenders. Prevention and intervention within families and institutions, Venice, Italy, June 20–22, 2018*.
- Huang, F. L., Eddy, C. L., & Camp, E. (2020). The role of the perceptions of school climate and teacher victimization by students. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(23–24), 5526–5551. doi: 10.1177/0886260517721898
- Irwin, V., Wang, K., Cui, J., Zhang, J., & Thompson, A. (2021). *Report on indicators of school crime and safety: 2020*. [s.l.: s.n.]
- Jackson, J., & Stevens, T. (2022). Predicting Teachers' Job Satisfaction from Student Aggression Toward Teachers and Related Trauma. *Contemporary School Psychology*, 1–12. doi: 10.1007/s40688-022-00409-5
- Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2012). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1059–1068. doi: 10.1016/j.tate.2012.05.009
- Kopecký, K., & Sztokowski, R. (2017). Specifics of cyberbullying of teachers in Czech schools – a national research. *Informatics in Education*, 16(1), 103–120. doi: <http://doi.org/10.15388/infedu.2017.06>
- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student–teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63, 1–10. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.12.001
- Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L. E., & Gastaldi, F. G. M. (2018). Emotionally abusive behavior in Italian middle school teachers as identified by students. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(8), 1327–1347. doi: 10.1177/0886260515615144

- López, V., Benbenishty, R., Astor, R. A., Ascorra, P., & González, L. (2020). Teachers victimizing students: Contributions of student-to-teacher victimization, peer victimization, school safety, and school climate in Chile. *American Journal of Orthopsychiatry*, 90(4), 432–444. doi: 10.1037/ort0000445
- Maja, L., Siniša, O., & Vesna, B. (2013). Violence against teachers—rule or exception? *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 1(2), 6–15.
- Martinez, A., McMahon, S. D., Espelage, D., Anderman, E. M., Reddy, L. A., & Sanchez, B. (2016). Teachers' experiences with multiple victimization: Identifying demographic, cognitive, and contextual correlates. *Journal of School Violence*, 15(4), 387–405. doi: 10.1080/15388220.2015.1056879
- McMahon S.D., Martinez A., Espelage D., Rose C., Reddy L.A., Lane K., ... Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753–766. doi: 10.1002/pits.21777
- McMahon, S. D., Peist, E., Davis, J. O., Bare, K., Martinez, A., Reddy, L. A., ... & Anderman, E. M. (2020). Physical aggression toward teachers: Antecedents, behaviors, and consequences. *Aggressive behavior*, 46(1), 116–126. doi: 10.1002/ab.21870
- Miller, N. E. (1941). I. The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48(4), 337–342. doi: 10.1037/h0055861
- Mooij, T. (2011). Secondary school teachers' personal and school characteristics, experience of violence and perceived violence motives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(2), 227–253. doi: 10.1080/13540602.2011.539803
- Moon, B., McCluskey, J., & Morash, M. (2019). Aggression against Middle and High School Teachers: Duration of Victimization and Its Negative Impacts. *Aggressive Behavior*, 45, 517–526. doi: 10.1002/ab.21840
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Retrieved from <https://www.R-project.org/>.
- Реан, А. А. (1996). Агрессия и агрессивность личности [Aggression and aggressiveness of the individual]. *Психологический журнал*, 17(5), 3–18.
- Реан, А. А. (2013). *Психология личности* [Psychology of Personality]. St. Petersburg: Piter.
- Реан, А. А., & Егорова, А. В. (2021). Adolescent aggressiveness towards teacher: frequency, factors, consequences, prevention. *Национальный психологический журнал – National Psychological Journal*, 2(42), 98–108. (In Russian). doi: 10.11621/npj.2021.0209
- Реан, А. А., & Колеминский, Я. Л. (2000). *Социальная педагогическая психология* [Social Pedagogical Psychology]. St. Petersburg: Piter.
- Реан, А. А., & Коновалов, И. А. (2021). Otsenka pedagogami podrostkovoy agressivnosti: sotsial'no-pertseptivnye aspekty i gotovnost' k vmeshatel'stvu [Evaluation of adolescent aggressiveness by teachers: social-perceptual aspects and readiness for intervention]. *Rossiyskiy deviantologicheskii zhurnal*, 1(2), 276–295. doi: 10.35750/2713-0622-2021-2-276-295
- Реан, А. А., & Novikova, M. A. (2019). Bulling v srede starsheklassnikov Rossiyskoy Federatsii: rasprostranennost' i vliyaniye sotsioekonomicheskikh faktorov [Bullying among high school students in the Russian Federation: prevalence and impact of socioeconomic factors]. *Mir psikhologii*, 1, 165–177.
- Реан, А. А., Stavtsev, A. A., & Kuzmin, R. G. (2021). Positive psychology approach as a factor of stimulating psychological well-being and reducing the risks of professional burnout of a teacher. *Психология человека в образовании – Psychology in Education*, 3(4), 461–473. (In Russian). doi: 10.33910/2686-9527-2021-3-4-461-473
- Santos, A., & Tin, J. J. (2018). The nature, extent and impact of educator targeted bullying on school teachers in West Malaysia. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(5), 543–556. doi: 10.1080/03069885.2016.1245410
- Sobkin, V. S., & Fomichenko, A. S. (2012). Ponimanie uchitelyami prichin proyavleniya ag-ressii uchashchikhsya k pedagogu [Teachers' understanding of the reasons for the manifestation of aggression of students towards the teacher]. In V. S. Sobkin (Ed.), *Sotsiologiya obrazovaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Sociology of education.

- Proceedings in the sociology of education]. (pp. 137–147). Moscow: Institute of Sociology of Education.
- Solovieva, T. S. (2018). The Status of a Teacher in the Modern Russian Society. *Sotsial'noe prostranstvo – Social Area, 1*, 1–17. (In Russian). doi: 10.15838/sa/2018.1.13.3
- Tuente, S. K., Bogaerts, S., & Veling, W. (2019). Hostile attribution bias and aggression in adults—a systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 46*, 66–81. doi: 10.1016/j.avb.2019.01.009
- Wei, C., Gerberich, S.G., Alexander, B.H., Ryan, A.D., Nachreiner, N.M., & Mongin, S.J. (2013). Work-related violence against educators in Minnesota: Rates and risks based on hours exposed. *Journal of Safety Research, 44*, 73–85. doi: 10.1016/j.jsr.2012.12.005
- Wickham, H., Francois, R., Henry, L., & Muller, K. (2021). *dplyr: A Grammar of Data Manipulation. R package version 1.0.7*. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=dplyr>
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant graphics for data analysis*. Springer.
- Wickham, H., & Bryan, J. (2019). *readxl: Read Excel Files. R package version 1.3.1*. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=readxl>
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence, 26*(12), 2353–2371. doi: 10.1177/0886260510383027
- Winding, T. N., Aust, B., & Andersen, L. P. S. (2022). The association between pupils' aggressive behaviour and burnout among Danish school teachers—the role of stress and social support at work. *BMC public health, 22*(1), 1–12. doi: 10.1186/s12889-022-12606-1
- Xiao, W., Lin, X., Li, X., Xu, X., Guo, H., Sun, B., & Jiang, H. (2021). The Influence of Emotion and Empathy on Decisions to Help Others. *SAGE Open, 11*(2), 21582440211014513. doi: 10.1177/21582440211014513
- Yang, C., Jenkins, L., Fredrick, S. S., Chen, C., Xie, J. S., & Nickerson, A. B. (2019). Teacher victimization by students in China: A multilevel analysis. *Aggressive Behavior, 45*(2), 169–180. doi: 10.1002/ab.21806
- Žunić-Pavlović, V., Pavlović, M., & Kaljača, S. (2018). Student's violent behavior directed against teachers in secondary school. *Nastava i vaspitanje, 67*(3), 489–505. doi: 10.5937/nasvas1803489Z

Received 01.04.2022; Revised 08.06.2022;  
Accepted 21.07.2022

**Arthur A. Rean** – Head of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, MPG; Head of the Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, MPG; Academician of Russian Academy of Education. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: [prof.arthur.rean@gmail.com](mailto:prof.arthur.rean@gmail.com)

**Anna V. Egorova** – Research Analyst, Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, MPG; Assistant, Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, MPG.

E-mail: [egrvan18@gmail.com](mailto:egrvan18@gmail.com)

**Ivan A. Konovalov** – Research Analyst, Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, MPG; Senior Lecturer, Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, MPG.

E-mail: [iv.konovalov@yandex.ru](mailto:iv.konovalov@yandex.ru)

**Roman G. Kuz'min** – Research Analyst, Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, MPG; Assistant, Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, MPG.

E-mail: [romquz@gmail.com](mailto:romquz@gmail.com)