

Государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»

На правах рукописи



Баталов Дмитрий Рамильевич

**Воспитательная среда общеобразовательной организации
как средство профилактики буллинга
среди младших школьников**

Научная специальность 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики
и образования (педагогические науки)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор культурологии,
кандидат педагогических наук,
профессор Е.И. Григорьева

Москва – 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	21
1.1. Буллинг среди младших школьников в общеобразовательной организации как социально-педагогический феномен	21
1.2. Возможности воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников	43
1.3. Характеристика процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации	68
Выводы по первой главе	91
Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССНОЙ МОДЕЛИ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	94
2.1. Задачи и логика организации экспериментальной работы.....	94
2.2. Практика профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации	123
2.3. Экспериментальная проверка результативности профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации	150
Выводы по второй главе	183
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	187
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	194
ПРИЛОЖЕНИЯ	219

ВВЕДЕНИЕ

Современные темпы технологических и социальных изменений XXI века открывают новые возможности для воспитания активных, целеустремленных, критически мыслящих обучающихся школ как будущего стратегического ресурса прогрессивного развития общества. Но вместе с тем возникающая социальная напряженность в мире, рискогенность и неопределенность условий жизнедеятельности, увеличение неконтролируемых информационных потоков с культом цинизма, агрессии и силы, угрозами эмоционально-психологической безопасности личности приводят к распространению различных моделей деструктивного поведения и конфликтного взаимодействия, возникновению буллинга среди обучающихся школ. Обществом востребована своевременно организованная профилактика буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации, определяющая оптимальные пути предупреждения и преодоления отклонений в поведении детей, освоения ими базовых нормативов социально одобряемого поведения и продуктивной коммуникации, развития умений противостоять негативным влияниям окружающей действительности.

Профилактика буллинга среди школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации актуализируется на государственном уровне при анализе законов и нормативных документов. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г., с последующими изменениями) определен гуманистический характер образования (воспитания и обучения), приоритет жизни и здоровья обучающихся, прав и свобод личности, воспитания взаимоуважения детей друг к другу. В Федеральном законе от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» указана значимость усиления в образовательных организациях воспитательной составляющей, создающей условия для продуктивной

социализации субъектов образования. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации в период до 2025 года определен приоритет утверждения в детской среде позитивных моделей поведения, снижения уровня антиобщественных проявлений со стороны детей, оказания помощи в различных проблемных, стрессовых и конфликтных ситуациях. В примерной рабочей программе воспитания для общеобразовательных организаций, разработанной ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» Российской академии образования (2022 г.), установлена необходимость реализации воспитательного потенциала профилактической деятельности в целях минимизации рисков проявлений агрессивного поведения, возникновения маргинальных групп обучающихся, развития навыков социально одобряемого поведения, устойчивости к негативным воздействиям, групповому давлению. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО, 2021 г.) обозначена важность профилактики возникновения девиантных форм поведения, агрессии обучающихся, сохранения и укрепления психологического благополучия и психического здоровья детей. В Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2025 года отражена необходимость мер раннего предупреждения, коррекции и превентивного устранения причин антиобщественных действий детей, таких как запугивание, травля (буллинг) ребенка со стороны одноклассников. В Распоряжении Правительства РФ от 23 января 2021 г. № 122-р «Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 г.» определена значимость организации работы по профилактике травли, буллинга и кибербуллинга, снижению агрессивности в детской среде. Президент Российской Федерации В.В. Путин на встрече с членами Совета по развитию гражданского общества и правам человека (2021 г.) указал на реализацию комплексного подхода (введение воспитателей в школы, подготовка учителей) к профилактике буллинга в общеобразова-

вательных организациях, оказывающего негативное влияние на психику детей.

Особую остроту приобретают вопросы, связанные с буллингом среди детей младшего школьного возраста, так как именно эта социальная группа наиболее уязвима, восприимчива, а также подвержена разного рода негативным влияниям. Проявление буллинга в среде младших школьников обусловлено тем, что постиндустриальный социум с наличием рискогенности рыночных, идеологических, информационных, социокультурных и конфессиональных противоречий модифицирует социальную ситуацию развития растущих детей, приводит к кардинальным изменениям их ценностных ориентиров и мировоззрения, трансформирует образ картины мира.

Сегодня особо актуальным становится проблема изучения воспитательной среды общеобразовательной организации как средства профилактики буллинга среди младших школьников.

В науке сложились теоретические предпосылки решения изучаемой проблемы:

– *феномен буллинга* рассматривается в *отечественной науке* как: запугивание, психолого-физическое притеснение, обуславливающее возникновение стрессовой ситуации страха у объекта и подчинение его себе (И.С. Кон); социокультурный феномен травли, запугивания и третирования других (чаще всего более слабых) членов коллектива (М.Л. Бутовская, Е.Л. Луценко, К.Е. Ткачук); форма конфликтного деструктивного взаимодействия, определяющая направленность продолжительных повторяющихся насильственных воздействий обидчика в отношении жертвы, не готовой к защите собственного достоинства (Д.Н. Соловьев); в *зарубежных исследованиях*: систематическая агрессивная поведенческая модель, отражающая приоритет влияния физической силы и неравенства власти (D. Olweus); агрессивные действия, которые можно отслеживать и наблюдать, выступающие базисом возникновения чувства обиды или стрессовой неустойчивости

(С.М.А. Arora);

– концептуальные основания *рассмотрения воспитательной среды общеобразовательной организации* определены в научных разработках: Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламовой (совокупность психолого-педагогических, предметно-материальных и других средств, влияющих на процесс формирования целостной личности ребенка и его полноценное развитие); Ю.С. Мануйлова (среди чего (кого) пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет личность); Н.Ю. Калашниковой (среда, определяющая освоение и прикладную реализацию области социально-исторического и культурного опыта путем формирования индивидуальных способностей и удовлетворения потребностей субъектов);

– теоретико-методологические аспекты *профилактики буллинга* среди школьников исследуются: А.Б. Павловой (превенция факторов и условий, определяющих возникновение притеснения и травли в общеобразовательной организации); Ю.Н. Желонкиной, О.А. Сластихиной, И.О. Южаковой (устранение основных, а также косвенных причин возникновения остроконфликтных обстоятельств и многообразных форм физического и психического насилия в коллективе общеобразовательной организации); А.С. Смирновой (деятельность по предупреждению насилия посредством устранения или нейтрализации порождающих его причин).

При этом констатируется недостаточная изученность проблемы рассмотрения воспитательной среды общеобразовательной организации как средства профилактики буллинга среди младших школьников. Это позволило выявить сложившиеся **противоречия**:

– научно-методологического уровня (между необходимостью теоретического осмысления проблемы профилактики буллинга в общеобразовательной организации и недостаточной разработанностью научно-методологических положений, обосновывающих сущность и содержание

понятия «буллинг среди младших школьников»);

– процессуально-деятельностного уровня (между возможностями воспитательной среды общеобразовательной организации и отсутствием научно обоснованных содержательных, организационно-педагогических и процессуально-действенных средств, их результативного использования в профилактике буллинга среди младших школьников);

– процессуально-нормативного уровня (между нормативно заданными требованиями профилактики буллинга среди младших школьников и отсутствием процессной модели, раскрывающей последовательность целей, задач, этапов рассматриваемого процесса в воспитательной среде общеобразовательной организации);

– практико-технологического уровня (между необходимостью практической реализации профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации и недостаточной разработанностью педагогических условий обеспечения исследуемого феномена в педагогической науке);

– концептуально-визуального уровня (между наличием исследований профилактики буллинга среди младших школьников и недостаточной теоретической разработанностью концептуальной основы научно-методического обеспечения моделирования предметной области в воспитательной среде общеобразовательной организации).

Обозначенные противоречия обусловили постановку **проблемы исследования**: каковы возможности воспитательной среды общеобразовательной организации, оказывающие влияние на профилактику буллинга среди младших школьников?

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы обусловили выбор **темы исследования**: «Воспитательная среда общеобразовательной организации как средство профилактики буллинга среди младших школьников».

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить результативность процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации.

Объект исследования: воспитание младших школьников в общеобразовательной организации.

Предмет исследования: процесс профилактики буллинга у младших подростков в общеобразовательной организации.

Гипотеза исследования. Предполагаем, что профилактика буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации осуществляется результативно, если:

– выявлены возможности воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников за счет обоснования ее компонентов, функций и свойств;

– разработана процессная модель профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации, интегрирующая целевой, методологический, содержательный, результативный блоки, общенаучной основой которой являются личностно-ориентированный, средовой и деятельностный методологические подходы;

– обеспечена реализация совокупности педагогических условий профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации;

– разработано и апробировано научно-методическое обеспечение профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации, отражающее критериально-диагностический инструментарий, социально ориентированную программу и методические рекомендации по их результативному использованию.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность и обосновать содержание понятия «буллинг»

среди младших школьников в общеобразовательной организации».

2. Выявить возможности воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников.

3. Разработать процессную модель профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации.

4. Определить педагогические условия, обеспечивающие результативность профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации.

5. Разработать научно-методическое обеспечение по исследуемой проблеме.

Методологическая основа исследования: личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), определяющий отношение к каждому школьнику как к уникальности, учет индивидуальной избирательности обучающегося к реализации профилактических мер; средовой подход (Ю.С. Мануйлов, Т.В. Менг, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин), отражающий ценностно-смысловую структурированность и насыщенность воспитательной среды школы в целях минимизации проявлений дезадаптивного поведения участников буллинга, корректировки ценностного мира личности, расширения опыта конструктивного взаимодействия; деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), рассматривающий включение младших школьников в социально одобряемую деятельность для освоения детьми социально адекватных норм и установок, позитивных поведенческих моделей, переориентации дезадаптивного и виктимного поведения на просоциальное поведение.

Теоретическую основу исследования составляют:

на философском уровне:

– системные основания философии образования (Б.С. Гершунский, Г.П. Щедровицкий); ведущие концепты социокультурной обусловленности

феномена агрессивности личности (С.Г. Пилецкий, С.В. Копылова, С.А. Храпов); ведущие идеи этики и философии ненасилия как гуманистической формы общественного взаимодействия и индивидуально ответственного поведения индивида (А.А. Гусейнов, Н.С. Савкин, В. Соловьев);

на общенаучном уровне:

– концептуальные основы методологии психолого-педагогического исследования (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.М. Новиков, Д.А. Новиков); положения превентивной педагогики с позиции обоснования педагогических путей, способов предупреждения и преодоления отклонений в поведении несовершеннолетних (С.А. Завражин, О.М. Овчинников, Е.М. Рангелова, А.П. Сманцер); ведущие идеи формирования общественной морали и ненасильственного поведения личности (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский); концептуальные идеи социально-педагогической поддержки в контексте оказания помощи школьникам в трудных жизненных ситуациях в системе образования (О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Л.Г. Пак); научные основы жизнестойкости личности и ее роли в совладании с жизненными трудностями (Л.А. Александрова, Е.И. Григорьева, Е.И. Рассказова, S.R. Maddi); концепция безопасной образовательной среды, минимизирующей угрозы позитивному развитию и психическому здоровью школьников (И.А. Баева, Л.А. Гаязова); ведущие положения о возникновении и минимизации дефекта социализации личности как базовой категории педагогики критического конструктивизма (Е.В. Руденский, Ю.Е. Руденская); научные положения социально-педагогической виктимологии с позиции оказания помощи жертвам социализации (Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик); основания изучения причин возникновения деструктивного поведения личности (С.А. Беличева, К.В. Злоказов);

на конкретно-научном уровне:

– концептуальные основы рассмотрения феномена буллинга в образовании в отечественных разработках (Ю.А. Клейберг, С.В. Кривцова,

И.С. Кон, В.Р. Петросянц, Д.Н. Соловьев, К.С. Шалагинова), зарубежных исследованиях (A.V. Dane, B.A. Heald, Z.A. Marini, E.E. Roland, A.A. Volk); научные положения о буллинге среди младших школьников (А.А. Бочавер, М.Л. Бутовская, Е.Л. Луценко, К.Е. Ткачук, К.Д. Хломов); основы феноменологии разных форм психологического насилия в детско-молодежной среде (Г.С. Кожухарь, Д.И. Марценковский); ведущие идеи о формировании опыта конструктивного взаимодействия субъектов (О.М. Забелина, Т.В. Кулуева, В.С. Смирнов); концептуальные положения профилактики нежелательного поведения личности (Ф.Р. Мавлеткулова, Е.В. Москвина, Р.В. Овчарова, А.В. Романова, Л.К. Фортова); программные основания противодействия травле в образовательных организациях (D. Olweus, M. Ahmed, M. Elslamoni); научные идеи по противодействию и профилактике буллинга для школьной администрации, учителей и психологов (Ю.Н. Желонкина, И.А. Коновалов, Д.В. Молчанова, М.А. Новикова, А.А. Реан, О.А. Сластихина, А.С. Смирнова, Д.Н. Соловьев, И.О. Южакова); концепция педагогики среды (М.В. Крупенина, А.С. Макаренко, Ю.С. Мануйлов, С.Т. Шацкий); научные положения об организации воспитательного процесса, воспитательной работы в школе (Н.М. Борытко, В.А. Караковский, В.В. Ковров, Л.И. Новикова, Е.В. Пчельникова, Н.Л. Селиванова, Н.Е. Щуркова); концептуальные основания изучения воспитательной среды образовательной организации как фактора развития личности (Г.В. Ендрихинская, Н.В. Камалова, Н.Ю. Калашникова, Н.Ю. Лесконог, А.В. Пономарев, Ю.В. Ткачева, Л.Ф. Шаламова);

на технологическом уровне:

– методики исследования и обработки данных, обеспечивающие получение достоверных результатов (Я.Л. Морено, А.Н. Овсянникова, Р.В. Овчарова, Г.А. Цукерман, Л.И. Шахова, Н.Е. Щуркова).

Эмпирическая база исследования. Экспериментальная работа осуществлялась на базе общеобразовательных организаций г. Воронежа: МБОУ

«СОШ № 44»; МБОУ «СОШ № 98»; МОАУ «СОШ № 103». Диагностическим исследованием на констатирующем этапе были охвачены 296 младших школьников. Формирующий эксперимент реализован на выборке 154 младших школьников 3 классов: контрольная (71 человек) и экспериментальная (83 человека) группы.

Исследование проводилось с 2020 по 2023 гг. и состояло из нескольких **этапов.**

На *первом этапе* (2020–2021 гг.) проведен анализ теоретической изученности проблемы и передового опыта; определены основные теоретико-методологические позиции диссертационной работы; разработан план экспериментальной работы; организован констатирующий эксперимент.

На *втором этапе* (2021–2022 гг.) конкретизированы основные положения рабочей гипотезы; осуществлен формирующий эксперимент с позиции разработки и внедрения процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации и реализации педагогических условий ее оптимального функционирования.

На *третьем этапе* (2022–2023 гг.) проведены интерпретация и обобщение эмпирических данных эксперимента; осуществлено теоретическое осмысление проведенного эксперимента и основных выводов; произведено оформление результатов диссертационного исследования.

Методы исследования: теоретические (анализ междисциплинарной литературы; обобщение передового опыта; моделирование); эмпирические (эксперимент, опрос, анкетирование, наблюдение); статистические (статистическая аналитика с использованием χ^2 -критерия Пирсона, U-критерия Манна-Уитни, T-критерия Вилкоксона).

Научная новизна результатов исследования:

– предложена авторская трактовка *понятия* «буллинг среди младших школьников в общеобразовательной организации» как особой формы не-

конструктивного межличностного взаимодействия, определяющей изменения в сознании, поведении и личностных смыслах взаимодействующих субъектов при размытости осознания границ свободы, права, ответственности, *в отличие* от ранее известных дефиниций, рассматривающих буллинг среди школьников как: процесс психологического давления и (или) физической агрессии доминирующих в школьной среде субъектов образования на более слабых участников образовательных отношений (Д. Лейн, Э. Миллер); форму конфликтного деструктивного взаимодействия, определяющую направленность продолжительных повторяющихся насильственных воздействий обидчика в отношении жертвы, не готовой к защите собственного достоинства (Д.Н. Соловьев);

– выявлены *возможности* воспитательной среды общеобразовательной организации (ценностно-ориентирующие, коррекционно-нормативные, коммуникационно-организационные, пространственно-активизирующие), дополняющие современные научные представления о результативности осуществления профилактики буллинга среди младших школьников за счет целевого единства и взаимной дополняемости компонентов, функций и свойств данной среды;

– сконструирована *процессная модель* профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации, реализуемая в последовательности этапов (диагностическо-оценочный, коррекционно-стабилизирующий, рефлексивно-превентивный) и структурированности блоков: целевого (социальный заказ системы образования и общества), методологического (подходы и принципы), содержательного (основные направления, методы и формы, уровни данного вида профилактики; возможности, свойства воспитательной среды школы и педагогические стратегии средообразования), результативного (сопоставительная диагностика и анализ результатов);

– выявлены и обоснованы *педагогические условия* (реализация соци-

ально ориентированной программы развития негативного отношения обучающихся к различного рода дезадаптивным поведенческим проявлениям в классе, школе; использование социального партнерства семьи и школы в целях согласованного предупреждения школьного насилия и устранения его последствий; осуществление педагогической поддержки формирования опыта конструктивного взаимодействия обучающихся на основе выявления затруднений в выстраивании общения, сотрудничества и сотворчества в школьном коллективе, своевременной минимизации проблемных областей), *определяющие* результативность реализации процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации;

– разработано научно-методическое *обеспечение* (критериально-диагностический инструментарий, социально ориентированная программа, методические рекомендации), *открывающее* перспективы совершенствования средств профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации с учетом основных приоритетов Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.

Теоретическая значимость результатов исследования:

– расширены теоретические *представления* относительно *содержания* профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации как превентивной деятельности по разработке действенных мер сглаживания, нейтрализации и устранения причин (факторов риска), провоцирующих возникновение жестокости в межличностных взаимодействиях детей и негармоничных иерархических статусно-ролевых отношений в коллективе сверстников, построенных на культе подчинения и доминирования, силы и власти, неравенства и конкуренции, *дополняющие* понятийно-терминологический аппарат превентивной педагогики как отрасли педагогического знания;

– дополнены методологические *знания о применимости* личностно-ориентированного, средового и деятельностного подходов совместно с целесообразно конкретизированной совокупностью общепедагогических принципов (аксиологичности, коммуникативного сотрудничества, превентивности, социального закаливания) профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации;

– обоснованы *направления* профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации (изучение причин возникновения школьного буллинга; коррекция проявлений дезадаптивного поведения посредством избирательного использования средовых стимулов; расширение практики социально одобряемой деятельности, продуктивной коммуникации обучающихся), *дополняющие* педагогическую теорию знанием о способах определения оптимальных инструментов по своевременному реагированию, выявлению и предотвращению дезадаптивного поведения обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО).

Практическая значимость результатов исследования заключается в:

– разработке и апробировании диагностических контрольно-измерительных *материалов* отслеживания динамики сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников (как результата реализации авторской модели) по мотивационно-потребностному, когнитивному, деятельностному критериям;

– определении перспектив практического использования процессной *модели* профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации, представляющей интерес для учителей, школьных администраторов, психологов и других лиц, занимающихся проблемами регулирования межличностных взаимоотношений обу-

чающихся, реализующих профилактические мероприятия, психокоррекционную и развивающую работу в школе;

– разработке социально ориентированной *программы* «Буллингу – дружное «НЕТ!», интегрирующей блоки («Конструктивное взаимодействие обучающихся и сплоченность класса», «Саморегуляция и самоуправление эмоциями и поведением», «Положительное отношение к классу и школе», «Социальная успешность младших школьников»), *определяющей* результативность профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации;

– разработке практических *рекомендаций* для подготовки учителей в творческой лаборатории «Инициатива – противостояние школьному насилию!» (мастер-классы, транслирующие передовой опыт по своевременному диагностическому выявлению признаков буллинга и развитию умений детей противостоять ему в школьном коллективе; обучающие семинары по использованию возможностей воспитательной среды общеобразовательной организации, ее свойств, стратегий педагогического средообразования в целях предупреждения насилия в школьном коллективе; форсайт-проекты прогнозирования реализации идей безопасности школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации; поисковый практикум саморефлексии учителем психологического климата класса).

Материал диссертации может быть использован в сфере образования при: разработке рабочей программы воспитания основной образовательной программы общеобразовательной организации и календарного плана воспитательной работы; организации курсов повышения квалификации учителей; в процессе подготовки будущих учителей начальной школы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. *Буллинг среди младших школьников* в общеобразовательной организации как особая форма неконструктивного межличностного взаимодействия определяет изменения в сознании, поведении и личностных смыслах

взаимодействующих субъектов при размытости осознания границ свободы, права, ответственности. Содержание школьного буллинга отражено в притеснении обучающегося (группы) с целью удовлетворения личностно значимых потребностей буллера (группы) в признании, уважении, самоутверждении, защищенности посредством преднамеренных, систематических и целенаправленных агрессивных действий на жертву (группу), ее притеснения и запугивания.

2. *Воспитательная среда общеобразовательной организации как особое социальное окружение* (внешняя обстановка, ценностно-смысловое поле уклада школы и особенностей жизнедеятельности взрослых и детей) обладает значимыми *возможностями* в профилактике буллинга среди младших школьников: *ценностно-ориентирующими* (насыщенность воспитательной среды школы духовно-нравственными ценностями и смыслами, позволяющими избежать влияния многих отрицательных факторов современного социума); *коррекционно-нормативными* (предупреждение возникновения поведенческих девиаций у детей; своевременное решение выявленных личностно-средовых проблем; повышение самооценки школьников, самоуважения и позитивного самопринятия); *коммуникационно-организационными* (многоуровневость воспитательной среды в контексте выстраивания субъект-субъектного взаимодействия школьников, детского коллектива и взрослых, построенного на доверии, открытости и диалоге); *пространственно-активизирующими* (определение границ социально одобряемого и социально неодобряемого поведения, конструирование областей для позитивного самораскрытия, самоутверждения и самореализации младших школьников).

3. *Процессная модель* профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации *разработана* на личностно-ориентированном, средовом и деятельностном *подходах* и соответствующих им принципах (аксиологичности, коммуникативного сотрудничества, превентивности, социального закаливания), включает блоки

(целевой, методологический, содержательный, результативный), *отражает* последовательность *этапов* (диагностическо-оценочный, коррекционно-стабилизирующий, рефлексивно-превентивный), обеспечивает результативность покомпонентного формирования опыта конструктивного взаимодействия младших школьников.

4. *Педагогические условия*, выделенные в результате теоретического анализа и экспериментальной работы (реализация социально ориентированной программы развития негативного отношения обучающихся к различного рода дезадаптивным поведенческим проявлениям в классе, школе; использование социального партнерства семьи и школы в целях согласованного предупреждения школьного насилия и устранения его последствий; осуществление педагогической поддержки формирования опыта конструктивного взаимодействия обучающихся на основе выявления затруднений в выстраивании общения, сотрудничества и сотворчества в школьном коллективе, своевременной минимизации проблемных областей), *выступают* необходимым и достаточным регулятивом профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации.

5. *Научно-методическое обеспечение* профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации (критериально-диагностический инструментарий, социально ориентированная программа, методические рекомендации) содействует оптимальному осуществлению проводимого исследования.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается: анализом литературы и обобщением научного опыта ведущих специалистов по проблеме; обоснованностью исходных методологических позиций; использованием комплекса эмпирических и теоретических методов, соответствующих целям диссертационного исследования; согласованностью теоретических положений и эмпирических результатов; контроли-

руемостью условий проведения эксперимента и воспроизводимостью его результатов; объективной оценкой исходных и конечных результатов исследования с оптимальным сочетанием методов количественного и качественного анализа.

Личный вклад автора состоит в: проведении всестороннего анализа проблемы исследования; уточненных трактовках понятий «буллинг среди младших школьников в общеобразовательной организации», «воспитательная среда общеобразовательной организации», «профилактика школьного буллинга»; выявлении возможностей, компонентов, свойств, функций воспитательной среды школы; разработке и апробации процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации; обосновании и внедрении педагогических условий действенной реализации разработанной авторской модели; широкомасштабной трансляции научных результатов, представленных в работе и публикациях.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертация соответствует паспорту научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования: п. 26 (Теории и концепции развития, воспитания и социализации. Социокультурная и личностная обусловленность воспитания. Взаимосвязь воспитания личности и развития коллектива (сообщества)); п. 27 (Теория и практика организации воспитательного процесса в образовательных организациях различных типов, по различным уровням образования); 34. (Педагогические исследования профилактики и коррекции асоциального поведения обучающихся).

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством участия в научно-практических конференциях различного уровня с выступлениями и докладами по теме исследования (Москва, 2021, 2022, 2023 гг.; Казань, 2021 г.; Кемерово, 2023 г.; Воронеж, 2023 г.). По результатам диссертационного исследования автором опубликовано 12 работ,

в том числе: 3 статьи в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России, 9 научных статей.

Структура диссертации представлена введением, двумя главами, заключением, списком литературы и приложениями.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

1.1. Буллинг среди младших школьников в общеобразовательной организации как социально-педагогический феномен

В современном социуме обеспечение благополучного и безопасного детства *выступает* одним из значимых национальных приоритетов Российской Федерации и стратегических *ресурсов* устойчивого поступательного развития общества. Защита прав и достоинства каждого ребенка, профилактика возникновения негативных социальных явлений в детской среде, минимизация агрессивных действий, буллинга, совершаемого в отношении детей и среди детей, *определены* ключевыми задачами Десятилетия детства (2017–2027 гг.), объявленного Распоряжением Правительства Российской Федерации от 23 января 2021 г. № 122-р [136].

Теоретическое осмысление проблемы профилактики буллинга в общеобразовательной организации *предполагает* рассмотрение понятия «буллинг» в преломлении изучаемого возрастного периода – младшего школьного возраста, содержательные характеристики которого определяют направленность исследовательского поиска.

Понятие «буллинг» рассматривается в аспекте разнообразных наук, отличающихся многоаспектным пониманием содержания изучаемого термина в дополняющей связи друг к другу и одновременно высокой степенью обобщенности и однородности.

На основе анализа литературы по проблеме исследования нами выделены *основные направления*, раскрывающие многоаспектность изучения буллинга как сложносоставного социально-педагогического феномена.

1. *Интерактивно-коммуникативное направление* представляет содержание буллинга как формы межличностного и (или) социального взаимодействия агрессивной и насильственной направленности, определяющей трансляцию негативных социокультурных смыслов и установок по отношению агрессивного субъекта (группы) к инаковости (othering) и беззащитности «Другого» (группы). При этом возникают аспекты подчинения, притеснения, запугивания, нанесения вреда, актуализируются деструктивные модели взаимовлияния, формируется дефицитарность общения и коммуникации жертвы (группы) с референтно значимыми субъектами. *Сторонники* данного направления *рассматривают* изучаемый феномен как:

– форму конфликтного деструктивного взаимодействия, определяющую направленность продолжительных повторяющихся насильственных воздействий обидчика в отношении жертвы, не готовой к защите собственного достоинства (Д.Н. Соловьев [163]);

– форму межличностного взаимодействия, в рамках которого происходит постоянное и систематическое физическое и (или) психологическое негативное воздействие (насилие) на жертву со стороны обидчика (В.Р. Петросянц [126, с. 11]);

– форму межличностного агрессивного взаимодействия, характеризующую специфическими позициями при осуществлении субъектами принятых на себя ролей «агрессора – обидчика» и «жертвы»; при этом жертва длительно и постоянно притесняется, подвергается запугиванию посредством физического и (или) психологического насилия (Т.А. Мерцалова [99]);

– деструктивный вид социального взаимодействия, отражающий умышленное насилие более сильного субъекта в отношении более уязвимого индивида по каким-либо характеристикам (Т.Г. Гришина [45; 46]).

2. *Когнитивно-поведенческое направление* отражает рассмотрение буллинга в контексте трансляции осмысленного жестокого поведения доминирующего субъекта-буллера (группы) на бессильную, незащищенную

жертву (группу) посредством искаженных когнитивных конструктов (мыслей манипулирования другими людьми в межличностных взаимодействиях; циничных убеждений в отношении человеческой природы и превосходства над другими). Возникновение буллинга обусловлено укреплением границ властной насильственной иерархии и признанием неравноценности субъектов с учетом негативных влияний среды и дезадаптированных особенностей личности всех участников буллинга. *Сторонники* данного направления изучают буллинг в различных аспектах:

– преднамеренное, фрагментарно противоправное (несанкционированное нормативно-правовыми актами государства) поведение субъекта (группы), обладающего преимущественным влиянием на членов социальной общности в контексте длительного, повторяющегося и непрерывного физического и (или) психологического насилия с целью удовлетворения собственных потребностей вне самообороны и самозащиты) (Е.Н. Ожиева [118]);

– многократное нападающее поведение (социальное или вербальное, физическое, психологическое) агрессора (группы) на уязвимого и более слабого индивида, обеспечивающего появление элементов жесткого притеснения жертвы (V.E. Besag [200]);

– индивидуальная или групповая поведенческая модель, обуславливающая возникновение деструктивности взаимодействия, в котором более авторитетный индивид систематически проявляет признаки выражения враждебности и агрессии, обуславливающие стрессогенную ситуацию, замешательство и запугивание менее доминирующего человека (R.J. Hazler, D. Miller, J.V. Carney, S. Green [205]);

– длительное целенаправленное агрессивное поведение, характеризующееся физическим и (или) психическим давлением для нанесения вреда более слабому в отношении власти субъекту (A.V. Dane, Z.A. Marini, A.A. Volk [214]);

– форма жестокого обращения в течение определенного периода времени в контексте реализации физического и (или) психического насилия враждебно и агрессивно настроенного субъекта (группы), осознающего свое превосходство и добивающегося покорности и уступок, овладевая имуществом более слабого (Т.И. Куликова, С.А. Черкасова, К.С. Шалагинова [184, с. 27]).

3. *Агрессивно-деструктивное направление представляет* содержание буллинга с позиции осуществления буллерами (субъектами, которые инициируют буллинг) жестких и интенсивных по своему воздействию форм агрессивных действий с постоянным применением физического и (или) эмоционального выражения насилия, разрушительным потенциалом негатива не всегда легитимных средств, нарушающих физическую и (или) психическую целостность незащищенного и слабого субъекта (группы), усиливающих угнетенное и изоляционное положение жертвы, страх, неравенство, деморализацию, дезинтеграцию в коллективе, социуме. *Сторонники* данного направления *рассматривают* изучаемый феномен как:

– повторяющуюся агрессию более сильного агрессора (группы) с преобладающей доминантой силы и власти в отношении жертвы (группы), сильно затронутой происходящим (С.В. Кривцова [82]);

– агрессию, нападение, запугивание, психологическое и (или) физиологическое притеснение, нацеленные на подавление власти жертвы и ее притеснение посредством манипуляции страхом (Е.С. Илларионова, К.С. Шалагинова [65]; И.С. Кон [79]);

– агрессивно-направленное преследование субъектов взаимодействия в общеобразовательной организации с целевой компонентой реальной угрозы, унижения и подчинения (Р.А. Андрианова [5, с. 7]);

– особый вид преднамеренного насилия с позиции систематически повторяющегося физического нападения и (или) психического воздействия на слабый объект с целью его запугивания, изоляции, нанесения вреда при не-

равенстве власти и (или) физической силы «обидчика» и «жертвы» (D. Olweus [209]);

– систематическое притесняющее физическое / психологическое влияние на уязвимого и слабого индивида средствами проявлений силового давления, властного доминирования (T.R. Heald [206]);

– длительный процесс осмысленного психологического давления и (или) физической агрессии доминирующих в школьной среде субъектов образования на более слабых участников образовательных отношений, неспособных защитить себя в кризисной ситуации и противостоять агрессорам (Д. Лейн, Э. Миллер [89]);

– агрессивные действия, которые можно отслеживать и наблюдать, выступающие базисом возникновения чувства обиды или стрессовой неустойчивости у жертвы насилия, травли (С.М.А. Arora [198]).

4. *Социально-ориентированное направление* позволяет трактовать буллинг с позиции осмысления окружающей среды, провоцирующей проявления травли, запугивания и третирования более сильными и высокостатусными членами коллектива слабых низкостатусных сверстников при реализации деструктивных социально-ролевых моделей оппозиции – «лучше / хуже», «сильнее / слабее», «достоинее / недостойнее», отражающих насильственное дистанцирование жертвы (подавляя и отчуждая ее) от нормального функционирования в социуме. В ходе возникновения буллинга осуществляется демонстрация социальной нежелательности принятия в школьный коллектив, вытеснения из группового сообщества в соответствии с понижением социального статуса, проявлением несостоятельности и неполноценности в защите себя от посягательств. *Сторонники* данного направления *рассматривают* буллинг как:

– социокультурный феномен травли и запугивания более слабых участников коллектива (М.Л. Бутовская, Е.Л. Луценко, К.Е. Ткачук [27]);

– сложный социальный феномен, имеющий собственную иерархию и структуру, определяющий возникновение негативных эффектов, осложняющих жизнедеятельность всех участников деструктивного взаимодействия (жертва, агрессор, сторонние наблюдатели, защитники жертв, родители, педагоги) (Д.Б. Воронцов [33]);

– социальное явление, позволяющее доминировать агрессору над другими людьми, скрывая собственную несостоятельность и преодолевая постоянное чувство неполноценности посредством агрессивных и насильственных воздействий на выбранную беспомощную жертву (Л.Р. Аптикеева [7]);

– явление, отражающее непосредственное столкновение обидчика-преследователя и жертвы (А.И. Аверьянов [2]);

– комплекс социальных и психолого-педагогических проблем, определяющий агрессивные действия насильственного характера (физические и (или) психические) со стороны субъекта (группы) в отношении жертвы (более слабого индивида (группы), не умеющего защитить себя) с осознанным желанием причинить страдание или вред (Е.В. Москвина [104]; E. Roland, E. Munthe [211]);

– феномен, нарушающий право субъекта на образование, одно из основополагающих прав человека (D.S.J. Hawker, M.J. Boulton [204]).

Представленный *анализ* отечественных и зарубежных литературных источников и логическое структурирование содержания основного понятия «буллинг» с позиции разных направлений (интерактивно-коммуникативного, когнитивно-поведенческого, агрессивно-деструктивного, социально-ориентированного) *показал*, что в конкретизированных трактовках исследователей много общего, отражающего целостные признаки и всестороннее объяснение объекта исследования как сложносоставного социально-педагогического феномена.

Содержание понятия «буллинг» связано с выражением агрессивной позиции буллера по отношению к жертве, проявлением макиавеллизма личности агрессора и слабостью и беззащитностью жертвы, определением значимости иерархического статусно-ролевого функционала участников деструктивного межличностного взаимодействия, возникновением поведенческих девиаций при столкновении преследователя и жертвы, выявлением негативных эффектов социального, вербального, физического, психологического насилия, запугивания, травли, унижения.

Анализ данных авторов о феномене «буллинг» стал теоретическим базисом для предложенного исследования и позволил выявить общие и специфические доминантные *характеристики*, отражающие содержание и сущность изучаемого явления:

– парное и ассиметричное *отношение борьбы* агрессор – жертва (как взаимодополняющих частей единого целого) и реализация их социально-ролевого функционала конкурирования за доминантную позицию и отстаивание своих убеждений и взглядов в коллективе; дисбаланс статусов обидчика и жертвы в проявлении разного иерархического властного ресурса, физического превосходства, финансовых возможностей и т.д.;

– *включенность в буллинг* не только агрессора и жертвы, но и их микро- и макроокружения с позиции возникновения «эффекта пульсации», захватывающего в водоворот группу, класс, сторонних наблюдателей, разные возрастные и социальные группы, родителей и педагогов;

– *периодичный*, преднамеренный и неоднократный *характер* вреда жертве (группе) и негативного воздействия буллера на нее в контексте достижения удовлетворения значимых потребностей самодоминирования над слабым и подчинения себе другого, самоутверждения от проделанных агрессивных насильственных действий, используя свое фактическое злоупотребление силой или влиянием;

– *создание уязвимости по отношению к активности жертвы* и ее окружения при сознательном, агрессивно-насильственном действии с позиции изощренности применяемых средств (не всегда легитимных), пролонгированности систематического преследования и нанесения физических и (или) душевных страданий жертве по гендерным, материальным различиям, религиозной и расовой принадлежности;

– *непрекращающийся характер* буллинга, как правило, не заканчивающийся без вмешательства третьих лиц, осуществляющих поддержку и помощь пострадавшей жертве (группе), которая не может защитить себя и жизненно нуждается в содействии выхода из затруднительной ситуации, а также целенаправленной работе с инициаторами буллинга (агрессорами) и свидетелями деструктивного межличностного взаимодействия;

– *осмысление* жертвой *вероятности* повторения буллинга, направленного на наиболее личные уязвимые места, обуславливающего возникновение серьезных последствий агрессивного доминирования буллера: тревожности, депрессии, снижения самооценки, уверенности в себе, затравленности и униженности, осложнений в физическом и психологическом здоровье.

Для реализации целевых ориентиров диссертационной работы были рассмотрены наиболее часто встречающиеся варианты классификации видов и форм буллинга, которые выступили основой проводимого исследования. Распространенными *формами и видами буллинга* в научных исследованиях выступают: прямой – физическая агрессия (побои, толчки, порча имущества) и скрытый / косвенный, психологический буллинг (влияющий на психику воздействием словесных оскорблений, издевательств, угроз, игнорированием, саркастическими замечаниями, бойкотом, отторжением из группы, манипуляциями и т.п.) (С.В. Кривцова [82]). И.С. Кон также выделяет непосредственный, физический, и косвенный буллинг [79]. И. Бердышев классифицирует словесный буллинг, поведенческий и собственно агрессивный, с физическим насилием [17]. Д.И. Марценковский рассматрива-

ет физический буллинг, но при этом выделяет отдельно вербальный (оскорбления, обзывания) и скрытый (сплетни, ложь, нацеленные на снижение социального статуса в общественной иерархии) буллинг, добавляя кибербуллинг (унижение жертв, нанесение вреда репутации, снижение социально-статусной позиции с использованием социальных сетей, мобильного телефона и Интернета) [96]. D. Olweus выделил следующие виды буллинга: физическая агрессия, вербальный, изоляция, вымогательство, повреждение имущества, кибербуллинг [209]. Е.С. Илларионова, К.С. Шалагинова, помимо вербального, физического, психологического и кибербуллинга, выделяют отдельно телефонный буллинг и вымогательство денег / порча имущества [65]. R. Iannotti, J. Luk, T. Nansel, J. Wang выделяют пять основных видов буллинга: физический, вербальный, направленный на социальную изоляцию, распространение слухов и кибербуллинг [215].

Описанные в классификациях варианты травли были взяты за основу для определения профилактических мер по недопущению или минимизации разнообразных форм и видов буллинга среди школьников, деструктивно *влияющих* на психологическую и физическую целостность растущих субъектов.

Особую остроту приобретают *вопросы, связанные с буллингом* среди детей младшего школьного возраста, так как именно эта социальная группа наиболее уязвима, восприимчива, а также подвержена разного рода негативным влияниям. Проявление буллинга в среде младших школьников обусловлено тем, что постиндустриальный социум с наличием рискогенности рыночных, идеологических, информационных, социокультурных и конфессиональных противоречий модифицирует социальную ситуацию развития растущих детей, приводит к кардинальным изменениям их ценностных ориентиров и мировоззрения, трансформирует образ картины мира.

В исследовании, на основе анализа литературы и передового опыта, определены и *классифицированы факторы* (в педагогической терминологии –

причины, влияющие на течение, результаты и возникновение исследуемого феномена), определяющие проявление буллинга среди младших школьников:

– *духовный*: политическая нестабильность и социальная напряженность в мире; массовые беспорядки, проявления экстремизма, ксенофобии, шовинизма, террористические акты и «пропаганда насилия делом»; возросший уровень отчуждения и равнодушия в социуме; непредсказуемость и изменчивость среды жизнедеятельности; неопределенность будущего; отсутствие целостной и действенной системы защиты детей от буллинга; девальвация духовных ценностей, морально-нравственных установок при виктимизации общества, приводящих подрастающее поколение к смешению должного и сущего, законного и незаконного;

– *информационный*: увеличение неконтролируемых агрессивных информационных потоков на младших школьников (периодическая печать, книги, телевидение, чтение новостных лент в социальных сетях и т.д.) с пропагандой образцов западной массовой культуры, основанных на культе насилия, цинизма, жестокости, власти, неравенства и подчинения, меркантилизма и направленности на реализацию потребительского поведения, противоречащих многонациональным традициям российского общества (милосердие, признание, добропорядочность, сострадание, терпимость, взаимоподдержка, содействие, коллективизм);

– *семейный*: кризис и дисфункции института семьи, отражающие изменение социальных нормативов традиционной семейной жизни и появление деформированных образцов семейного поведения и уклада жизни; социальное расслоение российского общества и недостаточно высокий уровень материального положения семей; нестабильность гарантий трудовой занятости взрослых; сверхзанятость значительной части современных родителей; уменьшение объема времени, проводимого родителями с детьми, обеднение совместных форм деятельности и общения; проявление домашнего насилия

и жесткого обращения с детьми; низкая устойчивость брачно-семейных отношений; нарастание психоэмоциональной дистанции между родителями и детьми; низкая культура гендерных отношений и общения и т.д.;

– *виртуальный*: открытость глобальной виртуально-коммуникативной экспансии с угрозами эмоционально-психологической безопасности и риском ухода младших школьников в виртуальную реальность (с ценностями компьютерной геймификации, нормами сетевого общества, искаженными формами индивидуализма, нравственной раскованности, виртуализацией сознания, клиповостью и мозаичностью мышления, идентификацией с виртуальными персонажами, феноменом социального отчуждения, неспособностью управлять своим поведением и т.д.), искажающими мировоззренческие позиции детей, определяющими нарушение / отторжение / неприятие социальных норм и общепринятых моральных установок российского общества, возникновение агрессивного и девиантного поведения, проявление буллинга среди школьников. Так, по мнению И.В. Челышевой, транслируемая виртуальная реальность провоцирует вспышки агрессии, приучает к жестокости, повышает уровень проявлений асоциального поведения взрослеющих субъектов. «На совершение насилия в играх уходит 80-90% времени, 55% компьютерных игр на российском рынке включают сцены насилия и убийств, в 39% игр содержатся эпизоды драк разной степени жестокости, в 35% игр изображены катастрофы» [182, с. 15]. При этом актуализируется механизм подражания: чем младше дети, тем легче они усваивают насильственные, агрессивные и (или) жертвенные поведенческие модели (С.В. Копылова, С.А. Храпов [180]; Г.С. Кожухарь [76]; С.Г. Пилецкий [127]);

– *социализационный*: кризис современных институтов социализации подрастающего поколения, связанный с множественностью идеологий, стилей жизни и норм социализационного поведения растущих субъектов в новой социальной реальности; кризис российской воспитательной системы при обновлении функционала институтов социализации; фрагментарно реа-

лизуемая стратегия воспитания духовности (которая по Указу Президента РФ В.В. Путина выдвинута основным приоритетом современного образования); недооценка подрастающим поколением собственной истории и культуры, уважения к национальным ценностям, прошлому, настоящему и будущему страны; отсутствие персонифицированного подхода в общеобразовательных организациях к возникающим проблемам насилия среди обучающихся; профессиональная деформация педагога, провоцирующая агрессивные действия школьников.

Каждый из вышеобозначенных факторов (духовный, информационный, семейный, виртуальный, социализационный) определяет высокую степень возникновения и проявленности буллинга среди детей младшего школьного возраста, способствует распространению различных моделей деструктивного и дезадаптивного поведения обучающихся, построенных на культе силы и власти, неравенства и подчинения.

В сложившихся условиях современности необходимо осуществлять учет того, что младший школьный возраст *сензитивен* для формирования основ многих психических качеств, интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов, совершенствования мотивационно-потребностной сферы, становления нравственной сферы, что во многом обуславливает будущий нравственный облик молодых граждан. Значимым выступает формирование нового вида ведущей деятельности (от игры к учению), осознанная регуляция поведения и управления собственными действиями с учетом поставленных целей и прогнозирования их последствий, освоение новой социальной роли ученика с определенным социально-заданным кругом прав и обязанностей перед обществом, выработка коммуникативных умений и навыков, складывающихся в сфере разновозрастных межличностных отношений в школе. Интенсивное формирование у младших школьников мировоззренческих основ жизнебытия под влиянием негативных факторов буллинга и его последствий *оказывает* воздействие на по-

следующее развитие и становление обучающихся с позиции смещения смыслового вектора от безопасного мира и жизнебытия к опасной реальной действительности, приводя к серьезным деформациям ценностных ориентаций, социальной дезинтеграции и деперсонализации (утрате чувства собственного «Я»), паническим расстройствам, общему негативизму, гипервыраженному представлению о себе как о жертве.

Д.А. Александров, В.А. Иванюшина, Д.К. Ходоренко констатируют, что на вопрос о буллинге в начальной школе положительно ответили 25% школьников среднего звена. Буллинг наблюдается среди детей младшего школьного возраста в связи с выстраиванием социальной иерархии лидера и отверженного в ходе конкуренции за приоритетную, высокостатусную социальную позицию в классе, за содействие в достижении успешности в разнообразных сферах практики (обучении, досуге, игре и т.д.), за симпатии педагогов и привлекательных, популярных партнеров-ровесников, за ценные ресурсы, атрибуты обмена и дележа [64].

А.Б. Павлова констатирует, что для младшего школьного возраста наиболее «характерны физическое, вербальное и психологическое виды *притеснения*. Они проявляются в *форме* целенаправленной агрессии, унижения достоинства, игнорирования, угроз, порчи личных вещей, ограничения прав и свобод. Поведенческие *девиации* младших школьников могут отражаться в виде конфликтного, аддиктивного, асоциального поведения, отставания в развитии и обучении, изменении социального статуса ребенка, низком уровне социализации» [120, с. 12].

По мнению М.Л. Бутовской, Е.Л. Луценко, К.Е. Ткачук, в возрасте 7 лет дети уже умело *практикуют* «стратегии агрессии, примирения, вмешательства в агрессию на стороне агрессора или жертвы, а также манипулируют поведением сверстников. Дети 8–10 лет умеют пользоваться средствами буллинга, но настоящими буллерами являются лишь около 13% из них. Наибольшее распространение в этом возрасте (порядка 40%) имеют вер-

бальные издевательства – как наиболее безопасные и остающиеся безнаказанными для буллера; на втором месте (около 20% каждый) стоят физическая агрессия и моральное подавление; на последнем месте (около 15%) – запреты и остракизм, требующие для своей реализации коллективных согласованных действий» [27, с. 142].

А.А. Бочавер, К.Д. Хломов считают, что в начальной школе *преобладает* буллинг в форме прямой травли. «Мальчики больше девочек склоняются участвовать в травле в разных ролях (жертва, преследователь, свидетель) и, в то же время, сами чаще становятся жертвами физической травли – у них отбирают деньги и портят вещи, им угрожают и заставляют их что-то делать. Девочки чаще всего становятся жертвами сплетен, непристойных высказываний и жестов со стороны буллеров» [22, с. 150].

Часто *жертвами буллинга* становятся младшие школьники: имеющие физические недостатки (внешность, болезненные проявления) и особенности поведения (замкнутость, одиночество, интерактивность, проявления феномена «маменькиного сынка», ментальная специфика развития); не готовые противостоять агрессивным воздействиям; демонстрирующие фрагментарно сформированные социальные навыки и опыт самовыражения, отсутствие витагенного опыта в коллективе сверстников (домашние дети); с проявленностью страха и отрицательных ожиданий от школы (С.В. Матвиенко [97]) и неравенства по отношению к материальному достатку, проявлениям этнической специфики и культурных особенностей в различных странах (Т.Г. Гришина [46]); находящиеся в конфликте с окружающим миром; характеризующиеся плохой успеваемостью и низким интеллектом; с синдромом дефицита внимания и гиперактивности и т.д.

В.Р. Петросянц описал *«психологический портрет»* личности агрессора (буллера): отсутствие самоконтроля, недостаток опыта контактирования, устремленность к избеганию ответственности за свои действия. Враждебность и агрессивность, направленные на окружающих людей, интолерант-

ность, зависимость от мнения субъектов [126] делает були (вместе с жертвой) озлобленными и психологически травмированными с самого детства.

В исследованиях D. Olweus представлена *социальная структура* буллинга (ролевой функционал участников буллинга, их статусные позиции в структуре общественных отношений) и логика его циклического протекания: «буллеры; последователи и соучастники буллеров; латентные участники травли; индифферентные свидетели; возможные защитники; реальные защитники жертвы; жертва буллинга» ([209]).

На основе анализа литературы необходимо констатировать, что среди наиболее распространенных *причин* возникновения буллинга среди младших школьников можно выделить:

– *отсутствие* навыков конструктивного взаимодействия в школьном коллективе и низкий уровень коммуникативной компетенции; фрагментарное усвоение детьми этических норм; слабое чувство принадлежности к школьному коллективу сверстников, самой школе; частичность контроля со стороны сотрудников общеобразовательных организаций за поведением младших школьников на переменах;

– *популяризацию* агрессивных моделей поведения в классе и школьной среде как одобряемого способа самоутверждения и самовыражения; отсутствие идеалов и умений ненасильственных поведенческих моделей для оптимального функционирования в школьной среде; авторитарно-директивный стиль управления с позиции максимального бесправия детей;

– *недостаточно* разработанную *систему* социально-приемлемых правил, разделяемых всем коллективом; фрагментарную социально-педагогическую поддержку детей со стороны коллектива и взрослых, референтно значимых лиц; нарушение механизмов самоидентификации и иерархической структуры (возникновение агрессоров и жертв) в коллективе школьников (Д.Р. Баталов [12]).

В *зарубежных исследованиях* буллинга среди школьников акцентируется внимание на: характеристику обучающихся, совершивших издевательства, и нарастающую виктимизацию в школе (А. Shahzad, Н. Nurul, Y. Hery [212]); выстраивание взаимосвязи между жестким отношением в семье и применением силы, травли в школе, возникновением феномена «агрессора» в классе, снижением социальных навыков обучающихся (S.O. Marcus [208]; N.M. Hafez's, A.A.E. Ragaа [203]); многообразные формы буллинга среди учеников младшей школы (Y. Devita, F. Dyna [202]); результаты психосоциальной коррективы во взрослом возрасте участия в издевательствах в школе (J.F. Sigurdson, J. Wallander, A.M. Sund [213]); разработку рекомендаций по внедрению образовательной программы для родителей детей и их учителей по снижению агрессивного и издевательского поведения среди учащихся в школах (M. Ahmed, M. El-slamoni [199]); изучение киберзапугивания и кибервиктимизации и определение путей по борьбе с издевательствами для решения этих проблем (E. Corby, M.A. Campbell, B.A. Spears, P.T. Slee, D.A. Butler, S. Kift [201]; K.D. Prihadi, Y.L. Hui, M.J. Chua, C.K.W. Chang [210]).

При анализе исследований указываются многосложные последствия буллинга физического и (или) психологического характера, затрагивающие всех участников данного деструктивного взаимодействия. Нами обобщены и *выделены* следующие *последствия буллинга в начальной школе и вовлеченности в него*:

– *психологическая напряженность* в коллективе, школе; угрозы социальной, физической, психологической безопасности каждому члену общеобразовательной организации; затруднения в построении конструктивных взаимоотношений среди разновозрастного коллектива; отказ участников буллинга от конструктивных форм самоутверждения в школе и за ее пределами; интериоризация и трансляция применения опыта насилия и агрессии для достижения поставленных целей и удовлетворения личностных потреб-

ностей; вакуум «молчаливого большинства» и «интолерантности» в классе, школе;

– *по отношению к жертве*: беспомощность; тревожность; замкнутость; депрессия; эмоциональные, психосоматические и невротические проблемы; коммуникативная дисфункция; одиночество; низкая самооценка; отторжение коллектива и социальная изоляция; постоянное состояние жертвы и гипервыраженное ее представление; заискивающее поведение; сильнейшая дезадаптация и потеря ориентировки в окружающем социальном мире; эмоциональная инфантильность; чувство вины, стыда, собственной неполноценности; тенденция замотивированности в учебе, поведении, социальной жизни;

– *по отношению к агрессору*: высокий уровень враждебности, жестокости и непримиримости; склонность к нарастающему проявлению делинквентного поведения и далее действий делинквентного характера; низкие академические достижения; негативный стиль мышления; безнаказанность и чувство собственного превосходства во всем и (или) скрывание собственной неполноценности, социального неравенства; авторитет неограниченной власти и контроля над всеми; предиктор антисоциального расстройства личности (прогулы, драки, воровство, вовлечение в злоупотребление психоактивными веществами, саморазрушающее поведение) и т.д.

Непосредственные и отдаленные *эффекты* школьного насилия *определяют* социально-психологические травмы и дефекты социализации обучающихся, обуславливают усвоение ими ценностей силы и власти, агрессии и жестокости, безнаказанности и вседозволенности, молчания и покорности, инфантилизма и интолерантности, размывающих духовно-нравственные основы жизнедеятельности выпускников школ в российском социуме.

Анализ исследований позволил нам *обосновать* авторское *понятие* «буллинг среди младших школьников в общеобразовательной организации» как особой формы неконструктивного межличностного взаимодействия, оп-

ределяющей изменения в сознании, поведении и личностных смыслах взаимодействующих субъектов при размытости осознания границ свободы, права, ответственности. Содержание школьного буллинга отражено в притеснении обучающегося (группы) с целью удовлетворения лично значимых потребностей буллера (группы) в признании, уважении, самоутверждении, защищенности посредством преднамеренных, систематических и целенаправленных агрессивных действий на жертву (группу), ее притеснения и запугивания.

В исследовании выделены базовые *конструкты* (теории и концепции), обуславливающие определение содержательной основы понятия «буллинг среди младших школьников в общеобразовательной организации», варьируемые с позиции рассмотрения поведенческого моделирования непродуктивного поведения обучающихся, осмысления виктимности характеристик личности школьников и их дезадаптивного поведения, оценки средового влияния на протекание данного феномена, возникновения дефектов социализации и осуществления своевременной социально-педагогической поддержки, направленной на обучение новым навыкам конструктивного взаимодействия.

1. *Социально-когнитивная теория* (А. Бандура [9]) обуславливает интерпретацию природы буллинга среди младших школьников посредством когнитивного искажения вредных последствий, дегуманизации и обвинения жертвы в провоцирующем поведении в ситуациях агрессии со стороны сверстников. Внимание при этом уделяется не столько самому буллингу, сколько работе с буллерами и жертвами. Данная теория акцентирует внимание на процесс обучения конструированию путей обновления жизнедеятельности субъектов деструктивного взаимодействия через наблюдения за продуктивным поведением других людей в рискогенной ситуации. Социально-когнитивная теория в соответствии с поставленными исследовательскими задачами *позволяет* определить активную роль младших школьников

(жертв и агрессоров) в обучении контролю и минимизации рискогенных событий, влияющих на их жизнедеятельность, активизации научения продуктивному стилю выхода из конфликтных ситуаций (самоэффективность обучающихся как средство конструктивного поведенческого моделирования, необходимое для достижения ожидаемых результатов).

2. *Концепция социально-педагогической виктимологии* (Л.В. Мардахаев [95]; А.В. Мудрик [104]) рассматривает возникновение буллинга среди младших школьников в контексте многочисленных рискогенных обстоятельств и видов опасностей информационного социума, деятельности контрагентов социализации на данном возрастном этапе, негативных характеристик семьи, общества сверстников, влияние которых определяет становление ролевого функционала жертвы неблагоприятных условий социализации. При этом значимым выступает *учет* виктимности школьников выступать жертвой (действовать беспечно, необдуманно, рискованно) с позиции преобладающих отрицательных наследственных факторов / нравственно-психологических свойств и (или) приобретенной предрасположенности детей (недостаточность жизненного опыта, неосмотрительность в поведении, неумение просчитывать последствия собственных действий и т.д.). Основные идеи данной концепции, преломленные к задачам нашего исследования, *определяют* целевые ориентиры превентивных мер, направленных на предотвращение возможных агрессивных действий и насилия в среде младших школьников посредством исключения или ослабления рискогенных ситуаций, вследствие которых обучающиеся становятся жертвами неконструктивного межличностного взаимодействия и в целом процесса социализации, нейтрализации и устранения факторов виктимности и виктимного поведения субъектов образования.

3. *Концепция возникновения дефекта социализации личности* как базовой категории педагогики критического конструктивизма (Е.В. Руденский, Ю.Е. Руденская [148]). Данная концепция *объясняет* буллинг среди детей

младшего школьного возраста с точки зрения функциональной деструкции интеракционного механизма социализации в общеобразовательной организации, обуславливающего когнитивную дефицитарность, различные виды дезадаптации (школьную, психическую, социально-психологическую, социальную) и дефект социально-ролевого функционирования участников образовательных отношений. Из-за дефицита социализирующего знания, «сбоев», «издержек», «дефектов воспитания», конструирующих базовые социально-личностные компетенции субъектов образования, *происходит* возникновение системы личностных *дефицитов* (социального интеллекта, социальной адекватности, социальной идентичности, социальной компетентности), затрудняющих полноценное функционирование субъектов образования в коллективе и проявление агрессивно-жесткого стиля межличностных / социальных отношений. Обозначение области дефектов социализации младших школьников в контексте поставленных исследовательских задач *позволит* определить оценку факторов риска, обуславливающих снижение социальной результативности деятельности школы и недостаточное формирование адекватности поведения школьников в качестве общественных субъектов, выдвинуть педагогически оптимальные пути предупреждения рассогласования целей и результатов социализации школьников, наметить ориентиры педагогической работы с жертвами социализации для становления позитивного образа мышления и поведения агрессоров и жертв.

4. *Концепция безопасной образовательной среды* (И.А. Баева [8]; Е.Ю. Волчегорская [31; 32]; Л.А. Гаязова [8]) убедительно доказывает, что образовательная среда, в которой дети учатся и развиваются, либо побуждает младших школьников к реализации позитивных моделей поведения, общения и деятельности, либо формирует агрессивные, насильственные установки и привычки, способствует проявлению буллинга, отклонений в личностном развитии, возникновению деформаций у детей, вызванных психологическим и физическим насилием в педагогическом и межличностном

взаимодействии. Данная концепция *определяет* необходимость повышения социально-психологической компетентности педагогов по вопросам конструирования психологически безопасных условий образовательной среды, минимизирующих угрозы позитивному развитию и психическому здоровью школьников в процессе педагогического взаимодействия, проектирования ненасильственных моделей поведения обучающихся, обучения принятия ими оптимальных решений в различных рискованных ситуациях жизненно-го выбора (школа без опасности насилия, унижения, оскорблений).

5. *Концепция социально-педагогической поддержки личности* (О.С. Газман [38]; Ю.А. Клейберг [72]; Н.Б. Крылова [83]; Л.Г. Пак [122]) обуславливает интерпретацию природы буллинга в аспекте несвоевременного выявления педагогами деструктивных проявлений и напряжений в классе, семье, социуме, определения жестоких и циничных действий насилия и унижения, стремления буллера (группы) занять желаемые высокостатусные социальные позиции, демонстрации им вседозволенности и чувства собственного превосходства, позитивного отношения к насилию в межличностном взаимодействии, желания самоутвердиться за счет выбранной жертвы (группы). Данная концепция для нашего исследования *определяет* ориентиры оказания социально-педагогической, превентивной и оперативной помощи жертвам буллинга в решении задач преодоления последствий насилия (по мере действительной необходимости) и переживаний личностного травматического опыта в контексте гармонизации эмоциональных реакций, освоения продуктивных поведенческих паттернов и коммуникаций, повышения уровня субъективного контроля и собственной самооценки.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы по проблеме исследования позволил нам сформулировать авторскую дефиницию понятия «буллинг среди младших школьников в общеобразовательной организации» как особой формы неконструктивного межличностного взаимодействия, определяющей изменения в сознании, поведении и личностных смыслах взаи-

модействующих субъектов при размытости осознания границ свободы, права, ответственности. Содержание авторского понятия связано с преднамеренными, длительными и осознанными насильственными физическими и (или) психологическими действиями субъекта (группы), обладающего силой власти и (или) приоритетными статусно-ролевыми позициями в коллективе по отношению к заведомо слабой в психологическом / физическом плане жертве для ее подчинения агрессору, запугивания или причинения вреда.

Уточнено, что рассмотрение буллинга среди младших школьников как социально-педагогического феномена исходит из его анализа с позиции авторского обоснования содержательных *направлений*: *интерактивно-коммуникативного* (отражающего содержание буллинга как формы межличностного взаимодействия, возникающей в ходе деструктивной интеракции внутри группы или между группами), *когнитивно-поведенческого* (определяющего буллинг в контексте искаженных когнитивных конструктов и поведенческих моделей, заданных окружением с доминированием культа грубой физической силы, травли, унижения), *агрессивно-деструктивного* (рассматривающего сущность буллинга с учетом проявленности приоритетного выбора силового типа решения образовательных и жизненных задач), *социально-ориентированного* (отражающего содержание буллинга в контексте деформированных ресурсов воспитания в семье и микроклимата общеобразовательной организации).

В исследовании обозначены *факторы*, обуславливающие возникновение буллинга среди младших школьников в общеобразовательной организации (духовный, информационный, семейный, виртуальный, социализационный), отражающие современные тенденции развития общества и обновления системы общего образования во всех ее проявлениях – социально-политических, экономических, образовательных, информационно-коммуникационных, социально-педагогических, психологических, социокультурных аспектах. Выделенные факторы *провоцируют* дисгармонию це-

лостного развития младших школьников как взрослеющих субъектов в современном мире, детерминируют проявления различных форм асоциального поведения / виктимного поведения, буллинга обучающихся в настоящее время и в перспективе. Негативные последствия буллинга среди обучающихся младшего школьного звена чрезвычайно драматичны, имеют долгосрочный характер и определяют затруднения в оптимальной бесконфликтной интеграции в социум во взрослом возрасте, достижении жизненного благополучия в будущем.

1.2. Возможности воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников

Необходимость *профилактики* буллинга среди младших школьников как значимый ориентир государства и системы общего образования *актуализируется* в контексте провоцирующих *факторов* и деструктивных тенденций в современном социуме, таких как: искажение ценностно-нормативной системы вхождения взрослеющих субъектов в общество и дискредитация многих нравственных ориентиров; разрушение традиционных оснований социализации и организации повседневной жизни детей; появление негативных эффектов, опосредованных сведенными к минимуму воспитательными функциями действующей системы общего образования, приоритетностью авторитаризма и неконструктивных субъект-объектных взаимодействий участников образовательных отношений; увеличение диапазона информационных потоков с противоречивой, бессистемной, чрезмерной, агрессивной информацией, транслирующей искаженные нравственные нормы подрастающему поколению и неадекватные поведенческие установки с приоритетом насилия, силы, жестокости, безнаказанности и вседозволенности; усиление игровой геймификации и зависимости от нее, уход в виртуальный мир и отчуждение от реального общения; равнодушие к про-

блемам близких и окружающих людей с позиции жесткой конкуренции и борьбы в системе социальных отношений.

У современных школьников уменьшилась мотивация продуктивно коллективно действовать, *проявляются* рискогенные тревожные аспекты «обеднения» межличностных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, «фиксируется рост одиночества, отвержения, ненужности взрослому миру, наличие постоянного чувства незащищенности, отсутствие опоры в близком окружении, неверие в себя, демонстрируется конфликтность в отношениях между детьми в классе, с разновозрастным коллективом, нежелание выполнять заданные нормы и правила поведения» (А.Д. Абашина, М.А. Жданова, С.А. Расчетина [138, с. 54]). Д.И. Фельдштейн констатирует, что «у 25% детей младшего школьного возраста отмечается беспомощность в отношениях со сверстниками, низкая коммуникативная компетентность, неспособность разрешать простейшие конфликты. При этом прослеживается опасная тенденция, когда более 30% самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный, циничный, жестокий характер» [176, с. 8].

Все эти многочисленные провоцирующие деструктивные *факторы и тенденции*, а также их разрушительные последствия нарушают законы органичного вхождения взрослеющих субъектов во взрослую жизнь, наносят огромный вред обучению и воспитанию младших школьников, их здоровью и психоэмоциональному состоянию на протяжении всей их дальнейшей жизни, *увеличивают* риск возникновения буллинга среди младших школьников и развитие тревожного, аутоагрессивного и депрессивного поведения, *способствуют* появлению духовной опустошенности, эгоизма, инфантилизма растущих детей, *осложняют* проблему воспроизводства социально здорового поколения, обеспечения физического и нравственного благополучия всего общества.

Уполномоченный при Президенте России по правам ребенка А. Кузнецова *констатирует*, что больше половины детей (55%, 2021 г.) сталкивались с буллингом в связи с недостаточностью воспитательной составляющей в системе образования [84]. При этом учителя склонны *недооценивать* частоту и величину буллинга *в связи с*: незнанием большого разнообразия поведения учеников в ситуации буллинга, имеющего место в школе (В.Р. Петросянц [126]); отсутствием системности в реализуемой в школах профилактической деятельности как в сфере используемых форм работы, так и в выборе целевой аудитории, количестве вовлеченных специалистов (Р.А. Андрианова, Е.И. Селиванова, В.А. Чернов, А.А. Шемшурин [6]); уменьшением роли воспитательной компоненты в школе и подменой воспитания учением, передачей знаний (Р.М. Шахова [187]).

Обществом востребована своевременно организованная профилактика буллинга среди детей младшего школьного возраста посредством актуализации возможностей воспитательной среды общеобразовательной организации.

Дефиниция «профилактика» в науке используется для *определения* комплексных *мер* (общегосударственных, институциональных, педагогических, правовых, социальных, медицинских, психологических и т.д.) предупреждения и возникновения неблагоприятных факторов и условий, *вызывающих*:

– определенные отклонения личности от нормативного функционирования, состояние аномии в обществе и дисфункции основных социальных институтов, распространенность этико-социального нигилизма индивида в современных условиях (социология);

– возникновение психологических проблем у субъектов и негативных психоэмоциональных состояний (психология);

– совершение правонарушений и закрепление мотивации личности к противоправному поведению (юриспруденция);

– нанесение вредного влияния здоровью, физическому развитию человека и нации, проявление нервных расстройств (медицина);

– рост дезадаптивных форм самовыражения, расширение репертуара отклоняющихся форм поведения, педагогической и социальной запущенности – нарушение школьной дисциплины, грубое обращение со сверстниками и учителями, прогулы в школе, притеснение сверстников, побеги из дома и т.д. (педагогика и социальная педагогика).

Проблемы профилактики по отношению к различным изучаемым феноменам (девиантному, агрессивному, асоциальному, дезадаптивному, деструктивному, делинквентному, аддиктивному поведению личности) изучались С.А. Беличевой [15], Е.В. Змановской [60], Ю.А. Клейберг [73]; Ф.Р. Мавлеткуловой [90], Е.В. Москвиной [104]; Р.В. Овчаровой [116], А.В. Романовой [144], И.С. Соколовым [161], Л.К. Фортовой [177; 178], О.В. Шерстневой [189].

Ю.А. Клейберг отмечает, что в основе регуляции поведения человека находятся социальные ценности, выраженные в социальных нормах, которые представляют собой совокупность конкретных правил и требований, вырабатываемых обществом и играющих роль «хранителя» его ценностей [72].

Отметим, что теоретико-методологические аспекты *профилактики буллинга* среди школьников *исследуются*: Д.Н. Соловьевым (своевременная корректировка наличных социальных отклонений и содействие осмыслению взрослеющими субъектами необходимости выстраивания в коллективе здорового и безопасного образа жизни, конструктивных взаимоотношений на основе взаимопомощи и взаимоподдержки, включения детей в совместную лично и коллективно значимую деятельность, минимизации персонализации собственной деятельности [163]); Ю.Н. Желонкиной, О.А. Сластихиной, И.О. Южаковой (устранение основных, а также косвенных причин возникновения остроконфликтных обстоятельств и многооб-

разных форм физического и психического насилия в коллективе общеобразовательной организации [157]); А.С. Смирновой (деятельность по предупреждению насилия среди субъектов образования с позиции устранения или минимизации провоцирующих ее причин [160]); А.Б. Павловой (превенция факторов и условий, определяющих возникновение притеснения и травли в общеобразовательной организации [120]).

Правовые и организационные механизмы противодействия буллингу в российских школах рассматривали Е.А. Быкова, С.В. Истомина [28]; Д.А. Гуляницкая, И.И. Карандашов [47]; В.А. Бузни, И.А. Ерина, А.А. Корж [53]; Р.Б. Иванченко, А.В. Польшиков [63]; Р.Р. Калинина [68]; Н.М. Моисеева, А.И. Сафронов [152]. Диагностический аспект распространенности насилия и жестокого обращения среди детей, взаимосвязи типа личности жертвы со спецификой воздействия буллинга для оптимального осуществления профилактической деятельности изучали Е.Н. Волкова, О.М. Исаева [30]; А.А. Королев [80]. Особенности профилактики кибербуллинга подростков в общеобразовательной среде рассматривала А.М. Юдина [195].

Анализ и обобщение содержания профилактики буллинга среди младших школьников позволили трактовать нам это понятие как превентивную деятельность по разработке действенных мер сглаживания, нейтрализации и устранения причин (факторов риска), *провоцирующих* возникновение жестокости в межличностных взаимодействиях детей и негармоничных иерархических статусно-ролевых отношений в коллективе сверстников, построенных на культе подчинения и доминирования, силы и власти, неравенства и конкуренции.

Профилактика буллинга среди младших школьников *отражает* целевые *ориентиры* минимизации проявлений агрессивной и насильственной формы межличностного взаимодействия в школьном коллективе по отношению к детям группы риска (жертвам), локализации противодействия субъектов-буллеров (группы) установленным нравственным и правовым

нормам, превенции возникновения отклоняющихся и дезадаптивных поведенческих проявлений у всех участников образовательных отношений.

Определенный *интерес* в контексте профилактики буллинга среди детей младшего школьного возраста представляют: положения превентивной педагогики с позиции обоснования педагогических путей, способов предупреждения и преодоления отклонений в поведении несовершеннолетних (С.А. Завражин, О.М. Овчинников, Л.К. Фортова [56]; Е.М. Рангелова, А.П. Сманцер [158]); ведущие концепты общественной морали и ненасильственного поведения личности (Ш.А. Амонашвили [4]; М.Р. Бобоева [18]; В.А. Сухомлинский [166]; К.Д. Ушинский [173]); основные подходы к проблеме рисков в общеобразовательной организации (Е.Б. Лактионова [86]; О.И. Уздинова [171]); научные основы жизнестойкости личности и ее роли в совладании с жизненными трудностями, формирования ресурсов стрессоустойчивости (Л.А. Александрова [3]; Е.Н. Григорьева [44]; Л.Д. Демина [51]; Г.Б. Моница, Н.В. Раннала [102]; Е.И. Рассказова [137]; S.R. Maddi [207]); концептуальные положения этики и философии ненасилия как гуманистической формы общественного взаимодействия и индивидуально-ответственного поведения субъектов (А.А. Гусейнов [48], Н.С. Савкин [151]; В. Соловьев [162]); научные идеи руководства по противодействию и профилактике буллинга для школьной администрации, учителей и психологов (Л.А. Глазырина, М.А. Костенко, Е.В. Лопуга [129]; И.А. Коновалов, Д.В. Молчанова, М.А. Новикова, А.А. Реан [140]; [133]); идеи психологической помощи личности в кризисных ситуациях ([14]; Е.В. Бурмистрова [26]; Т.М. Жекулина [54]); формирование готовности участников образовательных отношений к взаимодействию с виктимными детьми младшего школьного возраста профилактике буллинга (И.Н. Дашук, К.В. Дашук, В.А. Николаев [49]; А.Б. Серых [155]; Е.В. Стратийчук, Р.В. Чиркина [165]); конструирование продуктивных социальных отношений и взаимодействий субъектов образования как базиса психологически безопасного образовательного

пространства (П.И. Беляева [16]; Е.Ю. Клепцова [74]; М.В. Макарова [92]; А.В. Чичкевич [183]).

В исследовании доказано, что ведущим *фактором* в решении задач профилактики буллинга среди младших школьников выступает *воспитательная среда* общеобразовательной организации с позиции ее оптимальной насыщенности ценностными образцами и нормами поведения, структурированности средовых стимулов для: оптимальной интеграции детей в современное общество и культуру, социальные отношения; активного участия в общественной жизни и позитивного самораскрытия; развития умений детей противостоять насилию со стороны сверстников и совладать с психотравмирующими последствиями жестокости, травли, запугивания в детском коллективе, школе.

Осмысление возможностей воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников потребовало краткого анализа содержательных характеристик дефиниции «среда» и «воспитательная среда».

В научных исследованиях значимыми выступают *положения* о том, что оптимально организованная *среда*: оказывает значимое воздействие на направленность, темп воспитания или формирования субъекта новой формации (М.В. Крупенина [123]); является источником социального развития и возникновения качественных новообразований индивида (Л.И. Божович [19]; Л.С. Выготский [36]); строится на принципе единства жизни и воспитания, общества и образовательного учреждения (А.С. Макаренко [91]; С.Т. Шацкий [188]); выступает условием, фактором и средством воспитания (Ю.С. Мануйлов [93]); нацеливает на осмысление и усвоение общечеловеческих ценностей, расширение диапазона социального опыта и развитие личностных характеристик, которые необходимы для общественной жизни (Л.П. Буева [24]); окружает и вовлекает личность в сферу деятельности для полноценного удовлетворения базовых потребностей (В.Я. Нечаев [109]).

Среда представляет собой: естественное и социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий для формирования субъекта (В.А. Ясвин [197]); природные и социальные факторы, опосредованно или косвенно оказывающие воздействие на поведение индивида, удовлетворение его базовых потребностей (в общении, самоутверждении, признании, защищенности и т.д.) (Г.П. Щедровицкий [193]); комплекс природных и социальных условий, в рамках которых осуществляется жизнедеятельность людей (С.И. Ожегов [117]); условия разворачивания претерпевающих изменения социокультурных механизмов социализации и образовательной деятельности человека (Т.В. Менг [98]); все, что окружает человека, с чем он вступает в контакт, взаимодействует, что предопределяет его ценностные ориентации, нормативные установки, эмоциональное состояние и поведенческую активность (Л.И. Новикова [113]); комплекс внешних факторов, объектов и условий жизнедеятельности и развития организма (Р.С. Немов [108]); единство пространственного, временного, специфического и отношенческого компонентов (В.Е. Трухов [169]); особая социальная реальность, которая существует в коммуникации, взаимодействии, взаимосвязи и других процессах, определяющих развитие и становление личности (В.В. Рубцов [146]).

Формирование бесконфликтной *среды* общеобразовательной организации изучали Е.Л. Евдокимова, В.В. Мартынова, Е.К. Погодина [128]; ресурсы воспитывающей среды образовательной организации отражены в научных разработках Е.И. Зубовой, М.П. Нечаева [61]; И.А. Колесниковой [78]; Н.Н. Нагайченко [107]; В.Ю. Ромайкина [143]; Е.И. Сахарчук [153]; Е.И. Тихомировой [167]; организацию воспитательного процесса, воспитательной работы в школе исследовали Н.М. Борытко [21]; Е.Ю. Волчегорская [31]; В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова [70]; В.В. Ковров [75]; Е.В. Пчельникова [134]; Н.Е. Щуркова [194].

Концептуальные основания рассмотрения *воспитательной среды* общеобразовательной организации определены в научных разработках как:

– комплекс психологических, педагогических, духовно-нравственных, знаково-информационных, символических и материально-предметных средств, оказывающих влияние на формирование гармонично развитой личности взрослого субъекта и его целостное развитие (Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламова [88]);

– «совокупность обстоятельств, многообразие человеческих взаимоотношений и материальных объектов в осознанной или неосознанной форме, несущие в себе воспитательные функции, целенаправленно, организовано и систематически влияющие на личностное развитие воспитанников и обуславливающие их оптимальное вхождение в современное общество и культуру» (Ю.В. Ткачева [168, с. 90]);

– интеграция психолого-педагогических воздействий, способствующих развитию потенциала личности школьников (Н.В. Камалова [69]);

– среда, определяющая доступное освоение и прикладную реализацию расширенной области социально-исторического и культурного опыта путем формирования индивидуальных способностей и удовлетворения потребностей субъектов (И.В. Вяткина, Н.К. Гарифуллина, А.А. Курзякова [37]; Н.Ю. Калашникова [67]);

– комплекс окружающих индивида социально-ценностных обстоятельств, которые оказывают влияние на его социально-личностное становление и содействуют оптимальной интеграции в современную культуру, социум (А.В. Пономарев [31]);

– совокупность природных, бытовых и социальных условий, определяющих осуществление жизнедеятельности детей и их личностное развитие, включающих среду класса, школы, семьи (Г.В. Ендрихинская [52]).

Опираясь на проведенный анализ и содержание вышеобозначенных дефиниций, констатируем, что *воспитательная среда* общеобразовательной

организации представляет собой особое социальное окружение, которое *задает* множественный контекст познания, продуктивной деятельности и конструктивного взаимодействия младших школьников, *освоения* ими базовых нормативов социально одобряемого поведения и продуктивной коммуникации, усвоения российских традиционных духовно-нравственных ценностей, нахождения областей полноценной самореализации и позитивного самовыражения, приобретения личностных характеристик, необходимых для оптимальной интеграции в социум и противостояния негативным влияниям окружающей действительности.

В исследовании выявлены возможности *воспитательной среды* общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников. При этом уточнено, что понятие «возможность» в науке трактуется как: определенные обстоятельства, средства, которые латентно присутствуют в действительности, но могут либо актуализироваться под влиянием определенных воздействий, либо остаться нереализованными, непроявленными в реальном мире; предпосылка осуществимости чего-либо; объективная реальность, присутствующая в каждом феномене окружающего мира; материальная субстанция, определяющая возникновение нового через настоящее, оптимальность достижения поставленных целей.

В диссертационной работе рассматриваем *возможности* воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников как объективную совокупность внешней обстановки школы, ценностно-смыслового поля ее уклада и ресурсов жизнедеятельности взрослых и детей, которая имеется в наличии и может быть мобилизована *в рамках* целесообразной превентивной деятельности педагогических работников по минимизации проблем в межличностных отношениях школьников, устранению проявлений жестокого поведения и их последствий в коллективе, формированию социально одобряемого поведения и выстраивания конструктивного межличностного взаимодействия детей.

Значимой в решении поставленных задач исследования *выступает* «теория возможностей» Дж. Гибсона, модифицированные идеи которой использовались нами в диссертационной работе [40]. На основании данной теории при описании возможностей воспитательной среды школы в профилактике буллинга среди младших школьников *приоритет* отдается, *с одной стороны*, целенаправленно организованной превентивной деятельности педагогических работников по гармонизации психологического климата в детском коллективе, устранению возникающих затруднений в достижении социально одобряемой статусно-ролевой позиции в системе общественных отношений, редукции препятствий к осуществлению детьми собственных прав и свобод, *с другой* – акцентируется внимание на активной субъектной позиции обучающихся, инициативно осваивающих новые нормы социально одобряемых поведенческих моделей и коммуникации, преобразующих собственную среду жизнедеятельности в школе для удовлетворения социально значимых потребностей и личностных интересов, оптимистического и реалистического восприятия окружающих людей и действительности.

При этом отметим, что данные *возможности* выступают *мостиком* между детьми (являющимися продуктами и творцами своей среды, критическими экспертами осмысления средовой информации) и средой (соответствующей потребностям субъектов образования и их жизненным намерениям, мотивирующей деятельность школьников по нахождению своей индивидуальной безопасной ниши в воспитательной среде класса, школы).

Чем более полноценно младшие школьники *используют* возможности воспитательной среды общеобразовательной организации, проявляют избирательность по отношению к ее элементам и областям, активнее осуществляют изменения обстоятельств своей жизни, *тем продуктивнее* происходит их духовно-нравственное, интеллектуальное, физическое, коммуникативное, психологическое, социально-личностное развитие, обогащаются и преобразуются в позитивном плане отношения между субъектами образования,

формируется негативное восприятие детей к жестокости, насилию, агрессии в школе и повседневной жизни, происходит развитие социальной толерантности школьников (должное уважение к окружающим людям, умение поставить себя на место другого, оказывать со-действие, со-поддержку, не проявлять насильственных действий по отношению к другим и т.д.).

В ходе исследования *выделены* следующие *возможности* воспитательной среды общеобразовательной организации, обеспечивающие результативность профилактики буллинга среди младших школьников: ценностно-ориентирующие, коррекционно-нормативные, коммуникационно-организационные, пространственно-активизирующие.

Каждая из трех групп возможностей воспитательной среды общеобразовательной организации *характеризует* определенную педагогическую *стратегию* средообразования (модифицированные идеи Т.В. Менг [98]): «Среда как ценностный социокультурный конструкт»; «Среда как ресурс нейтрализации причин дезадаптивного поведения школьников»; «Среда как конструктивное взаимодействие участников образовательных отношений»; «Среда как поле активности личности и освоения социально одобряемых правил поведения».

Функционал выделенных возможностей определяется посредством подбора и осуществления совокупности педагогических условий, конструируемых в целях решения поставленных задач и достижения высокого уровня сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников как результата проведенной работы.

Последовательно представим содержательные характеристики выделенных возможностей исследуемого феномена.

1. Ценностно-ориентирующие возможности воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников.

Выявление в исследовании данных возможностей связано с необходимостью минимизации *последствий* негативных влияний факторов (духовного, информационного, семейного, виртуального, социализационного) современного социума, *обуславливающих* девальвацию ценностных смыслов и нравственных ориентиров поведения взрослеющих субъектов, провоцирующих возникновение и быстрое распространение школьного насилия, травли и притеснения в детском коллективе.

Актуализация ценностно-ориентирующих возможностей изучаемого феномена осуществляется при реализации *функции* ценностного ориентирования на реализацию позиции ненасилия и соответствующей педагогической *стратегии* средообразования: «Среда как ценностный социокультурный конструкт» (табл. 1).

Таблица 1

Ценностно-ориентирующие возможности воспитательной среды школы
в профилактике буллинга среди младших школьников

Ценностно-ориентирующие возможности	Функция	Педагогическая стратегия средообразования
Насыщенность воспитательной среды школы духовно-нравственными ценностями и смыслами, позволяющими избежать влияния многих отрицательных факторов современного социума	Функция ценностного ориентирования на реализацию позиции ненасилия, проявляющаяся в особом положительно-эмоциональном отношении младших школьников к окружающему миру и другим людям	«Среда как ценностный социокультурный конструкт»: приобщение школьников к высоким российским традиционным духовно-нравственным ценностям; формирование просоциальной мотивации детей; реализация социализирующего влияния гуманистической составляющей превентивной деятельности в данной среде (оказание индивидуализированной предупреждающей или опережающей помощи, психолого-педагогической поддержки)

Трансляция в содержании воспитательной среды школы российских традиционных духовно-нравственных ценностей *выступает* в качестве на-

правляющего императива и идеалов жизнедеятельности обучающихся, определяет формирование правильных представлений об общечеловеческих нормах морали, выстраивание определенной нравственно-смысловой иерархии в отношениях со сверстниками и взрослыми на основе гуманистических ценностных ориентаций, *способствует* снижению проявления агрессии, насилия и жестокости в межличностном взаимодействии и поведении младших школьников.

На основе развития интереса к духовному наследию России, ее лучшим традициям и ценностям, значимым морально-этическим нормам и правилам социального поведения у школьников *происходит* формирование просоциальной мотивации, выраженной в стремлении к сотрудничеству с другими людьми, заботе о благе членов коллектива, желании приносить пользу, оказывать посильную помощь сверстникам, противодействовать закреплению и притеснению личности, формам подавления человеческого достоинства и методам принуждения.

В рамках реализации ценностно-ориентирующих *возможностей* воспитательной среды школы в профилактике буллинга среди младших школьников *осуществляется* социализирующее влияние гуманистической составляющей превентивной деятельности *с позиции*:

– *оказания* индивидуализированной предупреждающей или опережающей *помощи* и психолого-педагогической поддержки в решении межличностных проблем жертвы и буллера, а также окружающих людей, в своевременном предотвращении дискриминации, жестокости, травли, насилия, высмеивания, игнорирования в классном коллективе;

– *реализации* профилактических и воспитательных *средств* (информирование, специальная литература или видео- и телефильмы, мнения экспертов, убеждение, разъяснение и т.д.) *с целью* изменить неконструктивную поведенческую активность и общение, нейтрализовать агрессивные действия буллера / подчиняющиеся действия жертвы, локализовать иерархические

отношения власти – подчинения (воспринимать окружающий мир, класс, сверстников не как потенциальных соперников или врагов, а как равноправных партнеров совместного развития и раскрытия личностного потенциала), определить ориентиры движения участников образовательных отношений к позиции ненасилия.

Младшие школьники, у которых сформирована позиция ненасилия, будут проявлять гибкость поведения, убежденность в преимуществе ненасильственных способов реагирования на конфликтную ситуацию, эмоциональную устойчивость, позитивное мышление, прогнозирование последствий собственных поступков и действий без нанесения вреда окружающим людям, социуму (В.Г. Маралов, В.А. Ситаров [94]).

2. Коррекционно-нормативные возможности воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников.

Выделение данных возможностей связано с тем, что буллинг в школьной среде сопровождается развитием у детей кризисных состояний (озлобленность, отчужденность, замкнутость, депрессивность, недовольство, тревожность, психоэмоциональные срывы и т.д.), имеющих долгосрочный характер и воздействующих на социальное благополучие в коллективе и в дальнейшей жизни. Это актуализирует необходимость *осуществления* диагностической и коррекционной *работы* с обучающимися для своевременного решения выявленных у них личностно-средовых проблем, устранения психотравмирующих и социально опасных ситуаций в классе, предоставления образцов позитивных социальных норм действия, улучшения социального самочувствия в коллективе.

Актуализация коррекционно-нормативных *возможностей* воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга *осуществляется* при реализации *функции* устранения конфликтных ситуаций и дезадаптивных действий в коллективе сверстников и со взрослыми и

соответствующей педагогической *стратегии* средообразования: «Среда как ресурс нейтрализации причин дезадаптивного поведения школьников» (табл. 2).

Таблица 2

Коррекционно-нормативные возможности воспитательной среды школы
в профилактике буллинга среди младших школьников

Коррекционно-нормативные возможности	Функция	Педагогическая стратегия средообразования
Предупреждение возникновения поведенческих девиаций у детей; своевременное решение выявленных личностно-средовых проблем; повышение самооценки школьников, самоуважения и позитивного самопринятия	Функция устранения конфликтных ситуаций и дезадаптивных действий в коллективе сверстников и со взрослыми	«Среда как ресурс нейтрализации причин дезадаптивного поведения школьников»: формирование социально одобряемых личностных черт, освоение нового социального опыта конструктивных отношений и бесконфликтного поведения в классе посредством своевременной диагностики и выявления причин дезадаптивных действий детей, обеспечения индивидуального режима превентивной коррекционной деятельности в связи с выявленными личностно-средовыми затруднениями и социально опасными ситуациями в школьном коллективе

Значимыми при *реализации* коррекционно-нормативных возможностей воспитательной среды общеобразовательной организации *выступают* своевременная диагностика и осмысление причин дезадаптивных действий детей: жестокость, издевательства, запугивания, оскорбления, порча вещей, вымогательство и т.д. по отношению к действиям буллеров; неприятие себя, социальная отчужденность, эмоциональная нестабильность и т.д. для жертв буллинга. В рамках профилактической коррекционной деятельности необходимо создание средовой атмосферы принятия своеобразия детей со свойственными способами самовыражения, подчеркивания сильных сторон личности и минимизации негативных психических состояний, устранения неадекватности оценок окружающих людей и социума.

Наибольшее внимание в рамках профилактики буллинга в воспитательной среде общеобразовательной организации учителями начальных классов уделяется: овладению младшими школьниками способами разрешения эмоционально-психологической и физической напряженности (дыхательные техники; физическая релаксация; визуализация), контроля гнева и формирования нравственно-этической поведенческой ориентации (тренинги саморегуляции, развития толерантных установок на взаимодействие); нахождению разумных компромиссов на взаимоприемлемых условиях бесконфликтного выхода из затруднительной ситуации межличностного взаимодействия (воссоздание ситуации травли и использование техник противодействия); восстановлению утраченных или несформированных социальных навыков (обучение сопротивлению манипуляциям и угрозам, адекватному реагированию на агрессивные действия), позитивных личностных характеристик.

Коррекционно-нормативные *возможности* воспитательной среды в профилактике буллинга среди младших школьников актуализируются посредством (Л.Г. Пак [121]; Н.В. Ходякова [179]):

– *обеспечения* индивидуального режима превентивной и коррекционной *деятельности* в связи с выявленными в ходе диагностики затруднениями и рискогенными ситуациями межличностного общения и взаимодействия (нарушение прав и свобод жертвы буллинга либо стремление школьников занять доминирующее притесняющее положение в коллективе) за счет повышения адаптивности среды и оказания тактичной помощи учителя начальных классов как фасилитатора, мотиватора, советчика, консультанта, старшего товарища, порождающей чувство защищенности детей;

– *конструирования* психологической комфортной позитивной эмоциональности *среды* с позиции лично-доверительного общения со взрослыми при обсуждении позитивного / негативного опыта преодоления притес-

нений в школе (для жертв), ситуаций риска срыва и рецидива проявлений агрессии (для буллеров);

– целесообразной *организации* внутриклассных и внутришкольных воспитательных *мероприятий*, учитывающих потребности, интересы и права каждого обучающегося, транслирующих социально-нравственные образцы в поведении и общении для осознанного осмысления правил и установок действия в воспитательной среде как активных субъектов общественных отношений;

– *обогащения* содержания воспитания жизненным, культурным, индивидуально-личностным контекстом;

– педагогической *соразмерности* средовых *стимулов* развития (достижение положительного статуса в коллективе, безоценочная соревновательность, игра, диалогичность, личностная рефлексивность), регулирующих продуктивные действия младших школьников в коллективе сверстников и разновозрастной группе.

В рамках актуализации данных возможностей *происходит* формирование социально одобряемых личностных черт (организованность, ответственность, коллективизм, доброта, милосердие, толерантность, рассудительность, отзывчивость, коммуникабельность и т.д.), обучение социально-нравственному поведению (с позиции ценностного принятия другого человека, проявлений доверия, внимательности, такта, дружелюбия, вежливости, меры в настойчивости и уступчивости, самообладания (В.Г. Воуба [35]), освоение нового социального опыта конструктивных отношений и бесконфликтного поведения в классе, связанных с «уважением, гендерным равенством, принятием многообразия (другого человека, другой точки зрения, других ценностей, форм самовыражения) и неприятием насилия» (Т.Ю. Райфшнайдер, Н.Ю. Синягина [191, с. 68]).

3. *Коммуникационно-организационные возможности воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников.*

Выявление данных возможностей связано со значимостью в профилактике буллинга выстраивания конструктивной коммуникации в межличностных отношениях детей, сверстников и взрослых (на разных уровнях – семья, сверстник, класс, школа, общественность, специализированные организации и службы), активизирующей совместные ресурсы для освоения младшими школьниками нравственных требований ненасильственных взаимоотношений, снятия противоречий между индивидуальным и групповым, проявления заботы, сочувствия и внимания к сверстникам, поиска компромиссов и непротивостояния друг другу, улучшения «социального климата» школьного класса.

Актуализация коммуникационно-организационных возможностей воспитательной среды в профилактике буллинга осуществляется при реализации *функции* взросло-детского посредничества с позиции признания другого как равнодостоинного субъекта коллективной деятельности и межличностного взаимодействия и соответствующей педагогической *стратегии* средообразования: «Среда как конструктивное взаимодействие участников образовательных отношений» (табл. 3).

В рамках выделенных возможностей осуществляется *порождение* особой *среды* бесконфликтного общения субъектов образования, уменьшающей вероятность возникновения буллинга между обучающимися на основе оптимизации форм общения в коллективе сверстников и взрослых, реализации новых общественных доминант, переключающих социальные агрессию и травлю на конструктивное взаимодействие. Данный вид взаимодействия *характеризуется* внимательным и сопереживающим восприятием партнера, наличием обратной связи, коммуникативными сценариями сотрудничества и диалога.

Коммуникационно-организационные возможности воспитательной среды школы в профилактике буллинга среди младших школьников

Коммуникационно-организационные возможности	Функция	Педагогическая стратегия средообразования
Многоуровневость воспитательной среды в контексте выстраивания субъект-субъектного взаимодействия школьников, детского коллектива и взрослых, построенного на доверии, открытости и диалоге	Функция взросло-детского посредничества с позиции признания другого как равнодостоинного субъекта коллективной деятельности и межличностного взаимодействия	«Среда как конструктивное взаимодействие участников образовательных отношений»: порождение особой среды бесконфликтного общения субъектов образования с позиции выстраивания гуманных, толерантных и эмпатийных отношений, личностного посреднического участия взрослых и детей в решении проблем предотвращения поведенческих отклонений школьников и группы детей в целом

Значимым при актуализации коммуникационно-организационных возможностей воспитательной среды в профилактике буллинга среди младших школьников *выступает* личностное посредническое участие взрослых в решении проблем предотвращения поведенческих отклонений школьников и группы детей, предупреждения и урегулирования конструктивного разрешения конфликтов, направления их в конструктивное русло *с позиции* выстраивания гуманных, толерантных и эмпатийных отношений на основе товарищеского взаимопонимания, сотрудничества, со-ответственности, со-признания, высказывания собственной точки зрения, сохранения личного достоинства, оказания помощи в принятии правильного решения.

Личностное посредническое *участие* учителей начальных классов и психологов, нацеленное на формирование конструктивного взаимодействия обучающихся, осуществляется в рамках основных стратегий «мягкого» вмешательства в ситуацию буллинга: посредничество; восстановительное со-действие; совместное обсуждение и разделение ответственности; санк-

ционирование проявлений буллинга; разнообразные виды помощи жертве (К.В. Дашук, И.Н. Дашук [50, с. 191]; К. Ригби [141]).

Отметим, что важной составляющей коммуникационно-организационных возможностей воспитательной среды школы в профилактике буллинга среди младших школьников *выступает* организация объединения участников образовательных отношений (учителей, психологов, сотрудников правоохранительных органов, социально-психологических служб, учреждений социальной защиты, учреждений дополнительного образования детей, здравоохранения, общественности, родителей), нацеленного на координацию всех аспектов предупреждения насилия в школе, совместную выработку основных направлений решения воспитательно-профилактических задач предупреждения травли и реагирования на ее случаи. В данном объединении происходит *установление* постоянного и непрерывного взаимодействия (при учете и согласованности интересов всех сторон и одновременном разделении ролевого функционала и обязанностей между участниками) *в целях* противодействия разрушению психофизического, психического, социального и нравственного здоровья детей, минимизации негативных очагов влияния.

4. Пространственно-активизирующие возможности воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников.

Определение данных возможностей отражает *значимость* учета предметно-пространственной, экзистенциально-этической и организационно-идеологической (традиции, атрибутика, символика, установки, правила) составляющих воспитательной среды, материально-технической оснащенности общеобразовательной организации, ее самобытного уклада, школьного климата и атмосферы, нравственной культуры педагогического коллектива, *оказывающих* влияние на интериоризацию школьниками ценностей школы и коллектива, освоение норм и установок ненасильственных поведенческих

действий, предоставление ресурсных областей для продуктивной деятельности и реализации наиболее значимых потребностей личностного роста и самореализации.

Актуализация пространственно-активизирующих *возможностей* воспитательной среды в профилактике буллинга осуществляется при реализации «*функции* позитивного стимулирования и разумного ограничения поведенческой активности школьников и соответствующей педагогической *стратегии* средообразования «Среда как поле активности личности и освоения социально одобряемых правил поведения»» [111] (табл. 4).

Таблица 4

Пространственно-активизирующие возможности воспитательной среды школы в профилактике буллинга среди младших школьников

Пространственно-активизирующие возможности	Функция	Педагогическая стратегия средообразования
Структурированность воспитательной среды школы с позиции определения границ социально одобряемого и социально неодобряемого поведения, конструирования многообразных областей для позитивного самораскрытия, самоутверждения и самореализации младших школьников	Функция позитивного стимулирования и разумного ограничения поведенческой активности школьников	«Среда как поле активности личности и освоения социально одобряемых правил поведения»: погружение младших школьников в систему коллективных отношений, опосредованных многообразными формами социально одобряемой деятельности; формирование нравственных координат саморегуляции жизнедеятельности

В рамках выделенных возможностей осуществляется *структурированность* воспитательной среды общеобразовательной организации, отражающая ясную постановку целевых ориентиров и ожиданий, определение границ социально одобряемых (приемлемых) и социально неодобряемых (неприемлемых) поведенческих моделей субъектов образования, осуществление обратной связи, ясность и обоснованность стимулирования, поощре-

ний и санкций, вектор ответственности за собственные действия. В структурированной среде оптимально *отслеживаются* действия школьников и их последствия, происходит формирование нравственных координат саморегуляции жизнедеятельности (В.А. Ясвин [197, с. 141]), демонстрируется неприятие поведенческих моделей, причиняющих физический и моральный вред окружающим субъектам образования, создаются ниши достижения социальной успешности каждого из младших школьников (М.А. Новак).

Значимым при реализации данного вида возможностей *выступает* создание безопасной инфраструктуры общеобразовательной организации, классов, территориальной пространственности для своевременного выявления социально опасной ситуации насилия, травли, притеснения, дискриминации, запугивания, агрессивных действий между младшими школьниками. При этом духовно-нравственная *атмосфера* в классе и школе как территория освоения культуры соблюдения прав школьников, определяемая организационной идеологией и школьным укладом, преемственными традициями, *обуславливает* ценностно-смысловую ориентировку обучающихся в социуме и исключение «чуждых» по духу механизмов насилия, задает базис позитивного стимулирования и разумного ограничения поведения и общения школьников.

Пространственно-активизирующие *возможности* воспитательной среды школы в профилактике буллинга среди младших школьников *определяют* значимость осуществления интересной совместной, инициируемой учителями, деятельности обучающихся с позиции сплочения коллектива, активного освоения и усвоения норм поведения, одобряемых обществом, взаимного уважения друг к другу, недопущения насилия и кризисных ситуаций, формирования нравственных убеждений.

В воспитательной среде школы, в ходе организации превентивной деятельности по снижению рисков возникновения буллинга среди младших школьников, *создаются* ситуации со-бытия (празднования дней рождения

школьников, классные часы, общешкольные квесты, выставки достижений), *отдается* приоритет увлеченности делом (развлекательно-игровые мероприятия с распределенными ролями и нацеленностью на командообразование, деятельность экологических и поисковых отрядов, походы, экскурсии), *акцентируется* внимание на нахождение совместного решения школьниками социально значимых практических задач в области трудовой заботы о своем классе (эстетическое оформление, благоустройство, дежурство, озеленение территории), оказание помощи другим людям, находящимся в трудной жизненной ситуации (сбор игрушек для детского дома, макулатуры, помощь ветеранам) и т.д.

В структурированной воспитательной среде школы *происходит* осуществление превентивной деятельности учителями начальных классов по недопущению возникновения буллинга в рамках обучения младших школьников продуктивным методам решения личностно-средовых проблем (тренинги уверенного поведения, самозащиты, сопротивления давлению и т.д.), преодоления стресса и снятия напряжения (тренинги формирования ресурсов стрессоустойчивости, личностного развития), формирования социальных альтернатив (замены агрессивного поведения личностно значимой социально одобряемой деятельностью), *создания* стойкого иммунитета к насилию.

Погружение младших школьников в систему коллективных отношений, опосредованных многообразными формами социально одобряемой деятельности и ее результативностью, выстраиванием ближней, средней и дальней перспективных целей жизнедеятельности *определяют*:

– восстановление жертвы в правах перед коллективом и самим собой за счет гармонизации статусно-ролевой иерархии и отношений со сверстниками, делегирования обучающимся полномочий по управлению средой, создания ситуаций успеха в разнообразных областях воспитательной практики

для каждого школьника в соответствии с личностными ресурсами, интересами и устремлениями;

– формирование у детей самоуважения, уверенности в своих силах через достижения высоко оцениваемого коллективом социально значимого результата и совместной разработки правил миробития в классе и школе, обеспечивающих безопасность всем участникам буллинга (и жертвам, и преследователям).

Таким образом, в исследовании доказано, что воспитательная *среда* общеобразовательной организации *обладает* значимыми *возможностями* в профилактике буллинга среди младших школьников:

– *ценностно-ориентирующими* (насыщенность воспитательной среды школы духовно-нравственными ценностями и смыслами, позволяющими избежать влияния многих отрицательных факторов современного социума);

– *коррекционно-нормативными* (предупреждение возникновения поведенческих девиаций у детей; своевременное решение выявленных личностно-средовых проблем; повышение самооценки школьников, самоуважения и позитивного самопринятия);

– *коммуникационно-организационными* (многоуровневость воспитательной среды в контексте выстраивания субъект-субъектного взаимодействия школьников, детского коллектива и взрослых, построенного на доверии, открытости и диалоге);

– *пространственно-активизирующими* (структурированность воспитательной среды школы с позиции определения границ социально одобряемого и социально неодобряемого поведения, конструирования многообразных областей для позитивного самораскрытия, самоутверждения и самореализации младших школьников).

Подтверждено, что актуализация возможностей воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди млад-

ших школьников осуществляется в контексте реализации определенных функций и соответственно педагогическим стратегиям средообразования.

1.3. Характеристика процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации

Современные темпы технологических и социальных изменений XXI века *открывают* новые возможности для воспитания школьников (как будущего стратегического ресурса прогрессивного развития общества), активных, целеустремленных, умеющих конструктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми с учетом общечеловеческих ценностей и российского варианта их воплощения.

Но вместе с тем *под влиянием* рискогенных факторов социума, связанных с увеличением неконтролируемых информационных потоков, ослаблением воспитательно-социализирующего потенциала семьи и школы, нарушением механизмов социального контроля в обществе, *происходит* трансформация всей системы социальных отношений и традиционных духовно-нравственных ориентиров младших школьников, замена культурных норм, семейных ценностей и устойчивых моральных принципов культом транслируемой в средствах массовой информации агрессии, растущего индивидуализма и эгоцентризма, потребления и конформизма.

Это определяет неуклонный рост числа детей группы социального риска и возникновение в современной школе феномена «буллинг», провоцирующего снижение уровня эмоционально-психологической безопасности участников образовательных отношений, разрушительного в долгосрочной перспективе для самих детей и современного социума.

Под влиянием отрицательных эффектов буллинга (с определенными паттернами поведения жертвы, агрессора, свидетелей) возникают негативные последствия, которые проявляются в серьезных деформациях ценностных ориентаций, в физических и социализационных дефектах, тяжелых психологических травмах и дисгармонии целостного развития младших школьников. Данные последствия наносят непоправимый ущерб гармоничному развитию детей, их социально-нравственному и личностному здоровью, формируя почву для саморазрушения субъектов образования.

Обществом *востребована* своевременно организованная *профилактика* буллинга среди детей младшего школьного возраста посредством актуализации возможностей воспитательной среды общеобразовательной организации, *определяющая* «совокупность комплексных мер предупреждения возникновения насилия в школьном коллективе *с позиции* целенаправленной организации конструктивных межличностных отношений и продуктивного осуществления совместной деятельности обучающихся на основе взаимного уважения, добра и справедливости, недопущения насилия и кризисных ситуаций» [11, с. 269].

В этой связи актуализируется необходимость разработки процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации.

Значимыми для конструирования авторской модели *выступают* представления о методологии психолого-педагогического исследования (В.И. Загвязинский [125]; В.В. Краевский [81]), ведущие идеи о модели и моделировании в науке (А.М. Новиков, Д.А. Новиков [111]; В.А. Штофф [29]), теории философии образования (Б.С. Гершунский [39]; А.С. Запесоцкий [57]; Г.П. Щедровицкий [193]).

Конструирование авторской процессной модели осуществляется путем искусственного, упрощенного построения идеализированного изучаемого феномена, отображения его общих характеристик, выделения существен-

ных свойств, взаимосвязи структурных элементов, воспроизводящих целостность функционирования представленного аналога для преобразования и получения нового знания об исследуемом объекте.

Процессный характер модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации *предусматривает* определение этапности педагогического управления развитием изучаемого аналога-прототипа и выстраивания логики проводимого исследования. Процессная модель фиксирует переход от цели (теоретической и эмпирической) к содержанию (характеристике структурных блочных составляющих, организационно-управленческих элементов, специфики деятельности участников образовательных отношений) и к ожидаемому результату, отслеживаемому в соответствии с его нормативной оценкой по обоснованному критериально-диагностическому инструментарию. Разработка процессной модели направлена на то, чтобы спрогнозировать возможную динамику сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников как социально значимого результата исследования.

Отметим, что конструирование модели осуществляется в соответствии с требованиями «единства модусов (абстракций) потенциальной осуществимости, практической целесообразности и фактической реализуемости» (Г.Л. Тульчинский [170]).

Авторская модель, с учетом системообразующих взаимосвязей между всеми ее составляющими элементами, *интегрирует*:

- цель (профилактика буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации);
- методологическую основу исследования (методологические подходы и соответствующие принципы);
- содержание (основные направления, методы и формы изучаемого феномена; уровни профилактики; возможности; функции; свойства воспитательной среды школы и педагогические стратегии средообразования);

– этапы (диагностическо-оценочный, коррекционно-стабилизирующий, рефлексивно-превентивный);

– педагогические условия (реализация социально ориентированной программы развития негативного отношения обучающихся к различного рода дезадаптивным поведенческим проявлениям в классе, школе; использование социального партнерства семьи и школы в целях согласованного предупреждения школьного насилия и устранения его последствий; осуществление педагогической поддержки формирования опыта конструктивного взаимодействия обучающихся на основе выявления затруднений в выстраивании общения, сотрудничества и сотворчества в школьном коллективе, своевременной минимизации проблемных областей);

– результат (уровень сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников) (рис. 1).

Конкретизируем взаимосвязанные между собой блоки разработанной модели и представим их специфически-содержательное наполнение.

Целевой блок модели отражает ведущий ориентир исследования (профилактика буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации). Постановка цели конструируемой процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации отражена в содержании ряда основополагающих нормативно-правовых документов в области образования и социальной сферы.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г., с изменениями на 14 июня 2022 г.) указана значимость гуманистического характера образования (воспитания и обучения), защиты прав и свобод личности, воспитания взаимоуважения, создания безопасных условий, обеспечивающими жизнь и здоровье субъектов образования [174].

В Федеральном законе от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по

вопросам воспитания обучающихся» определена важность усиления в образовательных организациях воспитательной составляющей, создающей базис для продуктивной социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения [175].

Президент Российской Федерации В.В. Путин на встрече с членами Совета по развитию гражданского общества и правам человека (2021 г.) *отметил* значимость реализации комплексного подхода (введение воспитателей в школы, подготовка учителей) к профилактике буллинга в образовательных организациях, оказывающего негативное влияние на психику детей [58]. Общественной палатой Российской Федерации в рамках заседания рабочей группы стратегической программы «Страна для детей!» Общественного совета при Уполномоченном при Президенте РФ по правам ребенка (07.04.2022 г.) *определена* необходимость создания комфортной безопасной среды в школе и формирования культуры чуткого, бережного отношения к ребенку, обеспечения профилактики и борьбы с травлей и кибербуллингом, унижением, нацеленности на физическую, психическую и психологическую защищенность детей [114].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года одним из основных направлений работы образовательных организаций является разработка и реализация программ воспитания обучающихся, направленных на повышение уважения детей друг к другу, к семье и родителям, учителю, старшему поколению, а также на подготовку личности к общественной жизни. В документе *определен* приоритет утверждения в детской среде позитивных моделей поведения, снижения уровня антиобщественных проявлений со стороны детей, оказания помощи в различных проблемных, стрессовых и конфликтных ситуациях [164].



Рис. 1. Процессная модель профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации

В примерной *рабочей программе* воспитания для общеобразовательных организаций, разработанной ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» Российской академии образования (2022 г.) *указана* значимость реализации воспитательного потенциала профилактической деятельности в школе в целях минимизации рисков проявлений агрессивного поведения школьников, возникновения маргинальных групп обучающихся, развития навыков социально одобряемого поведения, устойчивости к негативным воздействиям, групповому давлению. В программе акцентируется внимание на уклад общеобразовательной организации, транслирующий ценности, принципы, нравственную культуру взаимоотношений, традиции воспитания, в основе которых лежат российские базовые ценности [131].

В Федеральном государственном образовательном *стандарте* начального общего образования (ФГОС НОО, 2021 г.) *обозначена* важность профилактики возникновения девиантных форм поведения, агрессии обучающихся, сохранения и укрепления психологического благополучия и психического здоровья обучающихся, формирования коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников, обеспечения вариативности форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение) [130].

В *Концепции* развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2025 года и плана мероприятий на 2021–2025 годы по ее реализации (с изм. на 18 марта 2021 г.) *указана* значимость мер раннего предупреждения, профилактики, коррекции и превентивного устранения причин антиобщественных действий детей, таких как запугивание, травля (буллинг) ребенка со стороны одноклассников, обеспечения психологической и социальной помощи детям в условиях психологического и социального неблагополучия. В документе подчеркнута необходимость развития единой образовательной (воспитывающей) среды,

одним их аспектов которой выступает совершенствование системы взаимодействия с родителями по вопросам профилактики асоциального поведения обучающихся [135].

В *Распоряжении* Правительства РФ от 23 января 2021 г. № 122-р «Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 г.» *определена* значимость организации работы по профилактике травли, буллинга и кибербуллинга, снижению агрессивности в детской среде, участию детей и родителей в профилактических и психологических мероприятиях, обеспечивающих формирование стрессоустойчивости у детей [136].

Методологический блок процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации *отражает* совокупность методологических *подходов* (лично-ориентированного, средового и деятельностного), выступающих базовыми ориентирами раскрытия многоплановых концептуальных позиций изучаемого феномена, реализации способов педагогической деятельности в логике ценностной позиции исследователя.

Личностно-ориентированный подход в психолого-педагогической науке разрабатывается исследователями Е.В. Бондаревской [20], В.В. Сериковым [154], И.С. Якиманской [195]. Данный подход в профилактике буллинга среди младших школьников отражает признание уникальности, своеобразия и самобытности каждого школьника, его право на защиту и поддержку при принятии решений и выхода из затруднительной ситуации, развитие готовности справляться с возникающими психологическими затруднениями и жизненными проблемами, научение социально приемлемым способам самодтверждения и самореализации.

Значимой при этом выступает *организация* превентивной и фасилицирующей деятельности взрослых (как фасилитаторов, мотиваторов, тьюторов), нацеленной на минимизацию рисков лично-средового взаимодей-

ствия в воспитательной среде школы, полноценное раскрытие личностного потенциала школьников с опорой на их позитивные качества, авансирование будущих успехов в преодолении конфликтного деструктивного взаимодействия, поощрение реальных достижений и успехов при переориентации агрессивного, дезадаптивного и виктимного поведения на просоциальное поведение.

При реализации личностно-ориентированного подхода *осуществляется* моделирование в воспитательной среде общеобразовательной организации определенных личностно-ориентированных педагогических *ситуаций* с содержательными ориентирами нравственного выбора и воспитательной направленности, отказа от прежних неконструктивных убеждений и дезадаптивных поведенческих моделей, сознательной минимизации препятствий и барьеров антисоциальной совместной деятельности, переосмысления и рефлексии обстоятельств насилия и травли (требующих проявления волевых решений разрешения ситуации), провоцирующих экспансию ненормативного межличностного взаимодействия в ходе буллинга в детском коллективе (Е.И. Григорьева [42; 43]; Л.Г. Пак [122]; В.В. Сериков [154]).

Идеи личностно-ориентированного подхода при построении работы по профилактике буллинга среди младших школьников *позволяют* ориентироваться на создание благоприятных условий, необходимых для осознанного осмысления детьми значимости социально-нормированного жизненного стиля с доминированием ценностей ненасилия, противления жестокости и агрессии в воспитательной среде школы, освоения обновленных социально значимых ценностей (милосердие, эмпатия, толерантность, неприкосновенность человеческой жизни, альтруизм, добропорядочность и т.д.).

Отметим, что данный методологический подход *предопределяет* проведение своевременной и непрерывной диагностики изучения уровня: рискованных ситуаций насилия, запугивания, травли; развития личностных функций и активизации психологических ресурсов школьников, защищаю-

щих их от негативных последствий как в повседневной жизни, так и в школьном коллективе; сформированности опыта конструктивного взаимодействия детей; гармонизации личности школьников и воспитательной среды общеобразовательной организации.

Своевременная диагностика необходима для *определения* путей локализации остроконфликтных ситуаций в межличностном взаимодействии, очерчивания круга профилактических направлений сдерживания и недопущения возникновения буллинга среди младших школьников с учетом субъектного осмысления каждым школьником собственного дезадаптивного и ненормативного поведения и их последствий, мотивов своих действий и общения, поступков сверстников и взрослых.

Средовой подход в научных исследованиях разрабатывается Ю.С. Мануйловым [93], Т.В. Менг [98], В.В. Рубцовым [146], Г.П. Щедровицким [193], В.А. Ясвиным [197]. Данный подход в нашем исследовании *определяет* значимость использования многообразных возможностей воспитательной среды в профилактике буллинга среди младших школьников посредством реализации педагогических стратегий средообразования, средовых стимулов уважения прав и достоинств детей, авансирования доверия и полномочий, выстраивания партнерства и сотрудничества, открытости социуму, соучастия в судьбе другого, адекватного противостояния негативному влиянию группы.

Идеи средового подхода *отражают* ценностно-смысловую структурированность и насыщенность воспитательной среды общеобразовательной организации надлежащими ресурсными областями (нишами) для «мягкого» управления социальной адаптацией детей в среде и минимизации проявлений дезадаптивного поведения участников буллинга, корректировки ценностного мира личности, расширения опыта конструктивного взаимодействия между школьниками и реализации себя как активных субъектов общественных отношений.

В рамках средового подхода воспитательная среда общеобразовательной организации *создает* комфортные «*ниши* общения, познания, действия со значимыми другими», характеризующиеся ценностно-смысловым единством воспитательного жизнебытия без насилия, без иерархичной социально-статусной неадекватности ролевых проявлений. Воспитательная среда школы при этом *реализует* коррекционно-нормативный функционал с психотерапевтическим эффектом, ориентированный на корректировку жизненных стратегий школьников посредством освоения социально значимых ценностей, компенсацию доминирования антисоциального группового настроения, своевременное предупреждение личностных проблем и социально-психологических барьеров (недопонимание со стороны школьного коллектива, референтно значимого окружения; социальное отвержение; социальный нигилизм; социальная индифферентность и т.д.), обуславливающих развитие ненормативного поведения (Д.А. Александров, В.А. Иванюшина, Д.К. Ходоренко, К.А. Тенишева [192]; Д.В. Шамсутдинова [185, с. 9]).

Основу средового подхода *определяет* анализ средовых ситуаций и учет негативных факторов, провоцирующих возникновение буллинга среди школьников, а также своевременная реализация педагогических стратегий средообразования, локализирующих и блокирующих зоны повышенного риска в деятельности младших школьников и редуцирующих влияние деструктивных факторов на укрепление коллектива. При этом создаются условия для гармоничного существования обучающихся в школьном коллективе, изменяющие взгляды, мировоззрение и поведение детей в сторону безопасного образа жизни с ценностно-нравственными императивами.

Воспитательная *среда* общеобразовательной организации с позиции насыщения ее духовно-нравственными образами и символами *позволяет* детям ориентироваться в нормативах и установках микро- и макросоциума, акцентирует внимание на активности младших школьников, которые осваивают, преобразуют и заново конструируют ее новые смысловые фрагменты

путем идентификации с представленными идеалами и образцами, воплощающими базовые российские духовно-нравственные ценности.

Деятельностный подход разрабатывается учеными К.А. Абульхановой-Славской [1], А.Н. Леонтьевым [87], С.Л. Рубинштейном [145]. *Идеи* деятельностного подхода *отражают* необходимость включения обучающихся в социально одобряемую деятельность как значимый регулятив возможности противостоять буллингу среди младших школьников через освоение ими социально адекватных норм и установок, социально ориентированных мотивов и социальных ценностей, позитивных поведенческих моделей, а также с позиции высокой сплоченности коллектива и ответственной зависимости сверстников перед друг другом.

Реализация деятельностного подхода связана с активизацией субъектной позиции младших школьников через выбор многообразия социально одобряемой деятельности (учеба, труд, художественное творчество, спортивные, досуговые, организационные дела, волонтерство и т.п.), в которой каждый обучающийся находит единомышленников. С позиции собственной «самообоснованности» и «самоэффективности» в деятельности, определяющей наиболее полноценное раскрытие личностного потенциала детей, самореализацию и социальное признание обучающихся в коллективе (в соответствии с их интересами, устремлениями и способностями), происходит формирование положительного образа «Я», повышение уверенности в себе и достижение адекватного уровня самоуважения, развитие умений противостоять внешним негативным воздействиям, провоцирующим и вызывающим те или иные виды буллинга в школьном коллективе.

В процессе социально одобряемой деятельности, транслирующей школьникам моральные и эстетические нормы поведения и коммуникации (в аспекте привнесения пользы социуму и окружающим людям), *происходит* апробация индивидуального продуктивного стиля жизнедеятельности

(вне агрессии, насилия, жестокости), развитие первоначальных умений предвидеть последствия собственных и коллективных действий.

Деятельностный подход нацеливает на продуктивное приспособление и адаптацию детей к требованиям и ожиданиям, предъявляемым окружением школы и класса, предопределяет предупреждение агрессивных действий и проявление саморегуляции поведения для достижения взаимовыгодного и согласованного социально значимого и лично признаваемого результата, способствует возникновению позитивных новообразований личности участников буллинга, выраженных в структурных преобразованиях ранее сформированных мотивов, ценностей, установок когнитивной, эмоциональной, поведенческой сфер.

В процессной *модели* профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации *каждому* из выделенных методологических *подходов соответствуют* основополагающие *принципы*, позволяющие оптимально организовать прикладной аспект реализации педагогической деятельности по внедрению основных идей исследования.

В рамках *лично-ориентированного подхода* реализуются следующие *принципы*.

– *Принцип аксиологичности* (Н.А. Астахова [124]; А.В. Кирьякова [71]; В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова [156]), предполагающий построение профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде школы, транслирующей духовно-нравственные ценности и смыслы российского социума, предоставляющей ресурсы выбора духовно-нравственного содержания, форм и видов социально одобряемой деятельности, направленной на предотвращение конкретных поведенческих отклонений младших школьников. Данный принцип формирует готовность детей к принятию и использованию ценностей в поведении и взаимодействии, смысловой оценке собственных поступков, действий сверстников и взрослых.

В ходе реализации принципа аксиологичности осуществляется обучение детей копинг-стратегиям (стратегиям совладания с трудными ситуациями), развитие навыков сочувствия и эмпатии, чувства ответственности недопущения ситуаций школьного буллинга посредством освоения и присвоения следующих ценностей: российских традиционных духовно-нравственных ценностей (гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение и т.д.); ценностей продуктивной коммуникации (согласия, эмпатии, со-доверия, взаимосимпатии)» (Е.В. Грачева [41]).

При этом происходит переориентация потребностей младших школьников с эгоистического уровня на уровень общечеловеческий и коллективный, осмысление значимости экологически целесообразного и безопасного образа жизни вне насилия, жестокости и агрессии, нахождение детьми альтернативы для смены позиции жертвы, неприятие различных форм дискриминации (по национальности, вероисповеданию, гендерному признаку, материальному положению и т.д.), утверждение гармонии и согласия в школьном коллективе.

– *Принцип коммуникативного сотрудничества*, определяющий необходимость построения субъект-субъектного взаимодействия в ходе профилактики буллинга среди младших школьников, при котором демонстрируется конструктивность влияния группы на ее членов и осуществляется совместная ценностно-ориентированная деятельность в воспитательной среде школы, характеризующаяся защищенностью от психологического насилия, лично-относительно-равноправными отношениями, повышением субъективного уровня безопасности каждого школьника.

Реализация данного принципа *определяет* предупреждение нарушений в сфере межличностных отношений через межсубъектный обмен информацией, смыслами, оценками, коллективными поведенческими способами (одобряемыми социумом), ценностным принятием партнера в его самозна-

чимости, обуславливает толерантное восприятие уникальной непохожести сверстников в условиях множественности коммуникаций при индивидуальном-личностном выражении.

Принцип коммуникативного сотрудничества требует адекватного поведения цели коммуникации в воспитательной среде школы, пересмотра собственной позиции в буллинге при разных «инаковых» мнениях и воззрениях сверстников, сближения их ценностей и со-трансформации (взаимоизменения), осознания личностного равноправия, доверия друг к другу без выяснений отношений, принятия верных совместных решений в ситуациях повышенного напряжения.

Использование в педагогической деятельности принципа коммуникативного сотрудничества предусматривает осуществление комплексных, скоординированных и целенаправленных действий учителей, психологов, социальных педагогов, специалистов различных организаций и родителей в решении проблем школьного буллинга и отражает обогащение опыта конструктивного взаимодействия всех участников образовательных отношений.

Значимым при этом выступает выстраивание диалога учителей (специалистов) с обучающимися как своеобразный регулятив педагогической поддержки взрослеющих субъектов при затруднениях, возникающих в личностно-средовом взаимодействии, в выборе жизненных приоритетов, в трансляции определенных поведенческих моделей (В.В. Сериков [154]).

В ходе *средового подхода* приоритетным выступает:

– *Принцип превентивности*, обозначающий векторную направленность профилактических действий на сохранение и развитие целостности «Я» обучающихся, которые нуждаются в педагогической поддержке, на выработку механизма защиты «Я» от разрушения, от возможности манипулирования их чувствами, волей, сознанием (С.Т. Шацкий [188]). Данный принцип *предполагает* ознакомление младших школьников с основными характеристиками личности безопасного типа, особенностями виктимизации и

виктимного поведения (готовность быть превращенным в жертву или стать буллером) и их последствиями, рисками и угрозами.

Принцип превентивности нацеливает на заблаговременное, опережающее принятие мер по недопущению эскалации остроконфликтной ситуации в межличностном взаимодействии младших школьников, на своевременное выявление посредством ранней диагностики проблемного поля участников буллинга, мотивов дезадаптивного поведения, особенностей их проявления среди детей, затрудняющих адаптацию и оптимальное функционирование в системе образовательных отношений.

При реализации данного принципа значимым выступает признание приоритета безопасности как высшей ценности, создание комфортного благоприятного психологического микроклимата в школьном коллективе, ориентированность на активность детей в преодолении рисков и угроз буллинга, развитие умений школьников выйти за пределы конкретной ситуации экстремальности и найти способы защиты от нее при правильном распределении средовых контекстов и строгом соблюдении этических норм и границ.

В рамках *деятельностного подхода* реализуется:

– *Принцип социального закаливания* (М.И. Рожков [142]), определяющий включение младших школьников в имитационно смоделированные определенным образом рискогенные остроконфликтные ситуации в межличностном взаимодействии в коллективе, требующие напряжения сил, эмоциональных переживаний, волевого участия для их разрешения и минимизации посредством овладения многообразными способами их редукции, преодоления страха, непротивления злу насилем.

Данный принцип требует освоения детьми поведенческих способов продуктивного индивидуального поведения и стратегий конструктивного межличностного взаимодействия в ситуациях социальных затруднений в школьном коллективе (с позиции мотивов испытать себя, избежать давления

со стороны буллера, снизить собственную виктимность, уменьшить тревожность, преодолеть дискомфорт и зависимость от значимых сверстников, изменить неадекватную иерархичность статусно-ролевого функционала и т.д.).

Содержательный блок процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации отражает:

1. Основные *направления* исследуемого феномена:

а) изучение причин возникновения школьного буллинга, расширение представлений о личностно-средовых рисках проявления дезадаптивных действий и коммуникации младших школьников;

б) коррекция проявлений дезадаптивного поведения посредством избирательного использования средовых стимулов для организации конструктивного взаимодействия и социально-нормативного поведения в школьном коллективе, оказания педагогической помощи младшим школьникам в целях редукции социально-психологических последствий проявлений буллинга;

в) расширение практики социально одобряемой и лично признаваемой деятельности, продуктивной коммуникации обучающихся в рамках усиления резонансных средовых ниш, максимально комфортных для оптимального включения младших школьников в различные воспитательные ситуации и продуктивные отношения вне агрессии и жестокости.

2. *Уровни* профилактики буллинга среди школьников:

а) первичная профилактика (при отсутствии факторов возникновения притеснения, травли, жестокости и насилия в детском коллективе), заключающаяся в развитии школьного коллектива, конструктивного сотрудничества, дружеских отношений, опоры на положительный ресурсный потенциал младших школьников и коллектива;

б) вторичная профилактика (при выраженной проявленности возникновения буллинга в школьном классе), отражающая реализацию превентивной

деятельности, изменяющей социально-ролевой функционал структуры класса (разрушение буллинг-структуры) с опорой на коллективные социально одобряемые и лично признанные мероприятия; с учетом воспитательных средовых стимулов активизации единства и со-ответственности членов детского сообщества, благожелательной устремленности навстречу друг другу, интереса к сверстникам и взрослым; с привлечением потенциала социального партнерства (класса, родителей, учителей, специалистов) для демонстрации со-поддержки, содружества, со-участия, взаимопонимания, защиты прав и достоинств школьников; с ориентиром на достижение субъективного благополучия каждого школьника в коллективе через становление обновленной, гармоничной социально-статусной иерархии, определение правил социально одобряемого поведения членов коллектива;

в) третичная профилактика (при тяжелых психосоматических расстройствах участников буллинга), предполагающая работу в рамках госпитализации, медико-социальной и психологической помощи, реабилитации, консультирования и пр.) (Ю.Н. Рюмина [150]; Д.Н. Соловьев [163]).

3. Педагогические *стратегии* средообразования, поддерживающие и порождающие определенные средовые ниши: «Среда как ценностный социокультурный конструкт»; «Среда как ресурс нейтрализации причин дезадаптивного поведения школьников»; «Среда как конструктивное взаимодействие участников образовательных отношений»; «Среда как поле активности личности и освоения социально одобряемых правил поведения», подчиняющие ее влияние воспитательным целям профилактики буллинга среди обучающихся начального звена.

4. *Свойства* воспитательной среды общеобразовательной организации, обеспечивающие оптимальность профилактики буллинга в школьном коллективе:

а) психологической комфортности и позитивной эмоциогенности (приоритет положительных эмоций); вовлеченность в позитивные социальные

взаимоотношения в определенных средовых нишах; стимулирование психологического благополучия и защищенности школьников; сотрудничество и сотворчество в детском коллективе);

б) событийности (использование планомерно созданных воспитательных событий, нивелирующих последствия буллинга или предупреждающих возникновение насилия в детском коллективе; осуществление социальных проб реализации социально одобряемого поведения и различных социальных ролей, транслирующих новые формы ненасильственного самоутверждения и воспроизводства конструктивных социальных отношений и действий);

в) социокультурной рискогенности (зонирование средовых ниш с учетом социокультурных норм и ценностей, минимизации основных тенденций развития рискогенного социума и негативных факторов, влияющих на возникновение буллинга; формирование готовности школьников к определенным социально-нормативным поведенческим моделям в ситуации изменения условий жизнедеятельности);

г) потенциальной креативности (создание условий для генерирования идей, удовлетворения потребности в творчестве, самораскрытия уникальности и неповторимости личностного потенциала школьников, детерминирующих повышение их субъективного благополучия в детском коллективе);

д) насыщенности безопасным контекстом (гармоничный стиль педагогического общения, демонстрация доброжелательности и понимания; ощущение педагогической поддержки, обуславливающей чувство собственной значимости для сверстников; опережающее устранение опасностей и затруднительных ситуаций в общении и деятельности детей; усиленный контроль за «горячими точками» буллинга в школе; привлечение ресурсов социального партнерства для претворения в жизни идеи школы без насилия).

5. Совокупность *форм и методов* профилактики буллинга среди школьников в воспитательной среде школы:

а) *традиционные и инновационные* (проблемно-ценностные беседы, коучинг, ролевые и коммуникативные игры, тренинг, социальные пробы, коллективно-творческое дело, работа в «синдикатах», спектакли, видеофильмы, литературные произведения, видеоигры, анимационные уроки, фотоэссе, квесты с применением QR-кодов, виртуальное граффити и др.);

б) *специфические*:

– метод статусной мобильности (поддержка школьников в обретении позитивного статуса в межличностных отношениях; уверенность в нахождении выхода из затруднительной ситуации вопреки внешнему негативному влиянию);

– метод окрашивания отрицательных остроконфликтных событий в позитивные смыслы (стимулирование субъектного включения школьников в профилактическую работу; развитие стрессоустойчивости и жизнестойкости; внесение самостоятельных корректив в собственные действия, поступки, общение, исключаящие роли «жертвы» и «агрессора» и задающие направленность на личностное саморазвитие и самосовершенствование);

– метод гармонизации личностно-средового взаимодействия (развитие умений осознанно воспринимать этические нормы, ценности, транслируемые воспитательной средой общеобразовательной организации; расширение ответственности школьников за урегулирование конфликтов ненасильственным путем, отвержение непродуктивных сценариев поведенческих и коммуникативных моделей);

– метод фокусировки на конструктивное взаимодействие и социальную успешность (развитие готовности контролировать собственную коммуникацию при различных негативных обстоятельствах; стремление развить в себе социально значимые личностные качества, обеспечивающие оптимальное функционирование в коллективе сверстников; обучение навыкам саморегуляции и сотрудничества; накопление опыта выстраивания конструктивных межличностных отношений и достижения социальной успешности).

6. *Меры профилактики буллинга* среди младших школьников в воспитательной среде школы: предупреждающие, нацеленные на ликвидацию факторов агрессивного поведения и травли; предотвращающие, направленные на поддержку более уязвимых и слабых субъектов; пресекающие, определяющие ориентир минимизации проявлений буллии и притесняющего влияния; разъединяющие, отражающие разобщение структуры буллинга и его разрушение (И.П. Башкатов [13]). Специфическими результативными мерами профилактической работы по предупреждению буллинга в школе выступают: дробление областей агрессивного воздействия и показа сфер ответственности для буллеров и жертв, предложение вариативных поручений буллерам для формирования у них навыков просоциальных поведенческих моделей, взаимоучастие в совместной коллективной деятельности, проведение тренингов апробации социальных ролей буллеров и жертв (смена позиций), создание микрообщностей по интересам и т.д. (Д.И. Блинов, В.В. Гафнер, В.Д. Ширшов [190, с. 44]), реализация когнитивного рефрейминга (перестройка механизмов восприятия и мышления с целью избавления от дезадаптивных психологических шаблонов) (А.А. Реан, А.А. Ставцев [139]).

Процессная модель профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации отражает необходимость реализации *этапов* (модифицированные идеи И.А. Олевской [119]; Д.Н. Соловьева [163]; Н.В. Ходяковой [179]).

– *Диагностическо-оценочный этап*: оценка средствами разработанного диагностического инструментария и методов исследования степени субъектной включенности младших школьников в буллинг, их психологических характеристик и состояния здоровья, статусной роли и места в коллективе сверстников. При этом происходит выявление индивидуальных и групповых факторов возникновения буллинга, виктимного поведения детей, моментов дезадаптации и затруднений в общении с другими и когнитивной ориентировки в воспитательной среде школы.

– *Коррекционно-стабилизирующий этап*: определение содержания и объема профилактической работы, а также мер предъявления младшим школьникам социокультурных норм, правил, образцов, требований и оценок; подбор соответствующего типа поддерживающих педагогических стратегий средообразования, функций и свойств среды, личностно-ориентированных ситуаций, воспитательных событий, средовых стимулов с позиции расширения нравственного выбора, принятия и утверждения базовых жизненных ценностей, изменяющего дезадаптивный образ жизни и способствующего накоплению опыта продуктивности освоения среды и опыта конструктивного взаимодействия детей. На данном этапе осуществляется вовлечение обучающихся в социально одобряемую, насыщенную жизнь школьного коллектива, транслирующего позитивные примеры отношения к жизни в воспитательной среде; проведение консультирования, индивидуальной и групповой коррекционной работы по обучению детей результативным психологическим защитами и механизмам копинга (стрессоустойчивости), научению способам разрешения выявленных проблем наличия или последствий буллинга, развитию умений распознавать собственные эмоции и реализовывать их в социально приемлемых формах; совершенствование механизма саморегуляции; вытеснение негативных взглядов, привычек, качеств позитивными; активизация социального партнерства на совместную работу по предупреждению насилия в классе, школе.

– *Рефлексивно-превентивный этап*: осмысление младшими школьниками позитивных жизненных целей; качественная модификация среды (замена средовых стимулов и возможностей на другие при недостаточной коррекции поведения детей) и воплощение в среде смыслопорождающих образцов ненасильственного поведения. Данный этап отражает фиксацию проявлений социального признания и восстановления социального статуса, утраченных или несформированных социальных навыков, освоения нормативных поведенческих моделей, изменения ценностных ориентаций и сни-

жения дезадаптационных проявлений в основных сферах развития личности; повышение общей психологической устойчивости к внешним воздействиям.

Успешность реализации авторской процессной модели обеспечивается определенными *педагогическими условиями*:

– реализация социально ориентированной программы развития негативного отношения обучающихся к различного рода дезадаптивным поведенческим проявлениям в классе, школе;

– использование социального партнерства семьи и школы в целях согласованного предупреждения школьного насилия и устранения его последствий;

– осуществление педагогической поддержки формирования опыта конструктивного взаимодействия обучающихся на основе выявления затруднений в выстраивании общения, сотрудничества и сотворчества в школьном коллективе, своевременной минимизации проблемных областей.

Результативный блок модели включает характеристику уровней сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников по мотивационно-потребностному, когнитивному и деятельностному критериям (снижение проявлений притесняющего поведения в межличностных отношениях, уменьшение поведенческих отклонений обучающихся).

Таким образом, проведенное исследование позволило разработать процессную *модель* профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации, которая *интегрирует* целевой, методологический, содержательный, результативный блоки, *базируется* на личностно-ориентированном, средовом и деятельностном *подходах* и соответствующих им общепедагогических *принципах* (аксиологичности, коммуникативного сотрудничества, превентивности, социального закалывания), *реализуется* в логике диагностическо-оценочного, коррекционно-стабилизирующего, рефлексивно-превентивного *этапов*, *отражает* дина-

мику и достижение *результата* исследования (уровень сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников с позиции снижения проявлений притесняющего поведения в межличностных отношениях, уменьшения поведенческих отклонений обучающихся).

Выводы по первой главе

Результаты, представленные в первой главе диссертации, дают основания для следующих выводов.

В диссертации представлен *анализ* отечественных и зарубежных литературных источников для определения содержания основного понятия «буллинг среди младших школьников в общеобразовательной организации» с позиции обоснованных в исследовании *направлений* (интерактивно-коммуникативного, когнитивно-поведенческого, агрессивно-деструктивного, социально-ориентированного).

В исследовании *конкретизировано* научное представление о *понятии* «буллинг среди младших школьников в общеобразовательной организации» как особой формы неконструктивного межличностного взаимодействия, определяющей изменения в сознании, поведении и личностных смыслах взаимодействующих субъектов при размытости осознания границ свободы, права, ответственности. Выявлены *особенности* рассмотрения изучаемого понятия с позиции: социально-когнитивной теории; концепции социально-педагогической виктимологии; концепции возникновения дефекта социализации личности как базовой категории педагогики критического конструктивизма; концепции безопасной образовательной среды; концепции социально-педагогической поддержки личности.

Уточнены основные *факторы* (духовный, информационный, семейный, виртуальный, социализационный), обуславливающие возникновение

буллинга среди младших школьников в общеобразовательной организации и провоцирующие дисгармонию целостного развития младших школьников как взрослеющих субъектов в современном мире.

Установлено, что *профилактика* буллинга среди младших школьников представляет превентивную деятельность по разработке действенных мер сглаживания, нейтрализации и устранения причин (факторов риска), провоцирующих возникновение жестокости в межличностных взаимодействиях детей и негармоничных иерархических статусно-ролевых отношений в коллективе сверстников, построенных на культуре подчинения и доминирования, силы и власти, неравенства и конкуренции.

Доказано, что воспитательная *среда* общеобразовательной организации *обладает* значимыми возможностями в профилактике буллинга среди младших школьников. При этом *воспитательная среда общеобразовательной организации – это особое социальное окружение* (внешняя обстановка, ценностно-смысловое поле уклада школы и особенностей жизнедеятельности взрослых и детей), которое задает множественный контекст познания, продуктивной деятельности и конструктивного взаимодействия младших школьников, противостояния негативным влияниям окружающей действительности.

В диссертационной работе представлены три *группы возможностей* воспитательной среды общеобразовательной организации, обеспечивающих профилактику буллинга среди младших школьников: ценностно-ориентирующие, коммуникационно-организационные, пространственно-активизирующие. Доказано, что *возможности* воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников *реализуются* соответственно определенным педагогическим *стратегиям* средообразования («Среда как ценностный социокультурный конструкт»; «Среда как ресурс нейтрализации причин дезадаптивного поведения школьников»; «Среда как конструктивное взаимодействие участников

образовательных отношений»; «Среда как поле активности личности и освоения социально одобряемых правил поведения»).

В исследовании *сконструирована* авторская процессная модель профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации, *представленная* структурной совокупностью *блоков*: целевого, методологического, содержательного, результативного. Подтверждено, что модель *реализуется* в последовательности *этапов* (диагностическо-оценочный, коррекционно-стабилизирующий, рефлексивно-превентивный), отражающих организационную направленность, упорядоченность динамики уровня сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников по мотивационно-потребностному, когнитивному и деятельностному критериям.

Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССНОЙ МОДЕЛИ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

2.1. Задачи и логика организации экспериментальной работы

Поставленные задачи исследования «обуславливают необходимость описания логики и этапности организации экспериментальной работы с целью проверки действенности разработанной процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации» [12].

Экспериментальная работа осуществлялась на базе общеобразовательных организаций г. Воронежа: МБОУ «СОШ № 44»; МБОУ «СОШ № 98»; МОАУ «СОШ № 103». В результате были сформированы две группы – контрольная (71 человек) и экспериментальная (83 человека), в которые вошли учащиеся 3 класса вышеуказанных учреждений – возрастная группа 9–10 лет, обучающихся и проживающих в сходных условиях для обеспечения однородности выборки. Так как в возрасте 9–10 лет усиливаются буллинг-позиции и формируются устойчивые группы школьников, склонных к буллингу. Распределение числа участников групп осуществлялось в пределах одного учебного заведения, где были классы, вошедшие в КГ, и классы, вошедшие в ЭГ благодаря тому, что в параллелях, принимавших участие в эксперименте, было два и более классов.

Заданная *логика* осуществления экспериментальной работы отражала описание и реализацию ведущих идей исследования, обуславливала конкретизацию, проверку и оценивание оптимальности осуществления профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде школы

для достижения запланированного научного результата (уровня сформированности изучаемого вида опыта обучающихся).

В логике исследования *определены* четыре основных этапа проведения экспериментальной работы (теоретико-методический, констатирующий, формирующий и аналитический). Каждый этап характеризовался постановкой и решением определенных задач, конкретизацией методологических, теоретических и прикладных позиций, выбором и использованием методов, комплекса процедур, соответствующих объекту исследования.

Теоретико-методический этап эксперимента нацеливал на:

– анализ и оценку исследуемой проблемы в контексте изучения отечественной и зарубежной научной литературы, передового опыта выявления, предупреждения и остановки буллинга в школьной среде;

– обоснование структурных компонентов, критериев и показателей опыта конструктивного взаимодействия младших школьников (как результата проводимого исследования), конкретизацию разработки процедур эксперимента, диагностического инструментария;

– выявление возможностей воспитательной среды общеобразовательных организаций в целях решения поставленных задач;

– разработку процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации.

Констатирующий этап включал в себя осуществление первичных диагностических срезов фактического уровня опыта конструктивного взаимодействия младших школьников и определение его уровневых показателей в контрольной и экспериментальной группах.

Формирующий этап эксперимента *определял:*

– выстраивание педагогически целесообразной и необходимой работы по эмпирической проверке действенности апробации авторской процессной модели;

– апробацию педагогических условий, задающих базис оптимального функционирования разработанной процессной модели для достижения поставленных целевых ориентиров исследования;

– проведение повторных диагностических срезов в контрольной и экспериментальной группах по окончании процедур апробации.

Аналитический этап экспериментальной работы *предусматривал:*

– анализ, систематизацию, обобщение и интерпретацию полученных эмпирических данных с позиции периодичной направленности диагностических процедур, отражающих динамику количественных и качественных изменений в сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников;

– верификацию выдвинутых теоретических идей и полученных практических результатов исследования на основе их соответствия эмпирическим данным и теоретическим положениям, зафиксированным в работах других исследователей, близких по тематике;

– определение перспектив продолжения исследовательского поиска.

В таблице 5 представлены логика, задачи и содержание экспериментальной работы на каждом этапе.

Таблица 5

Логика, задачи и содержание экспериментальной работы

Задачи	Содержательные ориентиры исследования	Методы исследования
<i>1 этап – теоретико-методический</i>		
1. Проанализировать теоретическую изученность проблемы в контексте представленных в науке исследований о, передового педагогического опыта в работе общеобразовательных организаций, оценки нормативно-правовых документов	Анализ основополагающих нормативных документов в сфере образования, научных направлений, теорий и концепций, отражающих содержание изучаемого феномена и его особенности. Конкретизация авторских понятий	Анализ литературы и передового опыта, индукция, дедукция, обобщение, моделирование
2. Выявить возможности воспитательной среды общеобразова-	Выявление возможностей воспитательной среды общеобразова-	

зовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников	ной организации в профилактике буллинга среди младших школьников. Обоснование функционала среды, ее свойств, педагогических стратегий средообразования	
3. Конкретизировать процедуры проведения первичных диагностических мероприятий констатирующего эксперимента	Обоснование компонентов, критериев и показателей опыта конструктивного взаимодействия младших школьников	
4. Сконструировать процессную модель профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации	Разработка авторской процессной модели, интегрирующей цель, методологическую основу исследования, содержательные направления, этапы, педагогические условия, результат	
2 этап – констатирующий		
1. Осуществить диагностические срезы фактического уровня опыта конструктивного взаимодействия школьников	Осуществление процедур, направленных на оценку уровневых показателей опыта конструктивного взаимодействия младших школьников	анкетирование, тестирование, наблюдение, расчет статистических показателей
2. Определить уровневые показатели в контрольной и экспериментальной группах	Статистическая обработка данных и их графическое представление	
3 этап – формирующий		
1. Апробировать разработанную процессную модель профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации	Апробация и эмпирическая проверка результативности процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации	Анкетирование, тестирование, наблюдение, формирующий эксперимент
2. Реализовать педагогические условия, определяющие результативность функционирования авторской модели	Реализация педагогических условий, способствующих результативности достижения поставленной цели проводимого исследования	
4 этап – аналитический		
1. Оценить оптимальность реализации процессной модели и педагогических условий профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации	Анализ, оценка и верификация полученных эмпирических данных посредством сравнительных качественных и количественных характеристик уровневых показателей опыта конструктивного взаимодействия младших школьников	Статистическая и математическая обработка, интерпретация данных

2. Извлечение выводов из полученных в эксперименте эмпирических данных	Рефлексия содержания исследовательской деятельности, обеспечение воспроизводимости результатов эксперимента, выдвижение новых идей для продолжения дальнейшей работы	
--	--	--

Поставленная *логика* экспериментальной работы потребовала авторского обоснования личностной характеристики «опыт конструктивного взаимодействия младших школьников», отражающей: систематизированные знания о социально одобряемых нормах поведения в классе, школе и социуме, представления о разрешении возникающих конфликтных ситуаций ненасильственными способами; эмоционально-ценностное отношение к сверстникам и взрослым, выстраиванию с ними продуктивных коммуникаций на основе сотрудничества, содружества, взаимопонимания, взаимоподдержки и сотворчества для достижения социально значимого результата; навыки социальной нормативности поведения в совместной деятельности, отрицающие культивирование жесткости и насилия в школе и вне ее.

В исследовании обоснована структура изучаемой дефиниции «опыт конструктивного взаимодействия младших школьников» (на основе исследований Т.В. Кулуевой [85]), отражающая единство компонентов (ценностного, познавательного, поведенческого) в рамках уменьшения проявлений притеснения и травли между школьниками, минимизации поведенческих отклонений детей.

Ценностный компонент составляет основу и смыслодержательную субстанцию эмоционально-чувственного позитивного восприятия детьми партнеров по взаимодействию, сверстников в классе и взрослых как самоценности и направленности школьников на выстраивание продуктивных коммуникаций с ними. Значимой в данном компоненте выступает устремленность детей к принятию мнения и позиции других субъектов образования, к совместному нахождению путей содействия выходу из острокон-

фликтных ситуаций, сопровождающихся агрессией, притеснением, манипулированием и т.д., к оказанию помощи в преодолении ими деструктивных психоэмоциональных состояний. Основополагающее значение имеет мотивированность детей к осмыслению и оценке неконструктивного взаимодействия в классе и его последствий, причин собственного участия (прямого, опосредованного) в буллинге и способов их минимизации; приоритетность ценностей школьной коллективной и индивидуальной безопасности.

Познавательный компонент опыта конструктивного взаимодействия школьников отражает систематизацию знаний младших школьников об этических нормах коммуникации, функционале социального поведения и понимании разумности этих норм и функций, правил и способов безопасного поведения в школе и повседневной жизни. Специфическим показателем данного компонента выступают расширенные представления детей о: рисках виктимности поведения и негативных факторах воздействия окружающей среды, провоцирующих возникновение буллинга в школе; последствиях буллинга и необходимости нахождения путей его локализации посредством выстраивания конструктивного взаимодействия, проектирования бесконфликтных социальных отношений, разумных совместных действий в решении задач личностно-средовых проблем.

Поведенческий компонент изучаемой личностной характеристики отображает: соблюдение младшими школьниками норм и правил личной и общественной безопасности, реализацию социально одобряемых действий и налаживание равноправных отношений со сверстниками и взрослыми для обеспечения психологического комфорта и благополучия в классе. Значимой в данном компоненте выступает готовность детей к осуществлению проактивного совладающего поведения с позиции активизации личностного ресурсного потенциала, антиципационного прогноза вероятного исхода дезадаптивной деятельности, нахождения нормативно-адекватных поведенческих альтернатив для нейтрализации возможностей возникновения буллинга

(степени опасности стать жертвой и физического, и психического насилия). Основополагающее значение при этом имеют навыки использования детьми инструментальной и эмоциональной поддержки социально значимого взрослого для оптимальной коррекции выявленных психологических и личностных проблем в школьной среде, развитые умения эмоционально-волевой регуляции поведения и контроля собственных действий, реализации многообразных способов защиты от насилия, агрессии.

Достижение целевых ориентиров исследования предполагало разработку критериев, а также диагностического инструментария, позволяющего своевременно оценивать и отслеживать качественные и количественные параметры перехода младших школьников от одного уровня сформированности опыта конструктивного взаимодействия к другому, более высокому.

В исследовании, на основе разработанной структуры, *выделены* мотивационно-потребностный, когнитивный и деятельностный *критерии* опыта конструктивного взаимодействия обучающихся и соответствующие показатели (табл. 6).

Таблица 6

Критериально-диагностический инструментарий исследования

Критерий	Показатели	Методики исследования
Мотивационно-потребностный	Ценностно-смысловое отношение к выстраиванию конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми; эмоционально-позитивное самочувствие в классе, школе	Методика «Социометрия» (Я.Л. Морено [103]); методика на определение уровня комфортности обучающихся (Н.Е. Щуркова [194])
Когнитивный	Знания о социально одобряемых нормах поведения и способах конструктивного взаимодействия, своих эмоциях и чувствах других людей; представления о минимизации возникновения конфликтных ситуаций и их решении ненасильственными способами	Анкета «Вопросы по умению дружить и постоять за себя» (М.Л. Бутовская, Е.Л. Луценко, К.Е. Ткачук [27]); методика «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман [181])

Деятельностный	Социальная нормативность поведения; опыт преодоления проблемных ситуаций	Анкета для детей по критериям психологической безопасности (Л.И. Шахова [186]); методика исследования поведенческого компонента нравственной сферы личности младшего школьника (Р.В. Овчарова, А.Н. Овсянникова [115])
----------------	--	--

Для получения достоверных результатов последовательности контроля и оценки исследования нами выделены и охарактеризованы *уровни* сформированности опыта конструктивного взаимодействия обучающихся (табл. 7).

Таблица 7

Уровни сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников

Высокий	Средний	Низкий
Мотивационно-потребностный критерий		
Ярко выраженное ценностно-смысловое отношение к выстраиванию конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми; эмоционально-позитивное самочувствие в классе, школе	Фрагментарность ценностно-смыслового отношения к расширению и построению конструктивных взаимоотношений с окружающими людьми; небольшой дискомфорт с позиции благоприятного эмоционального самочувствия в школьном коллективе	Несформированность ценностного отношения к выстраиванию конструктивной коммуникации в школе, социуме в целом; неблагоприятное эмоциональное самочувствие в школьном коллективе, преобладание негативных эмоциональных состояний
Когнитивный критерий		
Системные знания о социально одобряемых правилах, нормах поведения, своих эмоциях и чувствах других людей, путях выстраивания конструктивных социальных отношений; обширные представления о недопущении применения насилия и агрессии в конфликте, нахождении оптимальных способов их разрешения	Недостаточно глубокие знания о своих правах и обязанностях как члена школьного коллектива; частичность знаний своих эмоций и чувств других людей; фрагментарные представления о реализации нравственных ценностей в поведении и коммуникации, отвергающих применение насилия и агрессии	Фрагментарная осведомленность о социально одобряемых нормах поведения в социуме, своих эмоциях и чувствах других людей, средствах продуктивной коммуникации; игнорирование представлений о недопущении негативных воздействий на других людей, провоцирующих конфликты

Деятельностный критерий		
Сформированные умения трансляции социальной нормативности поведения во всех сферах общественной практики; полноценный опыт преодоления проблемных ситуаций	Фрагментарная реализация социально одобряемых действий с позиции нормативов общества; частичный опыт преодоления проблемных ситуаций	Отсутствие умений трансляции социальной нормативности поведения; незащищенность от психологического насилия или проявлений собственной агрессивности

Дифференциация данных уровневых показателей обусловлена характеристиками, на основании которых происходит оценивание: изучения диапазона знаний младших школьников о нормативах оптимального и безопасного существования в коллективе класса; определения особенностей межличностного взаимодействия школьников и характера их отношений (позитивных или деструктивных); уменьшения проявлений притеснения между школьниками в межличностных отношениях; выявления специфики реализации конструктивных / дезадаптивных поведенческих моделей детей в классе (уменьшение поведенческих отклонений обучающихся).

На базе вышеизложенного охарактеризуем результаты проведения констатирующего эксперимента по сформированности структурных компонентов опыта конструктивного взаимодействия младших школьников.

І. Анализ сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников на констатирующем этапе эксперимента (по мотивационно-потребностному критерию).

С целью исследования ценностного компонента была использована методика «Социометрия» Я.Л. Морено [103], направленная на определение уровня конструктивных / неконструктивных межличностных отношений в школьном коллективе, выявление статусно-ролевого функционала каждого школьника с позиции его принятия или непринятия в группе сверстников, гармоничности / дисгармоничности в рамках личностно-средового взаимодействия. Проведение данной методики необходимо для своевременной

коррекции выявленных проблемных областей межличностного взаимодействия школьников, минимизации построения буллинг-структуры в классе, проведения профилактической работы по изменению, улучшению и совершенствованию структуры детского коллектива с использованием возможностей воспитательной среды школы.

Младшим школьникам среди членов школьного коллектива предлагалось выбрать наиболее предпочитаемых / отвергаемых школьников (положительные и отрицательные выборы). Дети записывали фамилии трех обучающихся при ответе на вопрос («Кого бы ты хотел пригласить на день рождения?», «Кого из класса ты бы не хотел пригласить на день рождения?»; «Кому ты доверишь свою тайну?», «Кому никогда не доверишь свою тайну?» и т.д.). Статусно-ролевой функционал каждого школьника определялся по числу полученных им выборов по шкале симпатий / антипатий: «звезды» – 5 и более предпочтений; «предпочитаемые» – 3–4 выбора, «пренебрегаемые» – 1–2 предпочтения, «изолированные» – 0 выборов.

В ходе проведения констатирующего эксперимента были получены следующие результаты (рис. 2): в экспериментальной группе 16,87% (14 чел.) «звезд» – школьников, которым дети отдали первый выбор при ответах на заданный вопрос; в контрольной группе 15,49% (11 чел.) Значение хи-квадрат составляет 0,497, что при уровне значимости $p < 0,05$ меньше критического 7,815, то есть различия в группах статистически не значимы.

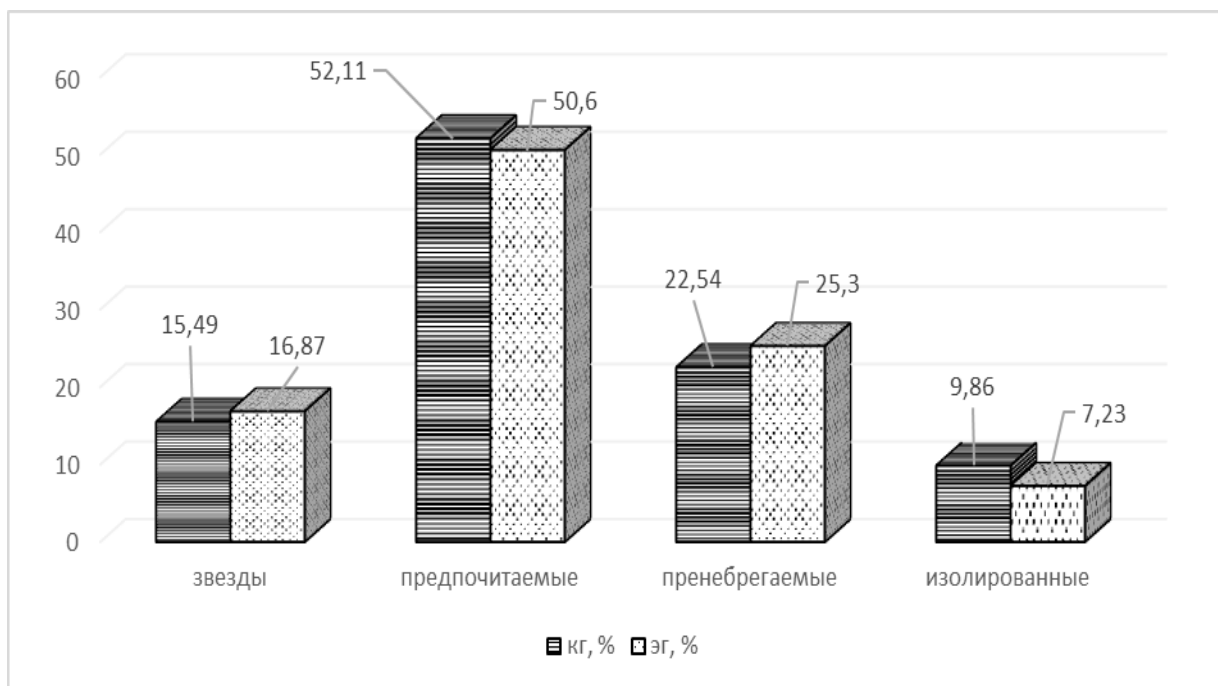


Рис. 2. Результаты оценки по методике «Социометрия» Я.Л. Морено на констатирующем этапе эксперимента

Данная категория младших школьников демонстрировала устойчивое эмоционально-позитивное самочувствие в классе и школе, высокую степень их признания членами коллектива и благоприятное положение в группе. Для этих обучающихся этой группы свойственны развитые умения выстраивать продуктивные взаимоотношения с коллективом сверстников и находить выход из любой затруднительной ситуации личностно-средового взаимодействия вне применения насильственных методов.

Достаточно большое число школьников (25,3% (21 чел.) в экспериментальной и 22,54% (16 чел.) в контрольной) относились к группе «пренебрегаемые», характеризующиеся фрагментарным умением выстраивать гармоничные и поддерживающие отношения с членами коллектива в классе (неосвоенные формы сотрудничества), недостаточными навыками решения конфликтных ситуаций вне агрессии и манипулирования, частыми перепадами в эмоциональном состоянии и негативным фоном настроения в детском коллективе. Результаты многоуровневого анализа показали, что 7,23%

(6 чел.) школьников в экспериментальной группе и 9,86% (7 чел.) в контрольной относились к группе «изолированных», демонстрирующих неумение оптимально конструировать позитивные взаимодействия со взрослыми и сверстниками, неудовлетворенность своими отношениями в детском коллективе, индивидуальную и коллективную моральную отстраненность от дел в классе. Дети не умеют ценностно воспринимать, координировать и согласовывать различные точки зрения, находить консенсус при их разрешении; у них возможны нарушения в поведенческой или эмоциональной сфере.

Отметим, что у «пренебрегаемых» и «изолированных» детей, как правило, снижен интерес к учебе, неадекватная самооценка и высокий уровень тревожности, постоянный страх не соответствовать ожиданиям окружающих, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на все проявления в их сторону. Младшие школьники данных групп демонстрируют робость, замкнутость, отчужденность или, напротив, «развязность», агрессивность, склонность к ссорам, нарушение дисциплины, желание ни за что быть положительно оцененными. Одноклассники не хотят с ними коммуницировать и выполнять общие поручения в классе.

На основании полученных данных построена групповая социограмма числовых и статусных индексов популярности или отверженности, фрагмент которой представлен в Приложении А.

Для оценки показателя «ценностно-смысловое отношение к выстраиванию конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми» мы объединили «изолированных» и «пренебрегаемых» в низкий уровень, «предпочитаемые» – средний уровень и «звезды» – высокий.

Полученные результаты позволяют выявить определенное коллективное моральное разъединение школьного коллектива и его отдельных членов, возникновение микрогрупп (как правило, 3–4 человека) с общими убеждениями, ценностями и достаточно жестким несимметричным и иерархичным разделением функционала в классе. Происходит борьба за «сферы влияния»

в коллективе класса, иногда с приоритетным доминированием «звезд» и «принятых» над другими, их авторитарном воздействием, провоцирующем проявление буллинга, физических и вербальных издевательств по отношению к «изолированным» и «пренебрегаемым» участникам, что актуализирует необходимость работы по профилактике буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации.

Пример: Анжела С., 3 класс.

Обратилась мама девочки, чтобы педагог-психолог поговорил с дочерью, научил ее общаться с одноклассниками. Девочка рассказывает, что в классе на нее не обращают внимания, а она хочет стать частью коллектива класса. При разговоре выясняется, что даже если девочка инициирует разговор, одноклассники грубят, игнорируют, бывают бесцеремонны и жестоки. Наблюдение на перемене и уроке за классом показало, что на переменах Анжела стоит одна, класс по небольшим группам. На мероприятии к Дню матери мама продемонстрировала фото мероприятия, где Анжела стоит в одном метре от основной группы (весь класс пел песню). Ближе не допускают. Такое отношение одноклассников девочку расстраивает. По социометрии в классе – статус «пренебрегаемая».

Для получения дополнительной информации при изучении *ценностного компонента* изучаемого вида опыта школьников использовалась методика на определение уровня комфортности обучающихся (Н.Е. Щуркова [194]). Детям предлагались нарисованные четыре круга, в которых необходимо было отразить собственное ощущение благополучия в классе и школе. Значок (+) ставился в первый круг (центр) или второй круг тогда, когда для обучающихся школьный коллектив являлся сплоченным, психологически благоприятным, интересным; в школу хотелось приходить, где не возникали проявления буллинга, а только присутствовала взаимоподдержка и взаимопринятие. Если в школе очень плохо, деструктивная обстановка притеснения, буллинг, то знак фиксировался в предпоследнем и последнем круге.

При ответах «бывает по-разному» младшие школьники ставили значок (+) во втором или третьем круге.

Результаты проведенной методики показали, что большинство младших школьников ставили значок (+) в третьем или четвертом круге (57,87% в ЭГ и 60,57% в КГ), что свидетельствует о недостаточной зоне комфортности обучающихся в классе, деструктивных взаимоотношениях (агрессор, жертва, свидетели), ощущении детьми себя недостаточно принятыми или социально изолированными в сообществе классного коллектива. И только 42,17% в ЭГ и 39,43% в КГ респондентов отметили значок (+) в зоне благополучия.

При подсчете процентного соотношения выявлены определенные уровни комфортности младших школьников. У 15,66% (13 чел.) в ЭГ и 14,08% (10 чел.) в КГ опрашиваемых зафиксирован высокий уровень комфортности (1 круг – центр), отражающий восприятие школьниками класса и воспитательной среды школы как окружения, содержащего средства для удовлетворения их базисных потребностей в конструктивном взаимодействии, личностном развитии и самоутверждении в кругу одноклассников и социуме. 26,51% (22 чел.) в ЭГ и 25,35% (18 чел.) в КГ респондентов показывают средний уровень комфортности (2 круг), отображающий конструктивный характер взаимоотношений обучающихся друг с другом, возможность обратиться за помощью при возникновении буллинга, остроконфликтной ситуации, однако воспитательная среда общеобразовательной организации не рассматривается ими как место реализации своего личностного потенциала.

По результатам исследования 33,73% (28 чел.) в ЭГ и 33,8% (24 чел.) в КГ школьников демонстрируют ниже среднего уровень комфортности (3 круг), характеризуемый проявлениями среди одноклассников агрессии в общении со сверстниками и взрослыми, неумением находить компромиссные решения спорных вопросов, наличием страха не отвечать ожиданиям

других людей, отсутствием ощущения межличностной безопасности во взаимодействии.

У 24,1% (20 чел.) в ЭГ и 26,77% (19 чел.) в КГ детей выявлен низкий уровень комфортности (4 круг) – негативные формы поведения, виктимность, деформация и дисбаланс в социальных отношениях, резкое проявление отрицательных эмоций, эмоциональный дискомфорт в классе; сильный прессинг, провоцирующий возникновение буллинга, постоянных конфликтов, выстраивание открытой либо скрытой конфронтации, навязывание ценностей и способов маргинальной среды (по отношению к буллеру) или угасание интереса к обучению, коммуникации, любой деятельности, повышенная тревожность, обида (по отношению к жертве) (рис. 3).

Для унификации полученных в ходе экспериментальной работы результатов мы объединили низкий уровень и ниже среднего в единый уровень комфортности младших школьников в общеобразовательной организации.

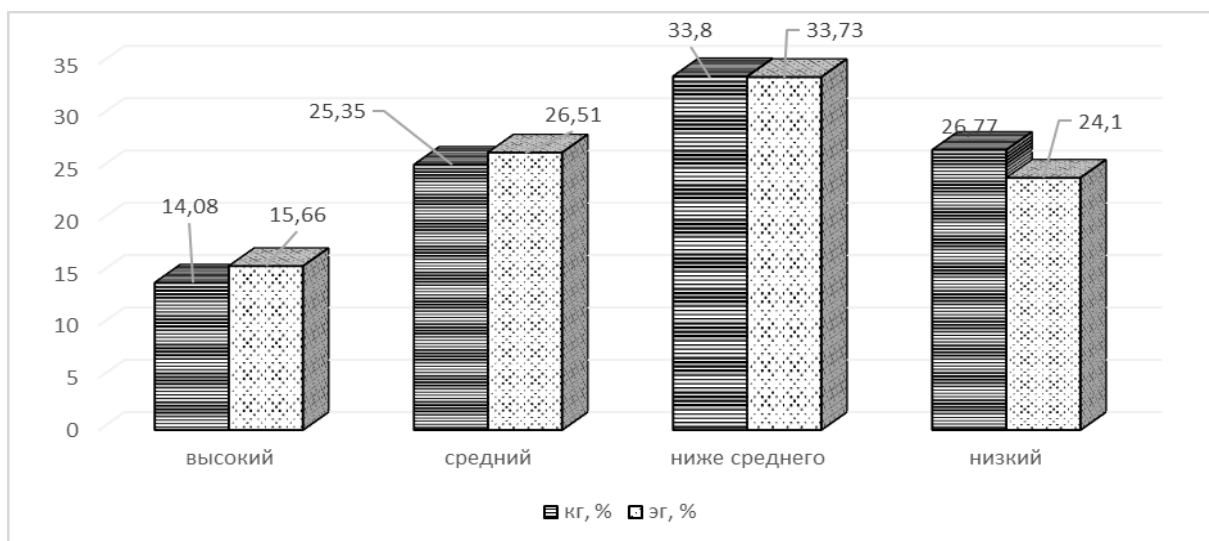


Рис. 3. Уровень комфортности младших школьников на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, мы можем представить обобщенный результат по мотивационно-потребностному критерию на констатирующем этапе эксперимента (табл. 8).

Таблица 8

Итоговые данные по мотивационно-потребностному критерию в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента

Показатель	Контрольная группа (71 чел.)						Экспериментальная группа (83 чел.)					
	Уровень сформированности						Уровень сформированности					
	низкий		средний		высокий		низкий		средний		высокий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Ценностно-смысловое отношение к выстраиванию конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми	23	32,39	37	52,11	11	15,5	27	32,53	42	50,6	14	16,87
Эмоционально-позитивное самочувствие в классе, школе	43	60,56	18	25,35	10	14,09	48	57,83	22	26,51	13	15,66
Итог, %	46,48		38,73		14,79		45,18		38,55		16,27	

Мы видим, что на констатирующем этапе эксперимента большая часть выборки в обеих группах находится на низком и среднем уровнях.

В процессе статистической проверки результатов нами выдвинуто две гипотезы – первая гипотеза H_0 об отсутствии различий между группами ЭГ и КГ, и гипотеза H_1 – имеются статистически значимые различия между группами. Для показателей, в которых оценка проводилась распределением по качественному признаку (низкий, средний, высокий) применялся критерий χ^2 -критерия Пирсона как наиболее адекватный условию.

При этом контрольная и экспериментальная группы по обоим показателям оказались статистически неразличимы (справедлива гипотеза H_0) –

χ^2 -критерий Пирсона по первому показателю равен 0,062, по второму 0,132, что ниже критического значения 9,21 на уровне значимости $p < 0,01$.

II. Исследование уровневых показателей сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников по когнитивному критерию.

Уровень сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников (по познавательному компоненту согласно показателю «знания о социально одобряемых нормах поведения и способах конструктивного взаимодействия, своих эмоциях и чувствах других людей») определялся посредством использования анкеты «Вопросы по умению дружить и постоять за себя» (М.Л. Бутовская, Е.Л. Луценко, К.Е. Ткачук [27]).

Детям предлагалось ответить на вопросы двух блоков анкеты по 16 пунктов и по возможности рассказать или даже «похвалиться» социально приемлемой формой защиты собственной персоны и способов постоять за себя. В ходе ответов на вопросы очерчивались антипатии детей, фиксировались проявления вербальной и физической агрессии, негативных установок в отношении наказания «плохих» сверстников.

В рамках общего вопроса первого блока анкеты, связанного с благодарностью ученика с хорошим поведением, предлагалось «отметить те пункты, которые школьник обычно применяет в данной ситуации: «угостить шоколадкой или булочкой», «помочь с уроками», «дать списать», «поменяться игрушками», «пригласить погулять после уроков», «поделиться карандашом, линейкой, ручкой», «пригласить на свой день рождения» и т.д.» [27, с. 144].

В рамках второй часть анкеты, связанной с вопросом действий по отношению к ученику, который не нравится и ведет себя плохо, были предложены следующие варианты ответов: «придумать дразнилку», «придумать кличку», «придумать насмешку», «придумать розыгрыш», «подшучивать над ним», «придумывать приколы», «придумывать издевательства», «мо-

жешь плюнуть на него», «можешь ударить его», «можешь спрятать его вещь», «не пустить его играть с вами на перемене», «не разговаривать с ним», «говорить ему о том, что он плохой», «побить его», «сказать ему о том, что он не достоин того, чтобы с ним общаться», «не давать ему общаться с другими детьми» [27, с. 144].

По результатам проведенного исследования были получены следующие данные: дети демонстрировали достаточные знания о средствах буллинга (общегрупповых и индивидуальных), их разнообразном арсенале (бойкотирование, оскорбления, исключение из общности и т.д.), в практике выстраивания общения и поведенческих моделей в классе в рамках защиты собственного достоинства (то есть они не предполагали, что поступают плохо).

Наши результаты соотносятся с полученными данными М.Л. Бутовской, Е.Л. Луценко, К.Е. Ткачук [27] о наличии у младших школьников (при защите себя) знаний о прямых и не прямых тактиках подавления и запугивания, манипулирования, игнорирования, травли, издевательств и т.д., то есть об определенной склонности к буллингу. Распределение общегруппового и индивидуального набора реализуемых средств буллинга фиксировалось следующим образом: 32,53% (27 чел.) в ЭГ и 33,8% (24 чел.) опрошенных (категория «неагрессивных») имели представления об использовании только одного вида буллинга; 27,71% (23 чел.) в ЭГ и 29,58% (21 чел.) в КГ респондентов («слабоагрессивные») знали о трех–четырёх видах проявлений буллинга, осуществляемых в практической деятельности; 20,48% (17 чел.) в ЭГ и 16,9% (12 чел.) и КГ школьников («среднеагрессивные») демонстрировали представления о пяти видах буллинга; 19,72% (14 чел.) в КГ и 19,28% (16 чел.) в ЭГ детей («высокоагрессивные») представляли расширенный диапазон представлений о восьми видах буллинга (рис. 4).

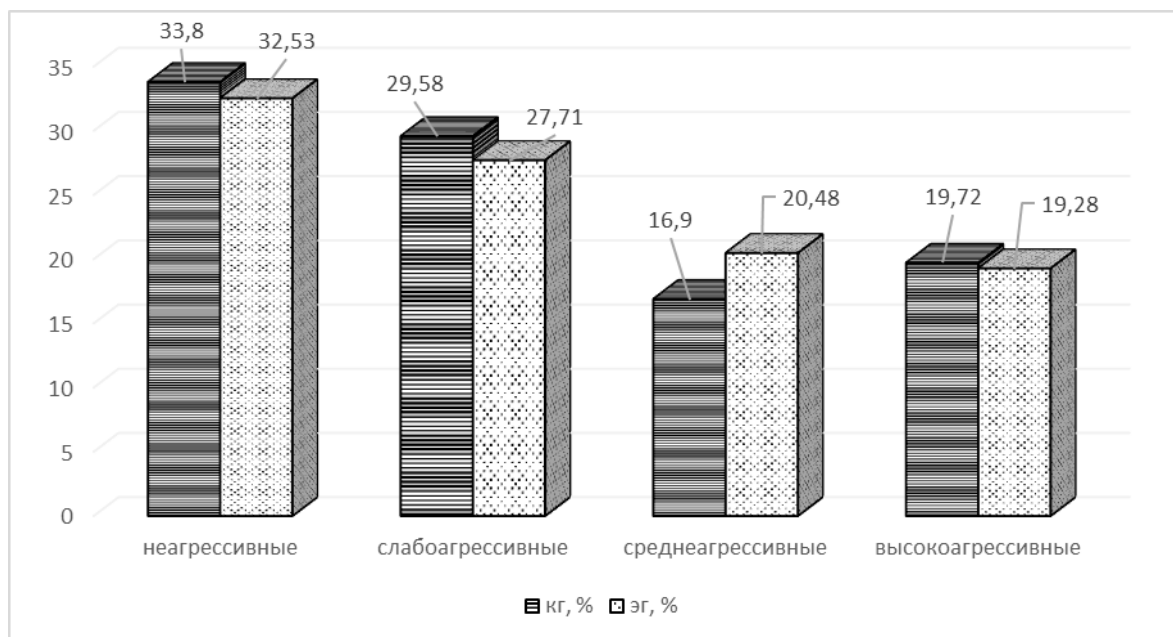


Рис. 4. Распределение знания школьников о социально одобряемых нормах поведения и способах конструктивного взаимодействия в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента

Распределение выборки по трем уровням в контрольной и экспериментальной группах малоразлично, что подтверждается расчетным показателем χ^2 -критерия Пирсона, равным 0,164, значительно меньшим критического 9,21 (справедлива гипотеза H_0).

Отметим, что особый организационный аспект деятельности по профилактике буллинга среди школьного коллектива осуществлялся именно со среднеагрессивными и высокоагрессивными младшими школьниками. Они демонстрировали сложность в сфере эмоционально-личностных отношений, склонность не уступать сверстникам и не считаться с их мнением, неумение сотрудничать и договариваться, устремленность к вступлению в ссоры и конфликты (провоцирующиеся огромным количеством внешних факторов) с применением физических и вербальных издевательств (удары, толкания, дразнилки, клочки, порча материальных вещей, отбирание гаджетов, избивание, шутки, «приколы») и морального подавления («подставы», насмешки, розыгрыши, критика, социальное исключение, игнорирование) с позиции

удовлетворения собственных интересов признания и доминирования в ущерб интересам других.

В рамках исследования познавательного *компонента* изучаемого феномена применялась методика «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман [181]), направленная на отслеживание представлений младших школьников о построении конструктивных взаимоотношений с партнерами по взаимодействию, изучение диапазона знаний детей об основных социально одобряемых нормах коммуникации и действий в коллективе класса и вне его.

Школьникам предлагались три карточки с тремя маленькими рассказами для того, чтобы после их осмысления ответить на поставленные вопросы. Анализ полученных на констатирующем этапе эксперимента данных показал, что большинство младших школьников (44,58% (37 чел.) в ЭГ и 46,48% (33 чел.) в КГ) демонстрировали фрагментарные представления об установлении продуктивных коммуникаций и взаимоотношений с окружающими при решении ситуаций за изображенного персонажа (в 1-й ситуации) или выбора линии поведения (2-я и 3-я ситуация) вне учета различных мнений, позиций и точек зрения партнеров по взаимодействию, то есть определялись нами как низкий уровень представления о минимизации возникновения конфликтных ситуаций и их решении ненасильственными способами (рис. 5).

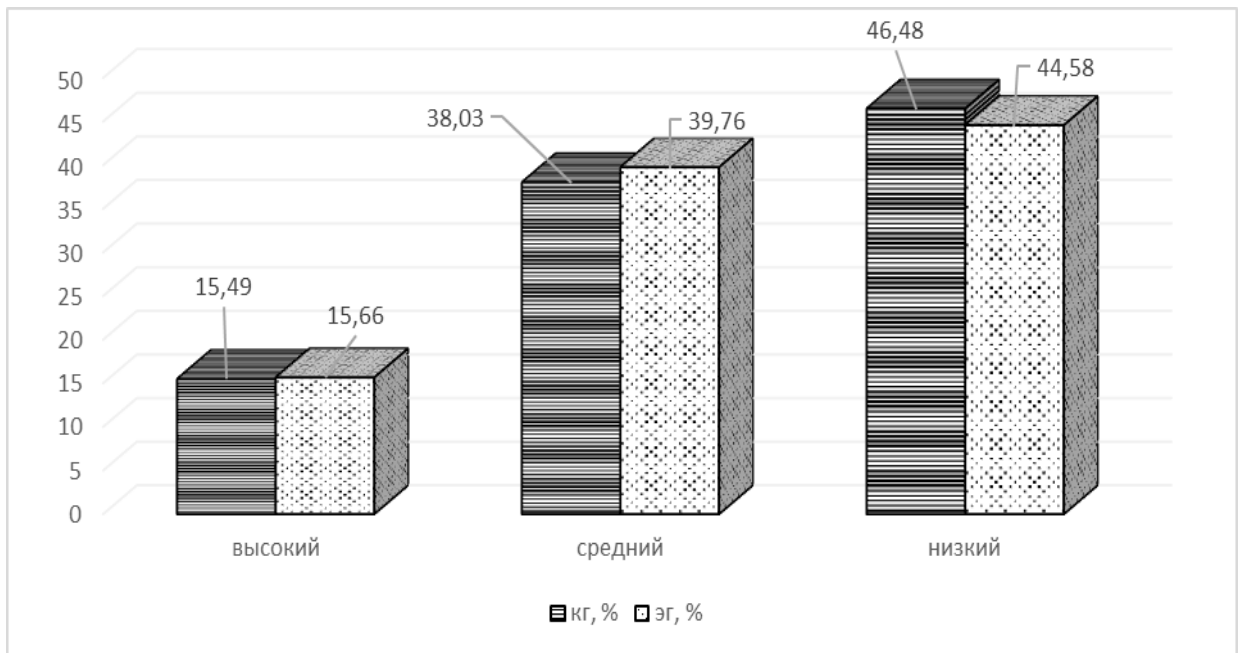


Рис. 5. Уровни представления о минимизации возникновения конфликтных ситуаций и их решении ненасильственными способами

Прослеживалась центрированность на собственную точку зрения, направленность на удовлетворение собственных интересов в ущерб интересам представленных персонажей и готовность к разрыву отношений. Школьники выбирали неконструктивные стратегии поведенческих моделей и конфликтного общения представленных персонажей (демонстрация личного превосходства, отсутствие сочувствия к другим, жестокость, напористость), не стремились в определенной ситуации к «безболезненному» урегулированию разногласий и использованию уступок, активно и напористо защищали собственную точку зрения с проявлением агрессивной коммуникации и действия.

У обучающихся прослеживалось преобладание мотивов собственного благополучия, стремление к личному первенству и недостаточно глубокая оценка вероятных последствий выбранных решений ситуации. При этом в

разговоре проявлялась пассивная агрессия (латентно-утонченный способ манипулирования окружающими людьми с целью добиться своего).

Проведенный эксперимент позволил определить, что на среднем уровне на констатирующем этапе эксперимента нами определены 38,03% в КГ и 39,76% в ЭГ респондентов, а на высоком 15,49% в КГ и 15,66% в ЭГ. Такие сходные результаты подтверждаются значением χ^2 -критерия Пирсона, равный $0,061 < 9,21$ на уровне значимости 0,01 (справедлива гипотеза H_0). Таким образом, мы можем представить обобщенный результат по когнитивному критерию на констатирующем этапе эксперимента (табл. 9).

Таблица 9

Итоговые данные по когнитивному критерию в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента

Показатель	Контрольная группа (71 чел.)						Экспериментальная группа (83 чел.)					
	Уровень сформированности						Уровень сформированности					
	низкий		средний		высокий		низкий		средний		высокий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Знания о социально одобряемых нормах поведения и способах конструктивного взаимодействия, своих эмоциях и чувствах других людей	26	36,62	21	29,58	24	33,8	33	39,76	23	27,71	27	32,53
Представления о минимизации возникновения конфликтных ситуаций и их решении ненасильственными способами	33	46,48	27	38,03	11	15,49	37	44,58	33	39,76	13	15,66
Итог, %	41,55		33,8		24,65		42,17		33,73		24,1	

По анализу данных в таблице 9 мы видим, что по когнитивному критерию преобладают результаты на низком и среднем уровне как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

III. *Исследование уровневых показателей сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников по деятельностному критерию.*

В рамках изучения сформированности поведенческого компонента опыта конструктивного взаимодействия младших школьников использовалась *анкета* для детей по критериям психологической безопасности (Л.И. Шахова [186]), модифицированная в контексте задач исследования. В анкете младшим школьникам предлагалось ответить на вопросы (открытого и закрытого характера). Далее осуществлялось ранжирование балльной оценки (от 4 – высокий балл, до 1 – низкий) нескольких альтернатив ответов по выбору степени предпочтительности.

В результате по предметному содержанию вопросы были классифицированы по следующим критериям (группам): «отношение к школе»; «защищенность (поддержка учителя)»; «защищенность (поддержка родителей)»; «защищенность (поддержка одноклассников)»; «защищенность (представление об опасности)» [186, с. 174-178] (рис. 6).

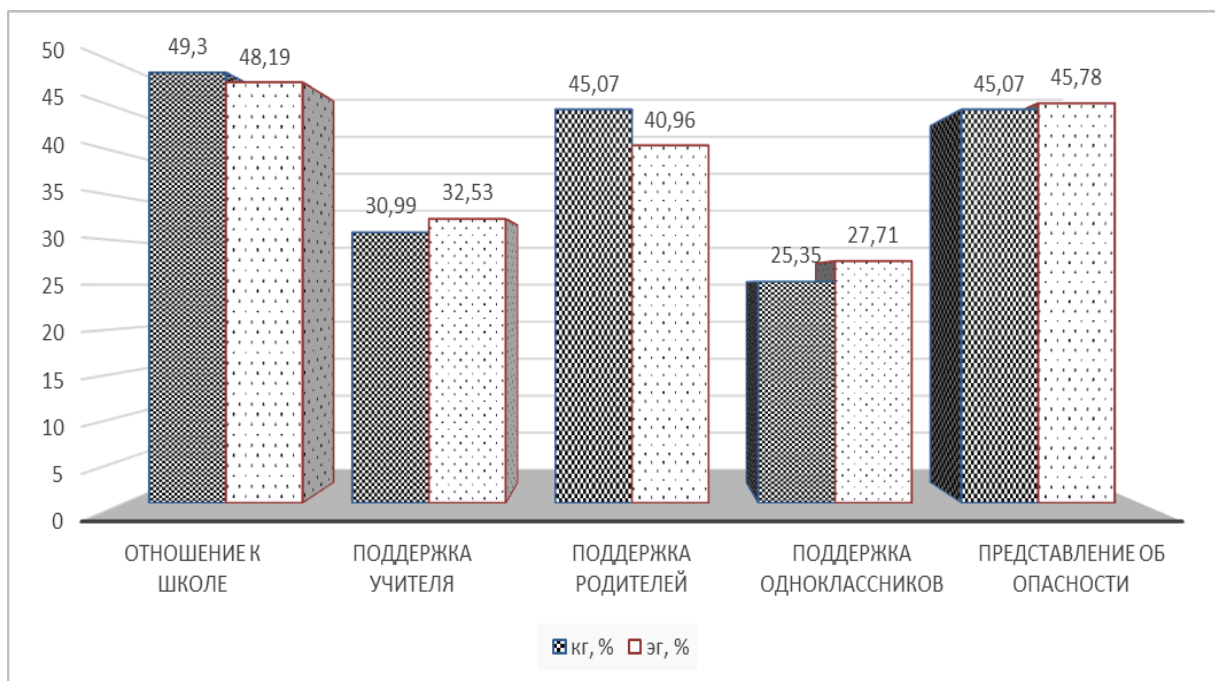


Рис. 6. Критерии психологической безопасности детей младшего школьного возраста

По результатам проведенной анкеты было выявлено, что младшие школьники не уверены в конструктивных отношениях с одноклассниками (критерий «поддержка одноклассников»). 27,71% в ЭГ и 25,35% в КГ опрошенных констатируют недостаточное чувство «общности», «сопричастности», поддержки и взаимоприятия; 24,7% обучающихся определяют негативный настрой в коллективе класса (высмеивание ошибок, прозвища, притеснение), холодное отношение друг к другу, эмоциональный дискомфорт в системе межличностных взаимоотношений между сверстниками при наличии взаимной антипатии.

По критерию «поддержка учителя» у 32,53% детей в ЭГ и 30,99% в КГ зафиксировано мнение о фрагментарности должного внимания со стороны учителя на проблемы буллинга в классе, «неведения» относительно того, кто из членов класса являются активными буллерами, неправильной интерпретации травли (скрываемой всеми участниками буллинга). Учитель косвенно пытается разрушить возникшую буллинг-структуру и минимизиро-

вать воздействие внешних факторов возникновения и распространения буллинга в одиночку, без привлечения родителей, специалистов.

По критерию «поддержка родителями» 40,96% в ЭГ и 45,07% в КГ респондентов выделили поддержку семьи, приоритетность совместных занятий, партнерских отношений и принятие участия в содействии по преодолению возникающих трудностей у детей в системе образования. При этом 18,9% школьников отмечают недостаточно позитивную внутрисемейную атмосферу (дисгармония в межличностных отношениях, авторитарно-гиперсоциализированный тип отношения в семье), фрагментарный настрой на сотрудничество с детьми и учителем, отсутствие должного внимания со стороны родителей на проблемы в отношениях ребенка с одноклассниками и учителем.

Установлено, что 45,78% в ЭГ и 45,07% в КГ младших школьников не ощущают свою защищенность в общеобразовательной организации (по критерию «представление об опасности»), недоверчиво относятся к окружающим людям, испытывают в школе негативные состояния (страх, тревожность, агрессию, эмоциональную неустойчивость, психологическое дистанцирование от других, раздражительность, невыдержанность и т.д.). Это обуславливает защитные реакции детей, проявляемые при вовлечении в буллинг в виде агрессоров, жертвы, свидетелей в различных формах поведения, и конфликтогенные нарушения личностно-средового взаимодействия с миром.

В рамках изучения *поведенческого компонента* опыта конструктивного взаимодействия детей использовалась методика исследования поведенческого компонента нравственной сферы личности младшего школьника (Р.В. Овчарова, А.Н. Овсянникова [115]).

Обучающимся предлагалось три блока заданий. Первое задание предполагало рассказ учителем двадцати ситуаций с различной модальностью и рассмотрением позиций героев, что позволяло прояснить готовность школь-

ников соотносить нравственные действия с адекватностью социальных нормативов общества и предлагаемой ситуации, принимать нравственные решения и поступать в соответствии с ними. При интерпретации результатов учитывалась адекватная оценка ситуации – присвоение одного балла, и неадекватное нравственное отношение к предлагаемой ситуации – 0 баллов. Второе задание представляло собой рассмотрение предложенных ситуаций и рассказа детей о том, что они делают, когда данные ситуации реализуются в реальной жизни. Если младшие школьники представили выбор и позицию, указывающие на нравственное поведение, то ставился 1 балл, если описали поведенческую модель собственных действий неадекватно нравственной ситуации – 0 баллов. Третье задание было направлено на представление детьми себя в предложенной ситуации и выбор определенного выражения своего лица. При интерпретации происходила оценка действий: 1 балл – за выбор «лица», адекватного ситуации; 0 баллов – «лицо» выбрано неадекватно. Далее по сумме баллов, полученных детьми в каждом задании, суммировалось общее количество баллов и делилось на три для выявления уровней поведенческого компонента нравственной сферы младших школьников.

Проведение исследования показало, что высокий уровень поведенческого компонента нравственной сферы зафиксирован у 14,08% (10 чел.) в КГ и 16,87% (14 чел.) в ЭГ младших школьников. Дети данной группы сознательно воспринимают и принимают социально-нравственные категории и активно реализуют их в ходе образовательной жизнедеятельности. Эмоционально стрессоустойчивы к критическим ситуациям жизнедеятельности, адекватно предложенной ситуации, определяют степень выраженности эмоциональных переживаний и поведения. Устремлены к приобретению новых личностных характеристик, сохраняют позитивную ориентацию на совместную деятельность.

В контрольной группе 11,27% и 12,05% в экспериментальной группе школьников демонстрируют уровень выше среднего поведенческого компо-

нента нравственной сферы. Данная категория школьников выстраивает стратегическую линию поведения с учетом нравственных ориентиров и социально установленных норм в обществе. При этом в реалиях образовательной практики встречаются затруднения при управлении своими эмоциями.

Средний уровень поведенческого компонента нравственной сферы характерен для 14,08% в КГ и 10,84% в ЭГ у младших школьников. Дети фрагментарно воспринимают нравственные категории, но знают значимость и необходимость соблюдения общепринятых социально заданных норм, установок и правил при реализации любой деятельности и общения. Ситуативно придерживаются заданных социальных устоев при присутствии целенаправленного контроля со стороны взрослых и сверстников.

Низкий уровень поведенческого компонента нравственной сферы демонстрируют 30,99% детей в КГ и 27,71% в ЭГ. У данной категории младших школьников не сформировано умение определять и применять социально-нравственные установки в рамках осознанности реализации собственных поступков. Нравственные нормативы социального общежития интегрируются при возможности определенного поощрения (личной выгоды).

29,58% в КГ и 32,53% в ЭГ у школьников наблюдается очень низкий уровень поведенческого компонента нравственной сферы. Дети не осознают и не стремятся реализовывать в реалиях системы образования социально-нравственные нормы жизнедеятельности, заданные обществом. При реализации стратегий поведенческих моделей проявляют затруднения при определении социально-нравственного аспекта практических действий.

Общая характеристика уровней поведенческого компонента нравственной сферы младших школьников представлена на рисунке 7.

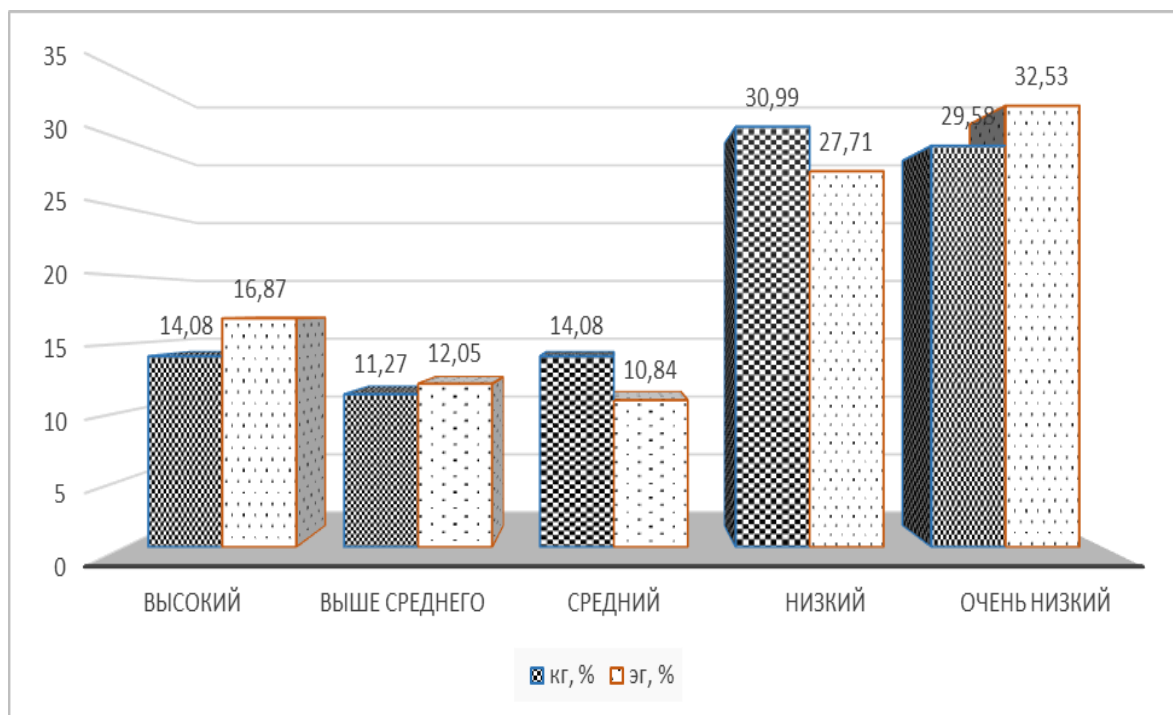


Рис. 7. Уровень поведенческого компонента нравственной сферы младших школьников

Следовательно, мы можем представить обобщенный результат по деятельностному критерию сформированности опыта конструктивного взаимодействия детей младшего школьного возраста на констатирующем этапе эксперимента (табл. 10).

Таблица 10

Итоговые данные по деятельностному критерию в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента

Показатель	Контрольная группа (71 чел.)						Экспериментальная группа (83 чел.)					
	Уровень сформированности						Уровень сформированности					
	низкий		средний		высокий		низкий		средний		высокий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Социальная нормативность поведения	25	35,21	26	36,62	20	28,17	29	34,94	30	36,14	24	28,92
Опыт преодоления проблемных ситуаций	43	60,56	18	25,35	10	14,09	50	60,24	19	22,89	14	16,87
Итого, %	47,89		30,99		21,13		47,59		29,52		22,89	

Мы видим, что по деятельностному критерию, как и по предыдущим критериям, преобладают результаты на низком и среднем уровне как в контрольной, так и в экспериментальной группах, что подтверждается расчетными показателями χ^2 -критерия Пирсона, равным 0,011 и 0,287, что меньше критического 9,21 на уровне значимости 0,01, то есть результаты в ЭГ и КГ статистически неразличимы (справедлива гипотеза H_0).

Таким образом, придерживаясь обоснованной шкалы уровней характеристик сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников, в соответствии с вышеизложенными основаниями, на констатирующем этапе зафиксировано следующее распределение уровней сформированности опыта конструктивного взаимодействия обучающихся (рис. 8).

По мотивационно-потребностному критерию: высокий уровень конструктивного взаимодействия продемонстрировали 14,79% в КГ и 16,27% в ЭГ опрошенных, средний уровень – 38,73% в КГ и 38,55% в ЭГ, низкий уровень – 46,48% в КГ и 45,18% в ЭГ респондентов. По когнитивному критерию: высокий уровень изучаемой личностной характеристики показали 24,65% детей контрольной группы и 24,10% экспериментальной, средний уровень продемонстрировали 33,8% в КГ и 33,73% в ЭГ опрошенных, низкий уровень – 41,55% обучающихся в КГ и 42,17% в ЭГ. По деятельностному критерию: к высокому уровню отнесены 21,13% в КГ и 22,89% в ЭГ детей, к среднему уровню – 30,99% в КГ и 29,52% в ЭГ опрошенных, к низкому уровню – 47,89% школьников контрольной группы и 47,59% экспериментальной.

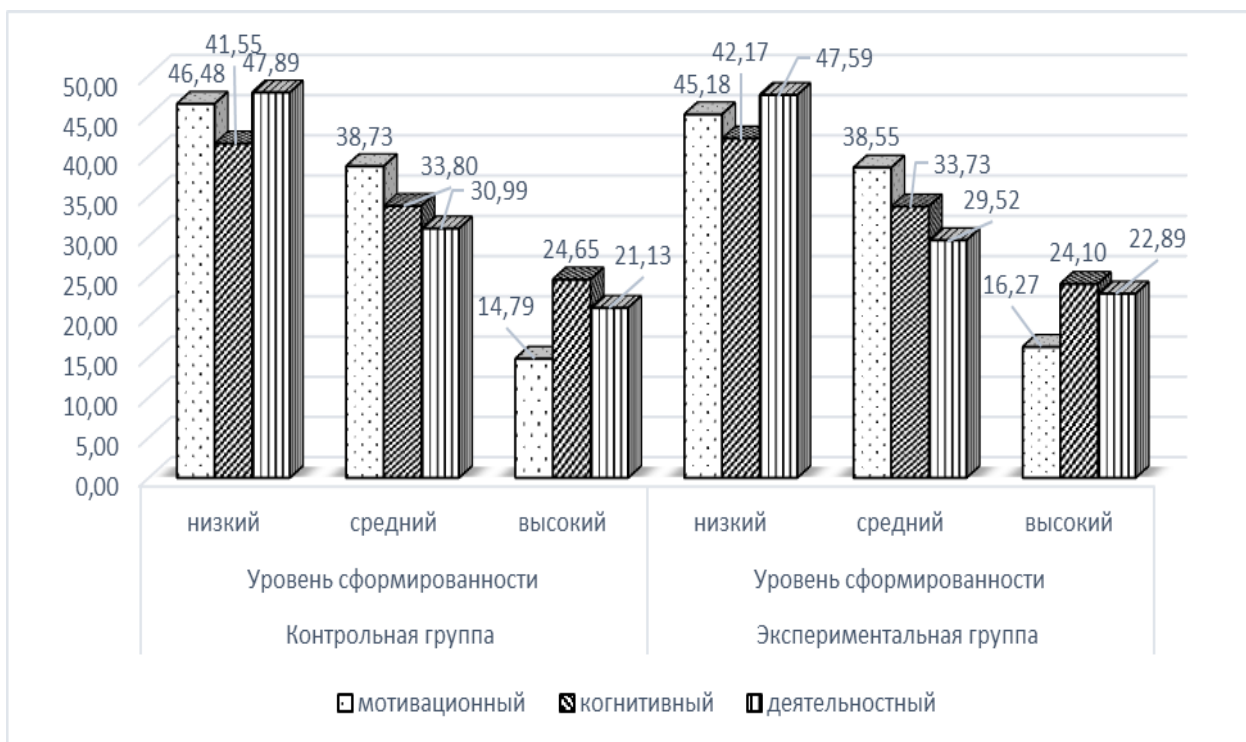


Рис. 8. Уровневые характеристики сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, результаты констатирующего этапа свидетельствуют о достаточно большом количестве младших школьников с низким уровнем сформированности опыта конструктивного взаимодействия по отношению к доле обучающихся с высоким уровнем изучаемого вида опыта. Это обусловило необходимость проведения формирующего эксперимента, связанного с реализацией процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации.

2.2. Практика профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации

В данном параграфе отражены основные направления экспериментальной работы по реализации обоснованных в исследовании педагогиче-

ских условий, обеспечивающих оптимальное функционирование разработанной процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации.

Педагогические условия в исследовании рассматриваются как совокупность специально сконструированных обстоятельств в целях своевременной организации профилактической деятельности, обеспечивающей минимизацию возникающих у младших школьников проблем личностно-средового взаимодействия (буллинга с его проявлениями агрессии, жестокости, сложностей во взаимоотношениях со сверстниками и учителями и т.д.) и продуктивное формирование опыта конструктивного взаимодействия обучающихся с позиции уменьшения проявленности притеснений в межличностных отношениях, минимизации поведенческих отклонений детей.

При этом отметим, что выявленные и апробированные в образовательной практике педагогические условия авторской модели определяют не только сконструированность обстоятельств и выстроенных мер профилактики школьного буллинга, но и отображают внутриличностный аспект, обуславливающий активизацию субъектной позиции младших школьников. В искусственно созданных средовых нишах воспитательной среды школы (с учетом интересов и потребностей обучающихся) осуществляется осмысление ими продуктивных способов действий, границ знаний и умений, сознательное управление собственным поведением. Младшие школьники в данной среде проявляют активность и самостоятельность в преодолении и нейтрализации причин нарушения коммуникации со сверстниками и взрослыми, в развитии навыков самоконтроля, самоорганизации и самоуправления в остроконфликтной ситуации.

Особую роль в реализации выделенных педагогических условий функционирования процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде школы играли выделенные в

рамках средового подхода Ю.С. Мануйловым [93] компоненты среды (модифицированные в ходе исследования), их направления и наполнение.

Предметно-пространственный компонент воспитательной среды школы представлен в направлениях: вещественном (предметы окружения, материально-техническое оснащение и оформление класса и школы; защита каждого обучающегося от негативных воздействий), процессуальном (организация воспитательных и профилактических мероприятий предупреждения притеснения обучающихся; взаимоотношения участников образовательных отношений), познавательном (воспитательный аспект внеурочной деятельности; воспитательные ресурсы школы и класса). Событийно-поведенческий компонент среды отражал следующие направления: социокультурное (социальная практика; комплекс лично и социально значимых событий по отношению к минимизации школьного буллинга), деятельностное (участие в программах воспитания и социализации; выработка ценностно-смысловых основ социально одобряемого поведения), психолого-педагогическое (диагностический аспект выявления школьного буллинга; подготовка учителей к данной работе). Информационно-культурный компонент среды представлен направлениями: духовно-нравственным (воспитательная программа школы; воспитательные часы по освоению духовно-нравственных ценностей российского социума), информационно-аналитическим (информирование обучающихся и родителей по вопросам профилактики школьного буллинга).

Конкретизируем содержание педагогических условий (табл. 11).

Таблица 11

Педагогические условия профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации

Педагогические условия	Возможности / компоненты среды	Функции / свойства среды	Стратегии средообразования
Реализация социально ориентированной программы развития негативного отношения	Возможности: – пространственно-активизирующие компоненты:	Функция: – позитивного стимулирования и разумного ограни-	Стратегия: – «Среда как поле активности личности и ос-

<p>обучающихся к различного рода дезадаптивным поведенческим проявлениям в классе, школе</p>	<p>– предметно-пространственный; – событийно-поведенческий; – информационно-культурный</p>	<p>чения поведенческой активности школьников. Свойства: – событийности; – потенциальной креативности</p>	<p>воения социально одобряемых правил поведения»</p>
<p>Использование социального партнерства семьи и школы в целях согласованного предупреждения школьного насилия и устранения его последствий, обеспечения безопасности в школе</p>	<p>Возможности: – коррекционно-нормативные; – коммуникационно-организационные. Компоненты: – предметно-пространственный; – событийно-поведенческий; – информационно-культурный</p>	<p>Функции: – устранения конфликтных ситуаций и дезадаптивных действий в коллективе сверстников и со взрослыми; – взросло-детского посредничества. Свойства: – социокультурной рискогенности; – насыщенности безопасным контекстом</p>	<p>Стратегии: – «Среда как ресурс нейтрализации причин дезадаптивного поведения школьников»; – «Среда как конструктивное взаимодействие участников образовательных отношений»</p>
<p>Осуществление педагогической поддержки формирования опыта конструктивного взаимодействия обучающихся на основе выявления затруднений в выстраивании общения, сотрудничества и сотворчества в школьном коллективе, своевременной минимизации проблемных областей</p>	<p>Возможности: – ценностно-ориентирующие. Компоненты: – предметно-пространственный; – событийно-поведенческий; – информационно-культурный</p>	<p>Функция: – ценностного ориентирования. Свойство: – психологической комфортности и позитивной эмоциональности</p>	<p>Стратегия: – «Среда как ценностный социокультурный конструкт»</p>

При этом отметим, что предметно-пространственный, событийно-поведенческий, информационно-культурный компоненты воспитательной среды общеобразовательной организации представляли для реализации совокупности педагогических условий разнообразный спектр выбора предме-

тов (атрибутика, плакаты, костюмы, звуковое и музыкальное оборудование и т.д.), форм и видов активности (лидер, активист, помощник, исполнитель и т.д.), участников совместной деятельности и общения (по интересам).

Воспитательная среда школы с позиции профилактики школьного буллинга при данном компонентном наполнении актуализирует как ресурсы самих школьников, классного коллектива, так и командно-административные, профессионально-педагогические ресурсы всей внеучебной воспитательной системы школы.

Охарактеризуем *обоснованные* в исследовании *педагогические условия* реализации процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации.

Первое педагогическое условие – реализация социально ориентированной программы развития негативного отношения обучающихся к различного рода дезадаптивным поведенческим проявлениям в классе, школе.

Социально ориентированная программа «Буллингу – дружное «НЕТ!»» разработана с учетом: обоснованных пространственно-активизирующих возможностей, соответствующих им функции (позитивного стимулирования и разумного ограничения поведенческой активности школьников), свойств (событийности, потенциальной креативности), компонентов (предметно-пространственного, событийно-поведенческого, информационно-культурного) воспитательной среды общеобразовательной организации, а также определенной педагогической стратегии средообразования («Среда как поле активности личности и освоения социально одобряемых правил поведения»).

Программный курс для младших школьников общей трудоемкостью 27 часов позволял учителям начальных классов с оптимальным качеством реализовать цели по минимизации рисков проявлений буллинга среди обучающихся (по 45 минут на занятие, 1 раз в неделю с сентября по май – 4 занятия в месяц и, соответственно, всего 36 занятий за учебный год).

Авторская социально ориентированная программа структурирована в разнообразии блоков: «Конструктивное взаимодействие обучающихся и сплоченность класса», «Саморегуляция и самоуправление эмоциями и поведением», «Положительное отношение к классу и школе», «Социальная успешность младших школьников» (Приложение Г).

Блок 1. «Конструктивное взаимодействие обучающихся и сплоченность класса».

В данном блоке значимыми выступали наличные свойства воспитательной среды школы (событийности, потенциальной креативности), определяющие осуществление профилактического процесса по минимизации школьного буллинга с учетом обеспечения личностно значимой многоролевой деятельности, позитивной событийности школьной жизни и коммуникации обучающихся. При этом акцентировалось внимание на уважении, доверии и принятии школьниками друг друга, достижении благоприятного положения каждого в системе отношений школьного коллектива.

В ходе программы для поддержки конструирования продуктивной коммуникации детей (с использованием событийно-поведенческого компонента среды) реализовывались разнообразные ситуации – социальные пробы, максимально приближенные к реалиям школьной жизни (например: «В ваш класс пришел новенький ученик, большинство одноклассников не принимают его в коллектив, не общаются, проявляют к нему пренебрежение, допускают в его адрес насмешки. Твои действия»; «В классе обижают ребенка-инвалида Толю К. Однажды ты увидел, что одноклассники обзывают его обидными словами и пытаются ударить. Что ты будешь делать?»). Использовались также наблюдения и анализ ситуаций поступков поведения сверстников в школе: видеофильмы, фоторепортажи, литературные произведения. При их решении происходило обучение младших школьников распознаванию хороших и плохих поступков, нахождению компромиссов про-

дуктивного выхода из конфликтогенной ситуации, развитию умений отказываться от личных желаний ради достижения общей цели.

Для оптимального сочетания коллективного и индивидуального взаимодействия, развития у обучающихся навыков совместной продуктивной коммуникации и понимания другого как ценности с учетом его потребностей, интересов, опыта, способностей, настроения осуществлялись игры: «Окажи внимание другому», «Иголка и нитка», «Слепой и поводырь», «Подарок на всех», «Поменяться местами», «Отгадай загаданного члена коллектива».

На занятиях младших школьников обучали принимать решения на основе нравственно-этической доминанты и согласования действий с окружающими людьми, проявления доброжелательности, взаимной поддержки. В этой связи использовались разнообразные ролевые игры: «Самое-самое», «Буллинг в классе», «У Вас есть выбор» и т.д. Так, например, детям предлагалась ролевая игра «Ты поссорился с другом и хочешь помириться», в ходе которой происходил обмен ролями (для прочувствования другой, отличной от своей позиции), осуществлялся прием «зеркала» (с точным изображением позы, типичных внешних и внутренних характеристик изображаемого персонажа). Данные игры обуславливали гармонизацию отношений со сверстниками с позиции коллективного создания свода правил в отношении нетерпимости к конфликтным действиям в межличностных отношениях, совместной выработки рекомендаций по локализации конфликтогенной ситуации с «погашением» конфликта.

В ходе реализации программы проводились тренинги на командообразование («Вместе – мы сила!», «Я в кругу друзей», «Веревочный курс»), нацеленные на достижение сплоченности коллектива класса, показ необходимости взаимозаменяемости и взаимовыручки между младшими школьниками для результативности деятельности, развитие навыков взаимодействия в команде и формирование ответственности за общее дело.

В программу были включены игры, направленные на формирование коммуникативных навыков школьников: «Вежливые слова», «Я хочу с тобой дружить», «Мы и наши конфликты», «Что такое хорошо, что такое плохо», «Мост дружбы», «Клеевой ручеек», «Коврик примирения». Данные игры использовались в коллективных формах, которые позволяли младшим школьникам научиться договариваться, толерантно относиться к другой точке зрения. Обучающиеся учились оптимально действовать в ситуациях споров и конфликтов, выстраивать конструктивные и основанные на неподавлении личности отношения, усваивать заданные в социуме нормы поведения.

Блок 2. «Саморегуляция и самоуправление эмоциями и поведением».

В данном блоке структурирование искусственно сконструированных ниш воспитательной среды школы (положительной эмоциогенности, психотерапевтического контента, самоорганизации) выступало опосредованным управляющим элементом, воздействующим на обучение младших школьников контролю за собственными поступками, активизацию осознания ответственности за последствия своих действий для собственного благополучия и благополучия окружающих сверстников.

В программу входили упражнения («Поверь в свои силы», «У тебя все получится», «Навстречу трудностям», «Театр масок», «Подвинь стену», «Я – сильный, Я – слабый»), направленные на формирование положительной самооценки младших школьников, поддержку их уверенности в собственных возможностях и способностях. Применялись тренинги (самооценка «Я +, Ты +», «Я и группа: понимание себя и других», «Снятие эмоционального напряжения»), обуславливающие частичную коррекцию недостаточно устойчивой эмоционально-личностной сферы по отношению к сверстникам и миру, развитие социально одобряемых форм поведения, осознание имеющихся личностных ресурсов высокоэффективного бесконфликтного поведения.

При этом осуществлялась рефлексия и восприятие каждой структурированной ниши воспитательной среды общеобразовательной организации с позиции признания младшими школьниками необходимости использования новых безагрессивных стратегий поведения в тревожащих ситуациях, развития навыков «гибкого», «мягкого» отстаивания своих границ и защиты своего «Я», формирования личностных позитивных качеств обучающихся под воздействием средовых элементов.

С целью снятия нервно-психического напряжения, развития умений адекватного выражения эмоций и мыслей, закрепления позитивного образа «Я» учителями начальных классов совместно с психологами реализовывались игры («Интервью», «Какой же все-таки Я?», «Передай улыбку другому», «Отреагирование негативного опыта», «Кто здесь кто»), упражнения («Тренируем эмоции», «Где живут эмоции», «Свои сильные и слабые стороны»). Для управления своим самочувствием и освоения навыков психической саморегуляции использовались: приемы релаксации и медитации («Моя жемчужина», «Водопад света»), психогимнастика (чтобы чувствовать и осознавать себя, свое тело и свои возможности, а также выражать свои чувства и понимать чувства других людей), подвижные игры («Путаница», «Броуновские молекулы», «Ручеек»). Данные методы и формы профилактики школьного буллинга в воспитательной среде школы были необходимы для коррекции школьниками собственного недостаточно стабильного эмоционального состояния, познания своего внутреннего мира, принятия себя и ценности окружающих людей.

Особо продуктивным в рамках реализации функции воспитательной среды школы (взросло-детского посредничества) в данном блоке выступил метод «Команда связей», при котором старшеклассники брали шефство над младшими школьниками, подходили к ним на переменах, после школы и интересовались «Как прошел день», «Никто ли их не обижал», «Все ли в порядке». Старшие школьники предлагали свою помощь при возникновении

затруднительной ситуации. Это позволяло младшим школьникам ощутить поддержку референтно значимых людей и свою значимость для других и других для себя, снизить собственную тревожность, агрессию и почувствовать себя в школе в безопасности.

Блок 3. «Положительное отношение к классу и школе».

В данном блоке профилактическая деятельность по минимизации буллинга среди младших школьников осуществлялась с использованием функционала воспитательной среды школы (позитивного стимулирования и разумного ограничения поведенческой активности школьников) и ниш (коллективного творчества, сказочного действия). Возможности среды открывали альтернативные способы снятия у обучающихся внутренней конфликтности по отношению к некоторым сверстникам, классу, школе (противоречивость чувств и желаний, психологический и физический дискомфорт, тревожность, агрессия).

Так, например, реализовывался комплекс занятий с рисованием (индивидуальным: «Мое настроение», «Нарисуй свой страх»; коллективным рисованием «Общая история», «Школа с правилами» и «Школа без правил»), подготовкой фотоэссе («Красивый поступок», «Как помочь в беде?», «Наш класс – самый лучший!»), разработкой коллажей («Портрет класса», «Я и мои друзья», «Вредные советы»). Наиболее продуктивной выступила разработка младшими школьниками коллажа «Портрет класса», который вывешивался в классе и ежемесячно дополнялся, корректировался и видоизменялся. Обучающиеся на большом листе ватмана красочно оформляли каждый раздел («Успехи месяца», «Правила дружного класса», «Сегодня в обществе», «Поздравления», «За что мы любим класс и школу», «Наши открытия», «Наши агрессоры» и т.д.). При разработке коллажа наряду с положительными небольшими прозаическими текстами лично и социально значимого содержания дети представляли деструктивные моменты во взаимодействии в классе в виде инфографики, дружеских шаржей, карикатур.

Дети совместно определяли основные правила класса и санкции (в картинках) за буллинг («У нас никто не выясняет отношения кулаками», «У нас запрет на оскорбления и агрессивные действия», «У нас все поддерживают друг друга» и т.д.). Это позволило школьникам сплотиться, отразить свою ценностно-смысловую позицию по отношению к безопасности в школе без проявления агрессии и травли.

В программных занятиях по профилактике школьного буллинга использовался тренинг социальных умений и анимационные уроки доброты для освоения позитивных паттернов поведения: с примерами моделирования и показа социальной нормативности поведения; с ролевым проигрыванием и возможностью проверки сконструированной поведенческой модели на практике; с поощрением позитивного поведения позитивным подкреплением; с транслированием освоенного поведения в реальную действительность. При этом происходило включение в коммуникацию и деятельность младших школьников игровых сказочных персонажей. Игровой персонаж косвенно оказывал влияние (вместо прямого учительского) на изменение отношения обучающихся к окружающей действительности, позволял от имени героя говорить с другими, позитивно осмысливать происходящее.

Блок 4. «Социальная успешность младших школьников».

В данном блоке задавался ориентир усвоения младшими школьниками установок социального общежития, самостоятельного продуцирования новых идей с позиции их реализации для признания и оценки со стороны значимых сверстников и взрослых, достижения успешного воспитательного результата.

В воспитательной среде общеобразовательной организации конструировались средовые ниши (группы по интересам, культурные агенты социализации (музыка, кино, театр, литература), исследования и открытия, уголок русского быта, сила саморазвития и т.д.), обуславливающие организацию разнообразной коллективной деятельности обучающихся, развитие у млад-

ших школьников уверенности в себе, выстраивание стабильных, позитивных контактов с окружением посредством средовых резонансных воздействий на личностно значимые потребности детей.

В ходе программы младшие школьники вовлекались в многовариантную социально одобряемую деятельность (мероприятия социально ориентированные, исследовательские, гражданско-патриотические, волонтерские, спортивные, культурно-творческие, здоровьесберегающие, туристско-краеведческие и т.д.), опосредующую формирование у них положительных черт, адекватную оценку поступков, действий, взглядов, позиций, установление бесконфликтных отношений, реализацию собственных интересов в школьном окружении.

Младшие школьники были включены в: подготовку социально значимых проектов, классных праздников, поздравлений ветеранам, осуществление шефства над территорией вокруг школы, театрализованной инсценировки сказок, создание буклетов «Нет насилию!», прохождение выездных туристско-краеведческих маршрутов, разработку квестов с применением QR-кодов, использование виртуального граффити, составление совместного портфолио достижений в классе, заполнение классной газеты. Обучающиеся участвовали в соревнованиях между классами («Веселые старты», «Рыцари современного века», «Защитники Отчества» и т.д.), где поддерживалась инициатива и самостоятельность обучающихся, происходило оптимальное распределение обязанностей, эмоциональное сопереживание за успех своей команды, что укрепляло чувство причастности к своему коллективу. Значимыми выступали общешкольные мероприятия: «Минута славы», «Смотр талантов», «Фабрика звезд», «Выставки достижений», укрепляющие уверенность школьников в себе и расширяющие социальные связи с новыми друзьями.

Данные коллективно-творческие дела воспитательной и профилактической направленности создавали в классе благоприятную атмосферу со-

вместного творчества, уважения и сотрудничества для успешности работы класса и личного успеха, развивали лидерские и коммуникативные качества, способствовали решению проблемы минимизации насилия в школьном коллективе.

Таким образом, реализация первого педагогического условия обуславливала вовлечение младших школьников в многовариантную деятельность на основе показа образцов нормативности поведения и предоставления каждому обучающемуся средовых возможностей для полноценной реализации собственных интересов и способностей, формирования негативного отношения к проявлениям различного рода агрессивным действиям в классе.

Второе педагогическое условие – использование социального партнерства семьи и школы в целях согласованного предупреждения школьного насилия и устранения его последствий.

Данное условие реализовывалось с учетом: обоснованных коррекционно-нормативных и коммуникационно-организационных возможностей и соответствующих им функций (устранения конфликтных ситуаций и дезадаптивных действий в коллективе сверстников и со взрослыми; взросло-детского посредничества), свойств воспитательной среды общеобразовательной организации (социокультурной рискогенности; насыщенности безопасным контекстом), а также определенных педагогических стратегий средообразования («Среда как ресурс нейтрализации причин дезадаптивного поведения школьников»; «Среда как конструктивное взаимодействие участников образовательных отношений»). При этом для оптимального осуществления профилактики школьного буллинга использовались предметно-пространственный, событийно-поведенческий, информационно-культурный компоненты среды, их направления и содержательное наполнение.

Важным аспектом при реализации данного условия выступало выявление готовности учителей начальных классов к осуществлению работы по

реализации ведущих идей профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации.

В ходе экспериментальной работы был проведен авторский опрос учителей, интегрирующий два блока: «Школьный буллинг: содержательные характеристики и последствия», «Воспитательная среда общеобразовательной организации в предупреждении школьного буллинга» (Приложение Б).

Первый блок анкеты (9 открытых вопросов) был нацелен на: определение умений использования диагностического инструментария по выявлению признаков школьного буллинга; уточнение мер осуществления индивидуальной педагогической поддержки обучающихся при возникновении буллинга в классе; выявление направленности профилактической деятельности на предупреждение возникновения дисгармоничных статусно-ролевых позиций в классе; рассмотрение аспекта привлечения и координации усилий всех участников образовательных отношений (учителей, родителей, специалистов, представителей администрации), нацеленных на профилактику буллинга среди младших школьников; выявление частоты проведения в классе дополнительных внеучебных занятий, развивающих стрессоустойчивость при встрече с опасными ситуациями и т.д.

Второй блок анкеты (9 открытых вопросов) позволял исследовать аспекты: определения учителями значимости воспитательной среды общеобразовательной организации как средства профилактики буллинга среди младших школьников; уточнения диапазона знаний о структуре, свойствах, функциях, компонентах и возможностях воспитательной среды школы в предупреждении школьного насилия; изучения представлений о педагогических стратегиях средообразования для достижения поставленных задач исследования; выявления мнения о том, как можно сформировать опыт конструктивного взаимодействия младших школьников, нейтрализующий проявления дезадаптивного поведения и коммуникации в воспитательной среде общеобразовательной организации и т.д.

Полученные результаты по авторской анкете свидетельствуют о том, что наряду с положительными тенденциями организации работы учителей в начальной школе выявлены организационно-технологические риски недостаточной готовности их к полноценной актуализации возможностей воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников: недооценка учителями феномена «буллинг» и его последствий для дальнейшего благополучия и социального функционирования младших школьников как общественных субъектов; сложности с распознаванием скрытого школьного буллинга (исключение из отношений, игнорирование, латентные издевательства); недостаточно эффективное реагирование на буллинговые ситуации в классе и применение технологий их своевременной минимизации; фрагментарное использование учителями возможностей воспитательной среды школы в целях предупреждения школьного насилия; традиционное следование догматическим установкам авторитарных образовательных практик (приказной тон, критические резкие замечания, бестактные высказывания и выпады и т.д.), провоцирующих возникновение буллинга среди обучающихся.

Выявленные организационно-технологические риски, связанные с профессиональной деятельностью педагогических работников, минимизировались в ходе организации соискателем деятельности творческой лаборатории «Инициатива – противостояние школьному насилию!». В работе лаборатории происходило осмысление учителями практики внедрения авторских технологий, методик и приемов актуализации возможностей воспитательной среды общеобразовательной организации, ее свойств, стратегий педагогического средообразования в целях профилактики школьного буллинга, обновленное осмысление воспитывающего потенциала школьного урока для становления социально благополучной и психологически здоровой личности школьника.

В ходе деятельности лаборатории наиболее эффективными выступили следующие методы и формы работы с педагогическим коллективом:

– мастер-классы, транслирующие передовой опыт по своевременному диагностическому выявлению признаков буллинга и развитию умений детей противостоять ему в школьном коллективе;

– образовательные квесты на выявление продуктивных профилактических мер и действий осуществления психолого-педагогического сопровождения младших школьников при выявлении школьного буллинга и выходе из него;

– совместное создание с участниками образовательных отношений банка технологий, методов и форм по нейтрализации и предупреждению буллинга в воспитательной среде школы;

– аукцион педагогических идей привлечения междисциплинарной команды специалистов по фактам предупреждения школьного буллинга и полноценного использования средовых стимулов нейтрализации дезадаптивных действий школьников;

– обучающие семинары по использованию возможностей воспитательной среды общеобразовательной организации, ее свойств, стратегий педагогического средообразования в целях предупреждения насилия в школьном коллективе;

– форсайт-проекты прогнозирования реализации идей безопасности школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации;

– поисковый практикум саморефлексии учителем психологического климата класса;

– тренинги «Психологическая безопасность учителя как ресурс психологической безопасности младших школьников», «Сохраним себя».

Проведенная работа с учителями по редукции выявленных организационно-технологических рисков позволила наиболее эффективно реализовать основные идеи исследования и достигнуть запланированного результата.

Для оптимального осуществления профилактики буллинга среди младших школьников значимую роль играло выстраивание социального партнерства семьи и школы, рассматриваемое нами как ценностно-рациональный тип взаимодействия, предполагающий нахождение точек соприкосновения интересов, содружества и активизации имеющихся ресурсов в целях согласованного предупреждения школьного насилия и устранения его последствий.

Оптимальное построение социального партнерства двух социальных институтов социализации детей (школы и семьи) удовлетворяет значимые потребности жизнедеятельности младших школьников: принятие со стороны близких, уважение со стороны взрослых, защита, безопасность и порядок.

На основе анализа анкетирования родителей на выявление факторов рискогенных ситуаций и ресурсов психологической безопасности младших школьников (Приложение В) были определены семейно-ориентированные риски: недостаточная вовлеченность родителей в решение возникающих личностно-средовых проблем детей; фрагментарная оценка степени выраженности угроз благополучию обучающихся в школе; дисгармония в межличностных отношениях; дефицит родительской компетентности; недооценка использования возможностей воспитательной среды школы в предупреждении возникновения школьного буллинга; эпизодическое выстраивание доверительных и равноправных отношений с педагогическим коллективом школы, влияющих на качество предупреждения школьного насилия.

В этой связи в исследовании были реализованы и наиболее продуктивными зарекомендовали себя следующие методы и формы реализации социального партнерства школы и семьи, при которых родители становятся активными воспитателями социально благополучной личности младших школьников с учетом своевременного выявления и минимизации появлений ситуаций буллинга:

– организация консультационно-разъяснительной работы с родителями (родительские собрания, лектории, родительский клуб, тренинги, кинолектории, деловые игры и т.п.), определяющей обеспечение надлежащего информирования по проблемам предупреждения насилия в классе и школе с позиции представления лучших отечественных и зарубежных, традиционных и инновационных воспитательных и профилактических методик профилактики школьного буллинга;

– мобилизация воспитательного потенциала среды школы посредством активного включения родителей в общешкольную жизнь и деятельность класса: классные часы с ритуалами и ценностями объединения их участников («Школьный оберег», «Дизайн-студия противодействия насилию», «Семья + Я», «Искусство быть родителем»), практические занятия в группах родитель + школьник («День семьи», «Семейные проекты», «Родословная семьи – связующая нить»), совместная театрализация («Театр семейной Моды», «Таланты на сцену», «Путешествие по сказкам»), профилактические акции («Воспитание без насилия», «Тайм-менеджмент младшего школьника», «Как сделать ребенка счастливым», «Бойкот гаджетам»), открытый показ деятельности младших школьников («Площадка успешности», «Семейная шкатулка секретов»), общешкольные мероприятия, походы, экскурсии, трудовые десанты и т.д.;

– активизация воспитательного потенциала семьи по нейтрализации, переориентации деструктивного общения и поведения школьников на конструктивное взаимодействие; научение оптимальному разрешению споров и конфликтов в классе; расширение опыта позитивного общения и взаимодействия в повседневной бытовой жизни. При этом значимым выступало развитие ответственного отношения родителей к воспитанию младших школьников, предполагающее запрет на оскорбления, насильственные действия; углубление представлений о психологической безопасности в семье и школе, способах ее поддержания; обучение применению восстановительных техно-

логий и способов социально-психологической помощи детям, вовлеченным в буллинг;

– повышение коммуникативной и психолого-педагогической компетентности родителей в рамках проведения интерактивных семинаров («Учет возрастных и типологических особенностей детей в предупреждении школьного буллинга», «Ценностные ориентиры в воспитании и развитии школьников», «Определение ролевых родительских позиций и установок», «Технологии разрешения возникающих проблемных ситуаций и управление ими»); разбора ситуаций (с приглашением специалистов; просмотром отобранных видефрагментов, интервью и видео-бесед с детьми) для выявления возможных причин возникновения школьного буллинга и его последствий, совместного нахождения альтернативных способов отвержения паттернов насильственного межличностного взаимодействия;

– индивидуальная профилактическая работа с родителями младших школьников, вовлеченных в буллинг, по оказанию им поддержки и совместной разработке рекомендаций по минимизации ситуаций, потенциально несущих в себе опасность развития и эскалации деструктивных межличностных отношений в классе;

– работа психолога в аспекте расширения знаний родителей о направлениях коррекции отклонений в поведении и общении школьников посредством проведения: индивидуальных психологических консультаций и групповых встреч («Анализ мотивов школьного агрессивного поведения»; «Что такое школьный буллинг и как ему сопротивляться», «Наказание детей или принятие их индивидуальности», «Формирование уверенности в собственных действиях и реализации родительской позиции», «Экология семьи») с позиции эмоционального участия, разговора по существу; интенсив-семинаров («Эффективные модели организации родительско-детского взаимодействия», «Умение работать в команде с учителем», «Технологии разрешения возникающих проблемных ситуаций и управление ими»); детско-

родительских квестов («Мир культуры взрослого и мир детства», «Кодекс поведения в конфликтной ситуации: родители и дети», «Культурные родители – культурные дети», «В царстве упрямства и капризов»);

– создание инициативных групп родителей, которые контролируют поведение младших школьников во время экскурсий, походов, совместных праздников и мероприятий;

– дополнение традиционных форм и средств организации социального партнерства семьи и школы реализацией дистанционных форм коммуникации (личная веб-страница, социальные сети («Одноклассники», «ВКонтакте») и другие мессенджеры («Viber», «WhatsApp»), электронная почта). Использование офлайн и онлайн форматов взаимодействия обуславливает оперативное информирование родителей о психологическом комфорте или дискомфорте обучающихся, их социальной и образовательной успешности или неуспешности, определяет оказание информационной, консультативной помощи в затруднительных ситуациях малейших буллинговых проявлений, способствует обмену опытом между родителями и открытости воспитательной среды общеобразовательной организации.

Таким образом, реализация второго педагогического условия обеспечивала активное включение родителей в организацию профилактических мероприятий по недопущению буллинга среди младших школьников, разделение ответственности за результативность совместно принимаемых решений и действий в предупреждении насилия в классе.

Третье педагогическое условие – осуществление педагогической поддержки формирования опыта конструктивного взаимодействия обучающихся на основе выявления затруднений в выстраивании общения, сотрудничества и сотворчества в школьном коллективе, своевременной минимизации проблемных областей.

Данное условие реализовывалось с учетом: обоснованных ценностно-ориентирующих возможностей и соответствующих им функции (ценностно-

го ориентирования), свойства воспитательной среды общеобразовательной организации (психологической комфортности и позитивной эмоциогенности), педагогической стратегии средообразования («Среда как ценностный социокультурный конструкт»), компонентов (предметно-пространственного, событийно-поведенческого, информационно-культурного).

Педагогическую поддержку формирования опыта конструктивного взаимодействия обучающихся мы рассматривали с позиции организованной совместной деятельности учителей и школьников, направленной на решение личностно-средовых проблем, различных жизненных и образовательных затруднений обучающихся, связанных с физическим и социальным благополучием в классе, коммуникацией, социальной практикой.

В рамках организации педагогической поддержки осуществлялась работа по гармонизации и повышению самооценки младших школьников, создавались средовые стимулы (признания, позитивного личностного роста, защиты личности каждого субъекта), позволяющие обучающимся поверить в себя, минимизировать деструктивные проявления в классе и разобщенность социально значимых связей и отношений, повысить собственный социальный статус в школьном коллективе.

Приоритетом здесь выступало поддерживающее и заботливое отношение учителя к обучающимся, ориентированное на сотрудничество, диалог и взаимное уважение, охрану и защиту социальных прав детей, воспитание у них социально-нравственной устойчивости, развитие умений анализировать нестандартную ситуацию и выбирать соответствующее продуктивное поведение, исключаящее насилие.

Данное условие реализовывалось в рамках обоснованных в исследовании тактик педагогической поддержки (модифицированные идеи Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфиной [100]).

Тактика «Забота» применялась учителем в рамках первичной профилактики буллинга среди младших школьников при отсутствии факторов

возникновения притеснения, травли, жестокости и насилия в детском коллективе посредством создания средовых ниш (безопасности от насилия, комфортной благоприятной атмосферы) и оказания превентивных мер ограждения от рисков буллинга. Акцент при этом ставился на восстановление гармоничной социально-статусной иерархии, применение методов обучения школьников ассертивному поведению для развития готовности уважительно принимать точку зрения сверстников, их позиции и мнения. Значимыми выступали следующие техники и приемы профилактики буллинга среди младших школьников: техника «Колесо баланса» (например, построение колеса баланса «Наш дружный класс? по шкале удовлетворенности от 1 до 10 и по осям «Обучение», «Дополнительные кружки», «Праздники», «Дружба», «Подготовка к урокам», «Дисциплина», «Дежурство»), прием «Линия времени» (например, построение линии времени «Дисциплина – враг буллинга», где школьникам предлагалось создать образ цели и определить способы ее достижения по вопросам: «Насколько Вы в классе дисциплинированы и класс в целом?», «Перечислите характеристики дисциплинированного школьника», «Нужна ли дисциплина в классе?», «Что для этого надо сделать?», «К какому числу класс станет дисциплинированным?», «Что нам это даст (образы, звуки)?», «Какие трудности создания дисциплины в классе?», «Перечислите способы их преодоления», «Какая поддержка Вам нужна? Чья?»).

Тактика «Взаимодействие» осуществлялась в рамках первичной профилактики буллинга среди младших школьников для превенции возникновения затруднительной остроконфликтной ситуации в межличностном взаимодействии обучающихся. В рамках реализации тактики происходило обучение конструктивному сотрудничеству и согласованной кооперации, реализация воспитательных средовых стимулов активизации единства и ответственности членов детского сообщества с опорой на коллективные социально одобряемые и лично признаваемые ценности. При этом приме-

нялись следующие методы, формы, приемы профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде школы: метод фокусировки на конструктивное взаимодействие и социальную успешность; метод коллаборативного обучения для освоения тактики ролевого взаимодействия; профилактические беседы с целью осознания детьми необходимости мирного разрешения конфликтов; квест-задания, формирующие чуткое и внимательное отношение друг к другу в классе (написание поздравлений, «проведывание больных»), приемы («Эмоциональное поглаживание», «Авансирование», «Персональная исключительность», «Выход из ситуации проблемности и конфликтности»).

Тактика «Содействие» применялась в рамках первичной профилактики буллинга среди младших школьников при надвигающейся физической, социальной и/или психической проблемной ситуации в совместной деятельности и межличностных отношениях посредством: обращения к чувствам обучающихся («Хорошо, что ты мне об этом сказал», «Больше тебе не будет угрожать опасность», «Хорошо, что ты самостоятельно преодолел проблему»). В ходе реализации тактики происходила нравственная оценка «воображаемых» действий «агрессоров» и «жертв» для определения путей решения проблемных ситуаций и укрепления социально-психологических защитных сил личности и организма в противостоянии буллингу. При этом применялись индивидуальные и групповые консультации («Как отличить игру или шутку от агрессии и буллинга», «Не такой как все», «Найди друга в классе»), мини-дискуссии («Агрессор или социально успешная личность», «Твой выбор»), проблемно-ценностные дебаты («Жертва и агрессор – чья позиция лучше», «Кто Вам поможет?»), метод гармонизации личностно-средового взаимодействия посредством инструмента Plus Minus Interesting (положительные характеристики школьника – отрицательные качества обучающихся – социально значимые характеристики детей со стороны окружения), тренинги социально-эмоционального характера (глубокое дыхание до

10 для снижения нервно-психической напряженности, визуализированное представление собственных поступков), упражнения («Лебедь, рак и щука», «Вслепую через лабиринт», «Кодовая фраза»).

Тактика «Защита» осуществлялась в ходе вторичной профилактики при выраженной проявленности возникновения буллинга в школьном классе посредством разрушения буллинг-структуры в социально-ролевой конфронтации участников школьного коллектива, предупреждения последствий и рецидива возникшей остроконфликтной ситуации. Значимым выступало восстановление прежних социальных ориентиров и позитивных жизненных ценностей школьников, равноправное отстаивание интересов каждого участника буллинга. При этом применялись следующие методы, формы и приемы профилактической деятельности: метод окрашивания отрицательных остроконфликтных событий в позитивные смыслы; метод переключения интереса и активности обучающихся в конструктивное направление; методика 5 W (кто, что, когда, где, почему), метод самоотчета (рефлексия прошлого дня, анализ поведения, мыслей, поступков), приемы («Высокая мотивация предлагаемых действий», «Скрытая инструкция, «Даю шанс», «Право выбора»).

Тактика «Помощь» реализовывалась в рамках вторичной профилактики буллинга среди младших школьников, но иногда и третичной профилактики (при нарастании и интенсивном проявлении агрессивности и жестокости детей, приводящих к тяжелым психосоматическим расстройствам участников буллинга). Данная тактика определяла прекращение развития насилия в классе, предъявление рекомендаций обучающимся для оптимального преодоления и выхода из затруднительной остроконфликтной ситуации. При этом применялись следующие методы, формы и приемы профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде школы: занятия по самозащите; упражнения по формированию навыков конструктивных и безопасных поведенческих и коммуникационных моделей; метод убежде-

ния; работа в «синдикатах» для создания коллективного продукта; приемы ситуаций успеха «Снятие страха», «Золотые слова» и т.д. Значимым в работе выступал метод коучинга – оказание помощи школьникам в поиске решения в любой затруднительной ситуации в познании, общении и деятельности (приемы: «Тоны голоса: волшебника, воина, друга, мудрого правителя»; «Ресурсное отношение к ошибке», «Сильные или открытые вопросы»).

Примеры оказания педагогической поддержки обучающихся в ситуации буллинга.

Ситуация 1. Тимур М. (3 класс). Во время наблюдения за классом обратили внимание на сидящего одного мальчика (никто не хочет сидеть с ним). Если передавали тетради, то тетрадь мальчика брезгливо отбрасывалась. Он выше всех одноклассников, имеет лишний вес, неопрятный. Семья неполная, мама одна воспитывает сына. На руках экзема, со слов мальчика к врачу с этой проблемой не обращались. Мама сыном не занимается, он на улицу гулять не выходит, нет друзей и во дворе. Основное время проводит за компьютером или играя в телефон.

Проводимая работа учителя начальных классов и психолога с мальчиком по схеме:

1) Нейтрализация негативного эмоционального состояния «Выговориться и выпустить пар» (упражнения на нейтрализацию отрицательных эмоций, снижения нервно-психологического напряжения).

2) Поиск ресурсов «Исследования личностных ресурсов и ресурсов ближайшего окружения».

3) Работа с самооценкой «Повышение самооценки» (упражнения программы на формирование адекватной самооценки, проективные методики, метафорические ассоциативные карты).

4) Повышение уверенности в себе «Уверенность – залог успешного общения» (разыгрывание ситуаций с куклами, пластилином, использование метафорических ассоциативных карт).

5) Разбор ситуации, принятие дальнейшего решения (Перспективы – что дальше?» (проработка дальнейших действий и развития событий)).

Работа с мамой: консультирование на повышение мотивации к родительству и улучшению отношений с сыном, выведение на необходимость воспитания ребенка и заботы о нем – выведение на ресурсы.

Работа с классным коллективом: социометрия в классе, обсуждение результатов, наблюдение за классом во время занятий и перемен; организация и проведение тематических классных часов, родительских собраний (приглашен педагог-психолог); проведение занятий с элементами тренинга по теме «Ценность каждого», «Дерево толерантности».

Ситуация 2. Олег А. (3 класс). На тестировании среди мальчиков (класс большой, недружный, тестирование проводили отдельно с мальчиками, отдельно с девочками). Провели тестирование, педагог-психолог стала собирать заполненные бланки. Обратила внимание, что бланк мальчика забрали ребята и что-то на нем пишут. Мальчик сдает психологу помятый, исписанный бланк. Слова, которые оставили ребята – отрицательные. Всех детей отпустили, Олега оставили прояснить ситуацию. Он сказал, что это так всегда: мальчишки забирают у него тетради, портят их, портят его личные вещи и стал плакать. На вопрос: как он думает, что происходит? Почему мальчишки себя так ведут, ответил: наверное, потому что у меня нет подбородка. Внешне у мальчика очень маленький подбородок. Семья неполная, мама воспитывает его одна, часто на работе, и мальчик предоставлен сам себе.

Проводимая работа учителя и психолога

Беседы с мальчиком (консультирование, метафорические ассоциативные карты, песочная и другие виды арттерапии).

По плану:

1. Нейтрализация негативного эмоционального состояния (создание благоприятной обстановки для проговаривания ситуации, «выпустить пар») (1 занятие).
2. Поиск ресурсов (1 занятие).
3. Работа с самооценкой (2–3 занятия).
4. Повышение уверенности в себе (2–3 занятия).
5. Разбор ситуации, принятие дальнейшего решения (1–2 занятия).

Беседа с мамой (консультирование).

Основная тема: помочь сыну в повышении самооценки, принятии себя; семья как ресурс.

Также проводились занятия с мальчиками класса, примерно раз в неделю в течение 2 и 3 четверти, длительностью 40 мин – 1 урок на темы: «Активация сплочения коллектива класса»; «Гармонизация иерархии социометрических позиций в классе»; «Обучение конструктивным навыкам общения, поведения, выхода из конфликта»; «Развитие толерантности, эмпатии».

Следовательно, необходимо констатировать, что реализация третьего педагогического условия удовлетворяла базовую потребность школьников в личностном доверительном общении, характеризовалась гуманистической центрацией на интересах и позитивных качествах обучающихся, определяла уровень осознания и минимизации школьниками проблемных ситуаций посредством механизмов со-поддержки, содействия, самопринятия.

Таким образом, совокупность педагогических условий, выделенных в результате теоретического анализа и экспериментальной работы (реализация социально ориентированной программы развития негативного отношения обучающихся к различного рода дезадаптивным поведенческим проявлениям в классе, школе; использование социального партнерства семьи и школы в целях согласованного предупреждения школьного насилия и устранения его последствий; осуществление педагогической поддержки фор-

мирования опыта конструктивного взаимодействия обучающихся на основе выявления затруднений в выстраивании общения, сотрудничества и сотворчества в школьном коллективе, своевременной минимизации проблемных областей), выступает необходимым и достаточным регулятивом оптимального функционирования процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации.

2.3. Экспериментальная проверка результативности профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации

В данном параграфе представлены результаты экспериментальной проверки эффективности профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации. Экспериментальная работа осуществлялась с учетом выстроенной логики, задач, содержания и методов исследования.

Для объективности и достоверности оценивания результативности проведенного исследования осуществлялся сравнительный анализ динамики полученных эмпирических данных уровня сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников на констатирующем и формирующем этапах эксперимента.

Охарактеризуем результаты, полученные после проведения формирующего этапа экспериментальной работы, по сформированности структурных компонентов опыта конструктивного взаимодействия детей младшего школьного возраста в общеобразовательной организации.

I. Анализ уровневых характеристик сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников по мотивационно-потребностному критерию на формирующем этапе эксперимента.

С целью исследования *сформированности ценностного компонента* опыта конструктивного взаимодействия младших школьников с использованием методики «Социометрия» Я.Л. Морено [103] были получены следующие результаты.

По сравнительному анализу структуры взаимоотношений в школьном коллективе в экспериментальной группе установлено позитивное изменение внутригрупповой дифференциации участников детского коллектива в школе на основе их статуса (популярности). Увеличилось количество школьников – «звезд» с 16,87 до 33,73% (на 14 чел.) и «предпочитаемых» – с 50,6 до 55,42% (на 4 чел.). Снизилось количество «пренебрегаемых» детей с 25,3 до 9,64% (на 13 чел.) и «изолированных» – с 7,23 до 1,21% (на 5 чел.). В то же время в контрольной группе изменения имеются, однако они не так значительны и варьируются в пределах двух–трех процентов (рис. 9).

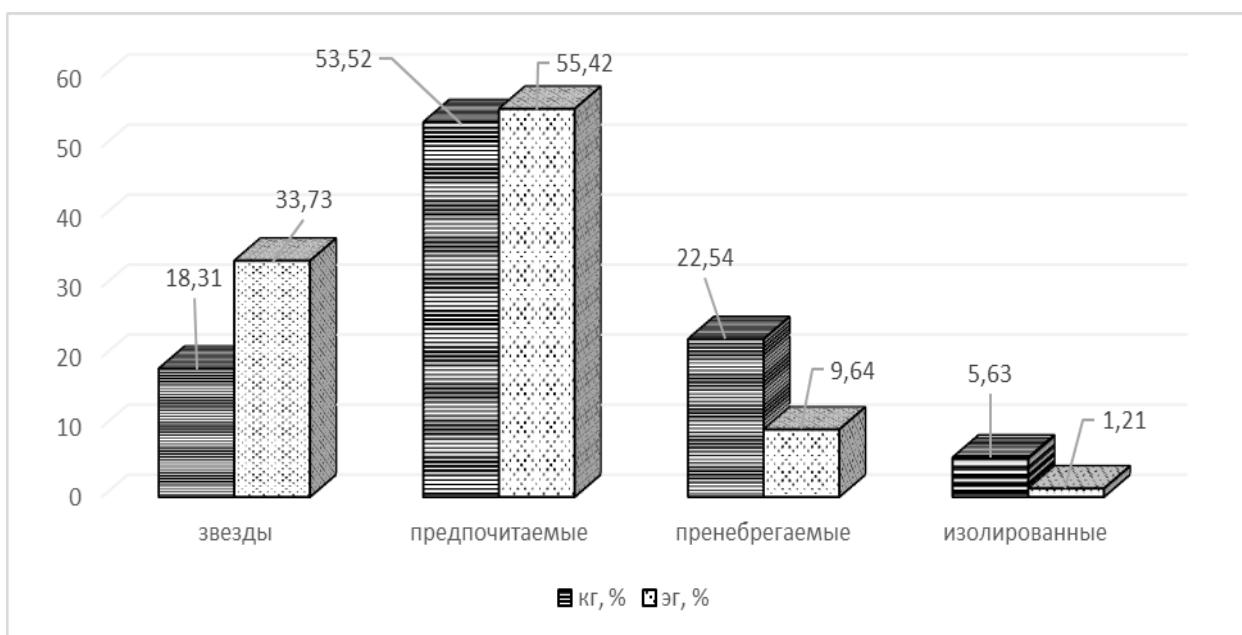


Рис. 9. Результаты оценки по методике «Социометрия» Я.Л. Морено на формирующем этапе эксперимента

Достаточно высокий прогресс снижения количества «пренебрегаемых» и «изолированных» обучающихся в экспериментальной группе свиде-

тельствует о том, что данная категория младших школьников научилась сочетать собственные интересы с интересами класса и осознавать необходимость трансляции конструктивных отношений в коллективе на основе ответственности и взаимодействия, поддержки и помощи. У них снизился высокий уровень ситуативной и школьной тревожности, повысилась самооценка.

Отмечено, что в классе установлен благоприятный психологический фон, позволяющий детям удовлетворять собственные потребности в общении, признании, уважении, самореализации и самоутверждении, в достижении высокого результата в разнообразных сферах школьной жизни. В ходе актуализации возможностей воспитательной среды общеобразовательной организации в коллективном объединении произошло реструктурирование внутригрупповых сообществ с позиции ценностно-смыслового переосмысления отношения младших школьников к самим себе, к своему образу жизни, сверстникам, классу, школе, социуму. Установлена положительная динамика гармонизации социально-ролевого функционала каждого школьника, зафиксирован пересмотр привычных форм педагогических взаимодействий с учетом выстраивания опыта конструктивного взаимодействия участников образовательных отношений. У обучающихся определен высокий уровень развития эмпатии, рефлексии собственных действий, толерантности, они адекватно реагируют на различные замечания, находят продуктивный выход из ситуации ненасильственными методами.

Мнение школьников: «В классе теперь никто не нарушает дисциплину, перестали обижать слабых, обзывать и толкать. Их приняли в коллектив – они, оказывается, классные ребята, только чего-то все время боялись и были очень застенчивые» (Юля В.); «Раньше меня в классе обижали, отбирали вещи, обзывали «толстым» и «неуклюжим как бегемот», а после создания совместного портфолио достижений в классе и совместных занятий все узнали, что я занимаюсь рисованием и могу очень красиво рисовать и

оформлять классную стенгазету. У меня появились друзья в классе, которым я помогал, надо мной перестали издеваться, зовут играть на переменах и поддерживают» (Максим М.); «Как здорово теперь приходиться в школу! Такое чувство, что тебя здесь всегда ждут и все любят, если случается какая-то затруднительная ситуация (например, перестала ручка писать, забыл тетрадку), все предлагают помощь» (Аня К.).

Использование в ходе исследования многообразных педагогических стратегий средообразования определяло расширение сфер познания коллектива и позитивных особенностей каждого члена класса, включение младших школьников в совместную социально одобряемую деятельность (поисковую, историко-реконструктивную, социально-проектную, театрализованную, волонтерскую и т.д.), объединение участников образовательных отношений (учителей, специалистов, родителей) для решения задач предупреждения притеснений обучающихся в школе.

В рамках сравнительного исследования сформированности опыта конструктивного взаимодействия школьников (по ценностному компоненту) повторно использовалась методика на определение уровня комфортности обучающихся (Н.Е. Щуркова [194]).

Результаты, полученные на аналитическом этапе эксперимента, показали, что после проведения программных профилактических занятий произошло уменьшение негативных воздействий друг на друга в школьном коллективе. В классе доминирует благоприятный микроклимат взаимопонимания, конструктивного взаимодействия, со-поддержки, сотворчества, разделения общих интересов как базисного единства с классом, усвоения морально-этических норм поведения, которые, в свою очередь, создают уверенность младших школьников в себе и способствуют их принятию в коллективе.

В коллективе демонстрируются субъект-субъектные отношения, построенные без насилия, унижения, оскорбления, фиксируется безопасность

детей от возможных угроз буллинга, формирование у них стрессоустойчивости и жизнестойкости с позиции саморегуляции эмоционального реагирования в остроконфликтных ситуациях с одноклассниками. По мнению младших школьников, класс характеризует эмоциональное и волевое единение, внутригрупповая активность, у каждого из детей имеются друзья и находятся единомышленники. Приоритет при этом отдается положительным эмоциональным элементам межличностных отношений, которые несут в себе позитивные социальные нормы и ценностные ориентации.

Отмечено также, что в воспитательной среде школы и класса находятся многообразные ниши для самореализации и самоутверждения, где на «корню» минимизируются малейшие проявления негармоничных статусно-ролевых позиций в коллективе и нивелируется проявленность агрессии деструктивной или асоциальной направленности.

При подсчете процентного соотношения получены следующие результаты. В контрольной группе наиболее существенные изменения произошли на среднем уровне, изменившемся приблизительно на 7%, на остальных уровнях вариация составила два–три процента. В экспериментальной группе высокий уровень комфортности младших школьников существенно повысился с 15,66 до 25,3% (на 8 чел.).

Отмечается рост среднего уровня комфортности обучающихся с 26,51 до 46,99% (на 17 чел.). В то же время фиксируется значительное сокращение низкого уровня комфортности обучающихся с 33,73 до 20,48% (на 11 чел.) и ниже среднего уровня – на 14 человек с 24,1 до 7,23% (рис. 10), что подтверждает оптимальность реализации в практике разработанной авторской процессной модели профилактики буллинга младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации.

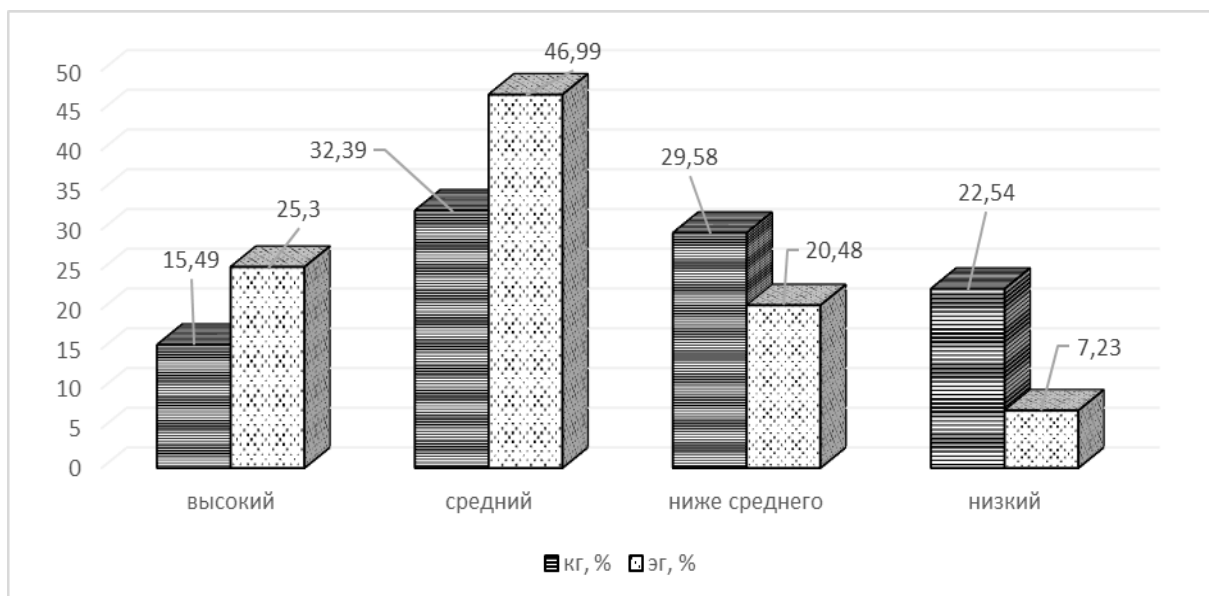


Рис. 10. Уровень комфортности младших школьников на формирующем этапе эксперимента

Сравнение результатов исходной и итоговой диагностики в контрольной и экспериментальной группах представлено в таблице 12.

Таблица 12

Результаты сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников по показателям по мотивационно-потребностному критерию

Показатель	КГ (конст. этап)			ЭГ (конст. этап)			КГ (форм. этап)			ЭГ (форм. этап)		
	низкий, %	средний, %	высокий, %	низкий, %	средний, %	высокий, %	низкий, %	средний, %	высокий, %	низкий, %	средний, %	высокий, %
Ценностно-смысловое отношение к выстраиванию конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми	32,39	52,11	15,5	32,53	50,6	16,87	28,17	53,52	18,31	10,84	55,42	33,74
Эмоционально-позитивное самочувствие в классе, школе	60,56	25,35	14,09	57,83	26,51	15,66	52,11	32,39	15,5	27,71	46,99	25,3

Оценка статистической значимости различий результатов в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе эксперимента проводилась при помощи нахождения значения χ^2 -критерия Пирсона, которая оказалась равной для показателя «ценностно-смыслового отношения...» 9,545, а по показателю «эмоционально-позитивное...» – 9,644. Оба значения превышают критическое 9,21 и позволяют говорить о значимости различий между группами и подтверждение гипотезы исследования об эффективности применяемых методик на уровне значимости 0,01 (справедлива гипотеза H_1).

Кроме χ^2 -критерия Пирсона для показателя «ценностно-смысловое отношение...» мы применили статистические критерии, предназначенные для оценки результатов, представленных в количественной шкале. В работе использовалась программа STATISTICA 10.

В ходе исследования дальнейшую проверку оценки результатов сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников по мотивационно-потребностному критерию мы осуществляли при помощи непараметрических критериев – Т-критерия Вилкоксона (Wilcoxon Matched Pairs Test) и Манна-Уитни (Mann-Whitney U Test) (табл. 13).

Таблица 13

Статистическая оценка результатов сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников по показателям по мотивационно-потребностному критерию

Ценностно-смысловое отношение к выстраиванию конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми				
Wilcoxon Matched Pairs Test. Отмеченные тесты значимы при $p < 0,05000$				
Сравниваемые группы	T	Z	p-value	Вывод
КГ конст & КГ форм	0,00	1,825742	0,067890	различия статистически не значимы
ЭГ конст & ЭГ форм	0,00	7,062024	0,000000	различия статистически значимы
Mann-Whitney U Test. Отмеченные тесты значимы при $p < 0,05000$				
Сравниваемые группы	U	Z	p-value	Z

КГ конст & ЭГ конст	3120,500	-0,254419	0,799172	различия несущественны
КГ форм & ЭГ форм	1728,000	-5,00983	0,000001	различия статистически значимы
Эмоционально-позитивное самочувствие в классе, школе				
Wilcoxon Matched Pairs Test. Отмеченные тесты значимы при $p < 0,05000$				
Сравниваемые группы	T	Z	p-value	Вывод
КГ конст & КГ форм	0,00	1,603567	0,108810	различия статистически не значимы
ЭГ конст & ЭГ форм	0,00	6,509353	0,000000	различия статистически значимы
Mann-Whitney U Test. Отмеченные тесты значимы при $p < 0,05000$				
Сравниваемые группы	U	Z	p-value	Z
КГ конст & ЭГ конст	3191,000	-0,013660	0,989101	различия несущественны
КГ форм & ЭГ форм	2160,500	-3,53284	0,000411	различия статистически значимы

Мы видим, что на начало экспериментальной работы группы КГ и ЭГ были статистически неразличимы, а по окончании эксперимента различия стали статистически значимыми, что подтверждает гипотезу исследования.

Данные результаты свидетельствуют о значимом перераспределении уровней сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников. Динамика изменений результатов по мотивационно-потребностному критерию представлена в таблице 14.

Таблица 14

Динамика изменений результатов показателей уровней сформированности
опыта конструктивного взаимодействия младших школьников
по мотивационно-потребностному критерию

Уровень	КГ (конст. этап)	КГ (форм. этап)	ЭГ (конст. этап)	ЭГ (форм. этап)	Δ (КГ)	Δ ЭГ
Низкий, %	46,48	40,14	45,18	19,28	-6,34	-25,90
Средний, %	38,73	42,96	38,55	51,20	+4,23	+12,65
Высокий, %	14,79	16,90	16,27	29,52	+2,11	+13,25

Повысилось количество обучающихся в ЭГ с высоким уровнем сформированности опыта конструктивного взаимодействия – на 13,25%, в то время как в контрольной группе этот показатель увеличился только на 2,11%. Средний уровень сформированности опыта конструктивного взаимодействия детей увеличился в экспериментальной группе на 12,65% на формирующем этапе в связи с переходом доли субъектов образования на более высокий уровень, в то время как в контрольной группе он вырос приблизительно на 4%. Фиксируется сокращение количества обучающихся с низким уровнем опыта конструктивного взаимодействия в экспериментальной группе на 25,9%, а в контрольной на 6,34%.

Данные результаты аргументированно доказывают значимость проведения формирующего эксперимента по реализации процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации. Для наглядности и графической визуализации полученные результаты экспериментальной работы по оценке уровней сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников по мотивационно-потребностному критерию представлены на рис. 11.

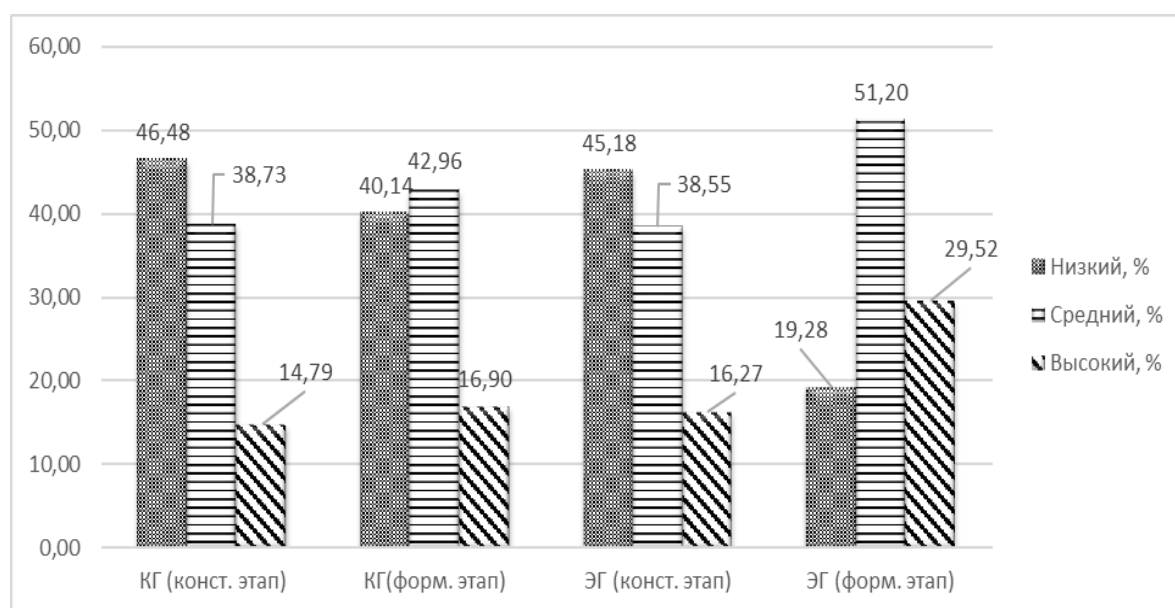


Рис. 11. Результаты экспериментальной работы по оценке уровней сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников по мотивационно-потребностному критерию

Следует *отметить*, что динамика изменений изучаемого вида опыта обучающихся (по мотивационно-потребностному критерию) обусловлена:

1. Актуализацией возможностей воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников: ценностно-ориентирующих (насыщенность воспитательной среды школы духовно-нравственными ценностями и смыслами, позволяющими избежать влияния многих отрицательных факторов современного социума); коммуникационно-организационных (многоуровневость воспитательной среды в контексте выстраивания субъект-субъектного взаимодействия школьников, детского коллектива и взрослых, построенного на доверии, открытости и диалоге).

2. Полноценным использованием функционала воспитательной среды общеобразовательной организации для предупреждения притеснения школьников: функции ценностного ориентирования на реализацию позиции ненасилия, проявляющейся в особом положительно-эмоциональном отношении младших школьников к окружающему миру и другим людям; функции взросло-детского посредничества с позиции признания другого как равно-достойного субъекта коллективной деятельности и межличностного взаимодействия. Данные функции воспитательной среды позволяют модифицировать аспекты воспитательного влияния на предупреждение возникновения школьного буллинга в соответствии с расширением набора инструментов для работы с агрессией и травлей обучающихся при разделении ответственности между всеми участниками образовательных отношений (администрацией, учителями, школьниками, родителями, специалистами).

3. Реализацией педагогических стратегий средообразования («Среда как ценностный социокультурный конструкт»; «Среда как конструктивное взаимодействие участников образовательных отношений») и свойств воспитательной среды школы (психологической комфортности и позитивной эмоциональности; насыщенности безопасным контекстом). Использование стра-

тегий средообразования и активизация свойств среды школы определяет решение актуального профилактического вопроса минимизации школьного буллинга в режиме откликаемости воспитательной среды общеобразовательной организации, всех участников образовательных отношений на средовые влияния извне.

4. Апробацией в профилактической работе по предупреждению буллинга среди младших школьников наиболее продуктивных превентивных методов и форм (метод окрашивания отрицательных остроконфликтных событий в позитивные смыслы (одушевление всех предметов и явлений окружающей действительности с позиции переокрашивания событий в желаемом позитивном направлении, просмотр себя и ситуации с иной, новой точки зрения), метод фокусировки на конструктивное взаимодействие и социальную успешность, метод обучения ассертивному поведению, метод коллаборативного обучения, метод обучения в парах, коучинг, мини-дискуссии, проблемно-ценностные дебаты и т.д.). При реализации данных форм и методов происходило освоение и присвоение школьниками коммуникационных ценностей, нравственно-этических норм поведения, выступающих ценностным «регулятором» выстраивания отношений с окружающими людьми при развитой мотивации не только защищаться (проактивная мораль), но и воздерживаться от совершения насилия, агрессии, травли, издевательств (запретительная мораль).

5. Реализацией алгоритма осуществления профилактических мер минимизации буллинга среди младших школьников в воспитательной среде школы, позволяющего (модифицированные идеи Н.В. Ходяковой [179]):

- а) определить субъектную ориентировку обучающихся в данной среде, своевременно обнаруживать различные проявления школьного буллинга и очертить объем, содержательные направления профилактической работы;
- б) выявить статусно-ролевой функционал младших школьников в данной среде и выбрать соответствующие ему личностно-ориентированные под-

держивающие ситуации, воспитательные события, средовые стимулы; в) использовать адекватные выявленному статусно-ролевому функционалу детей и степени проявления школьного буллинга педагогические стратегии средообразования; г) очертить характер психолого-педагогической коррекции или качественной модификации средовых стимулов воспитательной среды общеобразовательной организации; д) зафиксировать моменты средообразующей деятельности обучающихся в среде и повышение уровня сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников.

II. Анализ уровневых характеристик сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников по когнитивному критерию на формирующем этапе эксперимента.

Сопоставление сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников (по познавательному компоненту и когнитивному критерию) определялось посредством повторного проведения анкеты «Вопросы по умению дружить и постоять за себя» (М.Л. Бутовская, Е.Л. Луценко, К.Е. Ткачук [27]) для отслеживания динамики проведенной экспериментальной работы (рис. 12).

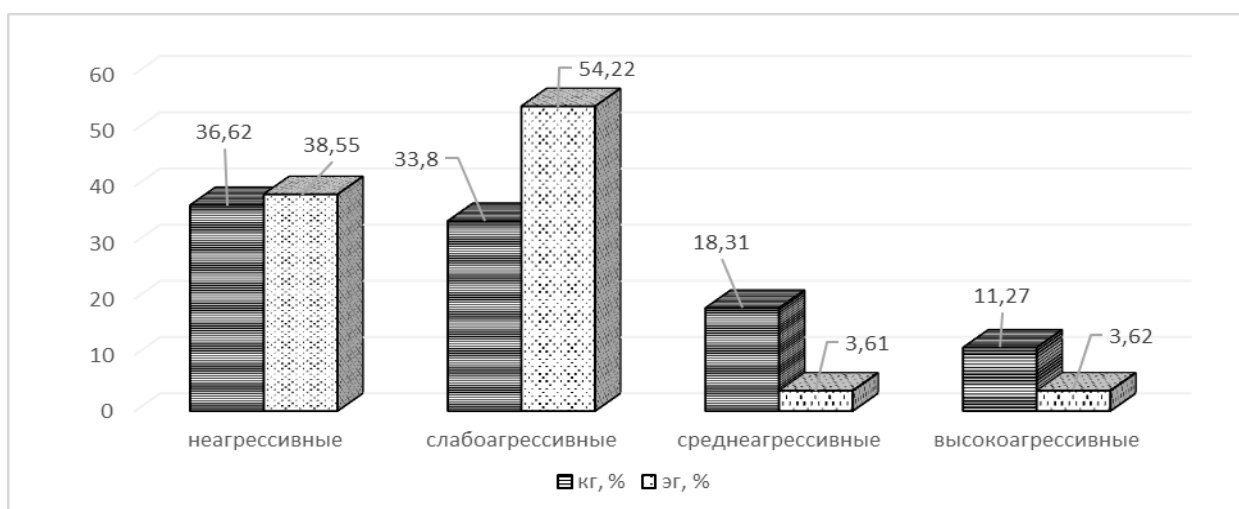


Рис. 12. Распределение знания детей о социально одобряемых нормах поведения и способах конструктивного взаимодействия в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента

По результатам исследования констатируем, что обучающиеся показали достаточный диапазон знания о средствах буллинга (общегрупповых и индивидуальных). Однако у школьников в экспериментальной группе в рамках профилактической работы сформировалась ярко выраженная определенная когнитивная установка на конструктивное решение остроконфликтных ситуаций в классе без насилия, травли и агрессии. Особенно ярко различия между ЭГ и КГ проявились по показателю «слабоагрессивные» (рост в ЭГ по сравнению с констатирующим этапом составил более 26%) при снижении численности «среднеагрессивных» и «высокоагрессивных».

После проведения программных профилактических занятий и использования педагогических стратегий средообразования обучающиеся стали гораздо менее агрессивно и ограниченно выбирать средства и виды буллинга, предпочитая из них один или два, стремились к миролюбивому выяснению остроконфликтной ситуации и поддержанию хороших отношений со сверстниками для комфортного существования в классе, к созданию среды психологически безопасного общения и жизнедеятельности в целом.

Расширенный диапазон знаний младших школьников о моделях конструктивного общения и поведения (продемонстрированный на аналитическом этапе эксперимента) давал возможность позитивного реагирования защитным образом на возникающие личностно-средовые проблемы, позволил стать более социально адаптивными и стрессоустойчивыми при столкновении с трудностями. Школьники смогли посмотреть на себя со стороны и адекватно оценить свое поведение с позиции недопущения возникновения межличностных конфликтов в тактике взаимных уступок, без того, чтобы отстаивать свои интересы в жесткой борьбе. В контрольной группе изменения незначительны.

В ходе аналитического этапа эксперимента отслеживалась сформированность познавательного компонента изучаемого феномена посредством

идентичной методики «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман) (рис. 13).

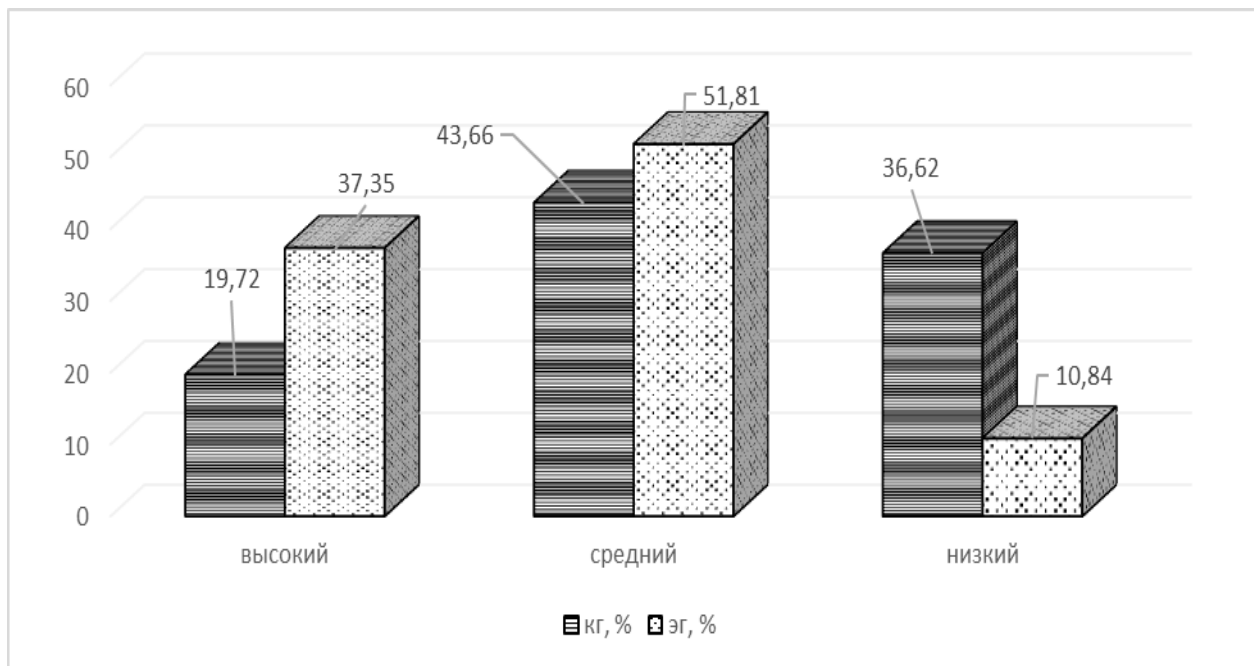


Рис. 13. Уровни представления о минимизации возникновения конфликтных ситуаций и их решении ненасильственными способами

Данная методика позволила отследить уровневую динамику представлений младших школьников о построении конструктивных взаимоотношений с партнерами по взаимодействию.

Мы видим, что в экспериментальной группе наблюдается преобладание высокого и среднего уровней в сравнении с контрольной, что свидетельствует о положительной динамике в ЭГ. При этом в ЭГ на формирующем этапе высокий уровень возрос по сравнению с констатирующим этапом на 21,69%, в КГ на 4,23%, при этом имеет место снижение низкого уровня в ЭГ на 33,74%, в КГ на 9,86%. В рамках решения предложенных ситуаций обучающиеся демонстрировали расширенный диапазон знаний о выстраивании сотрудничества, значимости «встречных усилий» для выхода из сложившейся затруднительной ситуации, определяли необходимость нахождения компромиссов на основе взаимопонимания и ценностного взаимопри-

тия окружающих людей. При этом учитель и психолог акцентировали внимание на представлениях о превентивном смягчении конфликтогенных процессов и буллинговых проявлений, которые могли возникнуть вне учета различных позиций и интересов персонажей, индивидуального выдвижения путей и способов решения ситуации за других персонажей.

Обучающиеся после проведения программных профилактических занятий и использования коррекционно-нормативных возможностей воспитательной среды общеобразовательной организации стали более информированными в сфере общения и выстраивания конструктивных стратегий поведения персонажей (представленных в конфликтных ситуациях). Снизилось количество младших школьников, проявляющих агрессивную направленность решения поставленной проблемы. У детей повысился уровень проявления эмпатии, степень понимания эмоциональных состояний других людей, и произошло расширение области нахождения оптимальных путей и компромиссных действий вне насилия, полностью удовлетворяющих интересы всех участников. Младшими школьниками предлагались определенные знаниевые установки поведенческих моделей персонажей, когда нет «проигравшего» и «победителя».

Мнения обучающихся: «Раньше не хотела идти в школу, меня обижали все, в основном словесно, а я все принимала, молчала и дома плакала. Но это увидела учительница, она стала меня поддерживать, хвалить за все, что у меня получалось делать, поговорила с одноклассниками. С тех пор все изменилось, я с удовольствием хожу в школу, и у меня появилось много друзей» (Лена П.); «Я готов прийти на помощь любому однокласснику, потому что понял, что вместе мы сила; надо дружить и помогать друг другу, а не ссориться и драться» (Коля С.).

Анализ изучаемого вида опыта обучающихся (по когнитивному критерию) в общеобразовательной организации отражен в представленной таблице 15.

**Результаты сформированности опыта конструктивного взаимодействия
младших школьников по показателям по когнитивному критерию**

Показатель	КГ (конст. этап)			ЭГ (конст. этап)			КГ (форм. этап)			ЭГ (форм. этап)		
	низ- кий, %	сред- ний, %	высо- кий, %	низ- кий, %	сред- ний, %	высо- кий, %	низ- кий, %	сред- ний, %	высо- кий, %	низ- кий, %	сред- ний, %	высо- кий, %
Знания о социально одобряемых нормах поведения и способах конструктивного взаимодействия, своих эмоциях и чувствах других людей	36,62	29,58	33,8	39,76	27,71	32,53	29,58	33,8	36,62	7,23	54,22	38,55
Представления о минимизации возникновения конфликтных ситуаций и их решении ненасильственными способами	46,48	38,03	15,49	44,58	39,76	15,66	36,62	43,66	19,72	10,84	51,81	37,35

Сопоставив результаты, полученные при исследовании уровня сформированности опыта конструктивного взаимодействия на констатирующем и аналитическом этапах экспериментальной работы, мы зафиксировали динамику перехода младших школьников с низкого и среднего уровней на более высокие.

Мы видим, что на начало экспериментальной работы группы контрольная группа и экспериментальная группа были статистически неразличимы, а по окончании эксперимента различия стали статистически значимыми, что подтверждает гипотезу исследования (табл. 16).

Таблица 16

**Статистическая оценка результатов сформированности опыта
конструктивного взаимодействия младших школьников
по показателям по когнитивному критерию**

Знания о социально одобряемых нормах поведения и способах конструктивного взаимодействия, своих эмоциях и чувствах других людей				
Wilcoxon Matched Pairs Test. Отмеченные тесты значимы при $p < 0,05000$				
Сравниваемые группы	T	Z	p-value	Вывод

КГ конст & КГ форм	0,00	1,603567	0,108810	различия статистически не значимы
ЭГ конст & ЭГ форм	0,00	6,955005	0,000000	различия статистически значимы
Mann-Whitney U Test. Отмеченные тесты значимы при $p < 0,05000$				
Сравниваемые группы	U	Z	p-value	Z
КГ конст & ЭГ конст	3140,000	-0,187826	0,851013	различия несущественны
КГ форм & ЭГ форм	2007,500	-4,05534	0,000050	различия статистически значимы
Представления о минимизации возникновения конфликтных ситуаций и их решении ненасильственными способами				
Wilcoxon Matched Pairs Test. Отмеченные тесты значимы при $p < 0,05000$				
Сравниваемые группы	T	Z	p-value	Вывод
КГ конст & КГ форм	4,000000	0,365148	0,715001	различия статистически не значимы
ЭГ конст & ЭГ форм	0,00	7,062024	0,000000	различия статистически значимы
Mann-Whitney U Test. Отмеченные тесты значимы при $p < 0,05000$				
Сравниваемые группы	U	Z	p-value	Z
КГ конст & ЭГ конст	3119,500	0,257834	0,796535	различия несущественны
КГ форм & ЭГ форм	1905,000	-4,40538	0,000011	различия статистически значимы

Таблица 17

Динамика изменений результатов показателей уровней сформированности
опыта конструктивного взаимодействия младших школьников
по когнитивному критерию

Уровень	КГ (конст. этап)	КГ (форм. этап)	ЭГ (конст. этап)	ЭГ (форм. этап)	Δ (КГ)	Δ ЭГ
Низкий, %	41,55	33,10	42,17	9,04	-8,45	-33,13
Средний, %	33,80	38,73	33,73	53,01	+4,93	+19,28
Высокий, %	24,65	28,17	24,10	37,95	+3,52	+13,85

Высокий уровень в ЭГ продемонстрировали 37,95% детей (ранее на констатирующем этапе эксперимента высокий уровень был зафиксирован у 24,1% обучающихся), то есть увеличение составило 13,85%, а в КГ только

3,52%; средний уровень в ЭГ повысился с 33,73 до 53,01% , то есть на 19,28%, а в КГ на 4,93%; низкий уровень изучаемого вида опыта школьников сократился в ЭГ на 33,13%, а в КГ только на 8,45% (рис. 14).

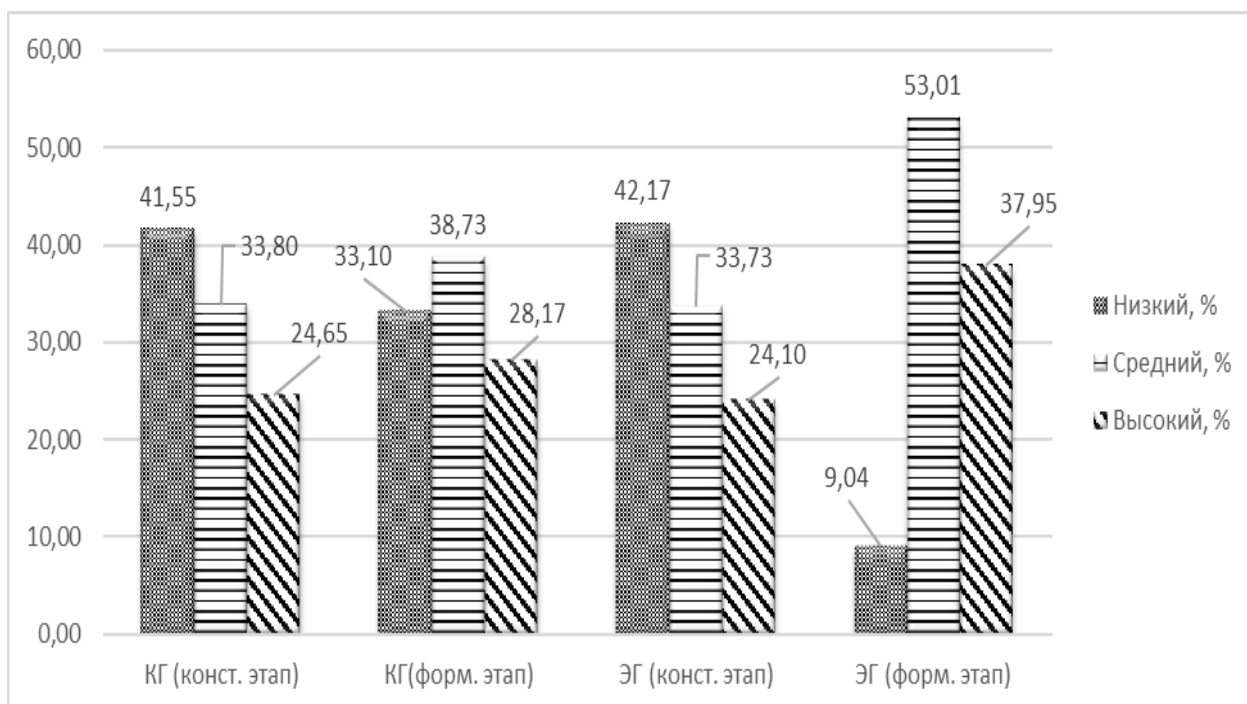


Рис. 14. Результаты экспериментальной работы по оценке уровней сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников по когнитивному критерию

Достоверность полученной информации подтверждается расчетным значением χ^2 -критерия Пирсона, равного по первому показателю 14,498, а по второму 15,986, что больше критического 9,21 на уровне значимости 0,01 (справедлива гипотеза H_1).

Следует отметить, что *динамика* изменений сформированности изучаемого вида опыта обучающихся (по когнитивному критерию) *обусловлена*:

1. Актуализацией возможностей воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников: коррекционно-нормативных (минимизация возникновения поведенческих девиаций у детей; своевременное решение выявленных личностно-средовых

проблем; повышение самооценки школьников, самоуважения и позитивного самопринятия).

2. Полноценным использованием функционала воспитательной среды общеобразовательной организации для предупреждения притеснений школьников: функции устранения конфликтных ситуаций и дезадаптивных действий в коллективе сверстников и со взрослыми. Данная функция трансформирует в позитивном плане среду жизнедеятельности младших школьников с опорой на: вариативность информации и предметов воспитательной среды школы; когнитивную установку непротивостояния друг другу, улучшения «социального климата», позитивной эмоциогенности школы, класса.

3. Актуализацией педагогической стратегии средообразования («Среда как ресурс нейтрализации причин дезадаптивного поведения школьников») и свойства воспитательной среды общеобразовательной организации (социокультурной рискогенности). Реализация стратегии средообразования и активизация свойства среды оптимизирует применение новых средовых стимулов (достижение положительного статуса в коллективе, безоценочная соревновательность, игра, диалогичность, личностная рефлексивность), определяющих освоенность младшими школьниками норм функционирования воспитательной среды школы и развитие социально одобряемых личностных черт младших школьников.

4. Апробацией в профилактической работе наиболее продуктивных превентивных методов и форм предупреждения насилия в воспитательной среде школы: метод гармонизации личностно-средового взаимодействия, работа в «синдикатах», индивидуальные и групповые консультации, метод убеждения, подготовка спектаклей, просмотр видеофильмов, чтение нравственно-ориентированных литературных произведений, выпуск классной стенгазеты и т.д.

5. Управлением параметрами воспитательной среды общеобразовательной организации в целях исследования: «защита личности обучающихся

от деструктивных воздействий (критерии – эргономичность, позитивная эмоциогенность среды); обеспечение понимания младшими школьниками действующих правил и требований (критерии – системность и регламентированность среды); актуализация стимулов развития: статусного вызова, соревновательности (критерии – педагогическая соразмерность, объективность оценки); обеспечение индивидуального режима профилактики буллинга (критерии – адаптивность среды, разноуровневый характер задач); обогащение содержания профилактики жизненным, культурным, индивидуально-личностным контекстом (критерий – целостность); воплощение в среде смыслопорождающих образов (критерий – эстетичность); обеспечение значимых для обучающихся коммуникаций (критерии – референтность среды, конструктивность взаимодействия, педагогический такт); делегирование школьникам полномочий по управлению средой (критерий – сформированность личностной позиции обучающихся)» [179, с. 24-25].

III. *Анализ уровневых характеристик сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников по деятельностному критерию на формирующем этапе эксперимента.*

В рамках сравнительного изучения сформированности *поведенческого компонента* опыта конструктивного взаимодействия младших школьников на аналитическом этапе эксперимента повторно использовалась анкета для детей по критериям психологической безопасности (Л.И. Шахова [186]), модифицированная в контексте задач исследования.

Проведение целенаправленной профилактики буллинга среди обучающихся в воспитательной среде школы позволило отметить позитивные изменения по выделенным критериям (группам). В ЭГ значительно повысились критериальные показатели: отношение к школе (с 48,19 до 72,29%); защищенность (поддержка учителя – с 32,53 до 63,86%); защищенность (поддержка родителей – с 40,96 до 79,52%); защищенность (поддержка одноклассников – с 27,71 до 69,88%); снизился показатель – представление об

опасности – с 45,78 до 15,66%. В контрольной группе эти показатели изменились незначительно – в пределах 1–2% (рис. 15).

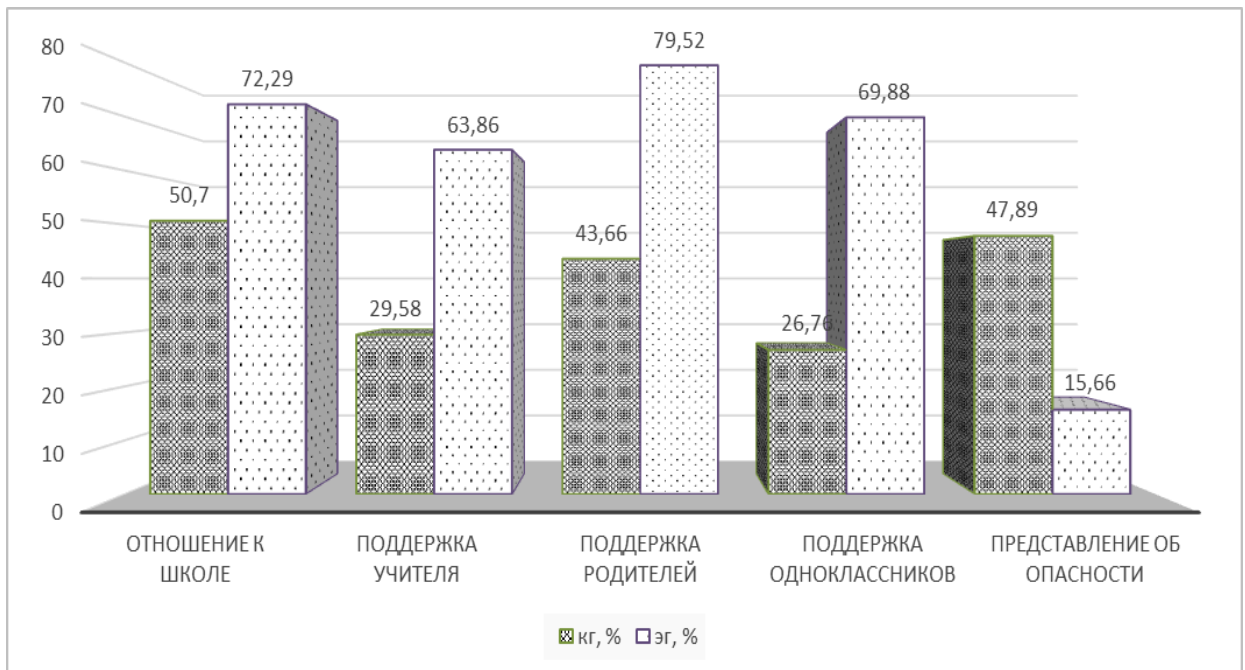


Рис. 15. Критерии психологической безопасности младших школьников в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе эксперимента

По критерию «отношение к школе» у большинства обучающихся после проведения профилактики школьного буллинга и использования пространственно-активизирующих возможностей воспитательной среды общеобразовательной организации зафиксировано: благоприятное и положительное отношение к школе, одноклассникам и учителю, преобладание позитивных эмоциональных состояний, связанных с дружеским поведением в коллективе, приоритетными позициями в классе и вниманием учителя к каждому школьнику. При этом в коммуникации и поведении младших школьников фиксируется отказ от доминирования и насилия, контроль собственных эмоций. Обучающиеся демонстрируют принятие толерантности как базового регулятива признания многообразия человеческих поведенческих прояв-

лений, утверждение социальных мотивов и гуманистических ценностей в различных сферах образовательной практики.

Повысился уровень принятия учителями проблемы буллинга как необходимой для своевременного разрешения и превентивного смягчения конфликтных процессов в классе (критерий «поддержка учителя»). Фиксируется реализация психолого-педагогической поддержки от учителей и одноклассников, высокий уровень сопереживания, уважения, интереса друг к другу, определяется комплекс профилактических мер по активизации ресурсов младших школьников, позволяющих справляться с жизненными ситуациями.

Отмечается активное включение родителей (экспериментальной группы) в осмысление жизнедеятельности детей в школе (критерий «поддержка родителей»), участие в решении проблем школьника, выстраивание партнерских отношений семьи и школы, основанных на сотрудничестве, взаимном уважении и доверии, ценностно-ориентационном единстве при решении вопросов профилактики буллинга среди младших школьников. Фиксируется сопричастность родителей к интересам детей, проявление любви и внимания, содействие в сложных жизненных ситуациях, выстраивание благоприятной личностной перспективы развития детей.

Установлено, что происходит своевременное осмысление школьниками имеющихся остроконфликтных, опасных ситуаций в школе и активизация собственных ресурсов самоконтроля и самоорганизации для противопоставления им, снижение агрессивных реакций (критерий «представление об опасности»). Демонстрируется готовность субъектов образования (педагогического коллектива, родителей) понимать и поддерживать точку зрения школьников, защищать права детей в системе межличностных отношений и создавать безопасные условия жизнедеятельности в системе образования при консолидированности школы и семьи в решении профилактики буллин-

га среди обучающихся, поддержки позитивных личностных изменений школьников.

В ходе реализации аналитического эксперимента у школьников повысился уровень психологической безопасности (критерий «поддержка одноклассников») с позиции: развития умений конструктивного взаимодействия с одноклассниками в разнообразных ситуациях, нормализации взаимоотношений среди сверстников; возникновения нового содержания, общения, межличностных отношений, совместной деятельности; формирования конфликтологической устойчивости (ослабления реагирования на внешние негативные воздействия и готовности в нужный момент помочь товарищам).

В ходе аналитического этапа экспериментальной работы происходило последующее изучение сформированности поведенческого компонента опыта конструктивного взаимодействия детей с повторным использованием методики исследования поведенческого компонента нравственной сферы личности младшего школьника (Р.В. Овчарова, А.Н. Овсянникова).

Исследование показало, что после проведения профилактики буллинга среди младших школьников с использованием возможностей воспитательной среды школы у детей сформировалось умение ориентироваться и продуктивно действовать в ситуации морального выбора в типичных, нестандартных, конфликтных условиях соответственно постигаемым и усвоенным нормам социального общежития. У них повысился уровень социальной ответственности, усилились реально действующие социально-нравственные мотивы и установки. При этом демонстрируется расширение спектра позитивных поведенческих реакций в проблемных ситуациях (невключенность в драки, не проявление вербальной и физической агрессии, проявление самообладания). Младшие школьники демонстрируют поведенческую устойчивость при столкновении с опасными ситуациями в школе, находят новые пути решения предлагаемых ситуаций с учетом нравственных ориентиров со-

циально установленных норм в обществе, устремлены на снижение эпизодов буллинга, травли в школе.

У обучающихся прослеживаются возможность практиковать социально-нормативные функции контроля и оценки за героями предложенной ситуации, фиксируются навыки общения с учетом других людей. Младшие школьники проявляют готовность к осуществлению социально-нравственного выбора поступков в соответствии с общепринятыми нормами и ценностями, способны к первоначальной саморегуляции и самоконтролю эмоциональных и поведенческих проявлений для собственного социального благополучия и благополучия другого.

Общая характеристика уровней поведенческого компонента нравственной сферы младших школьников в рамках сравнения контрольной и экспериментальной групп на формирующем этапе эксперимента представлена на рисунке 16.

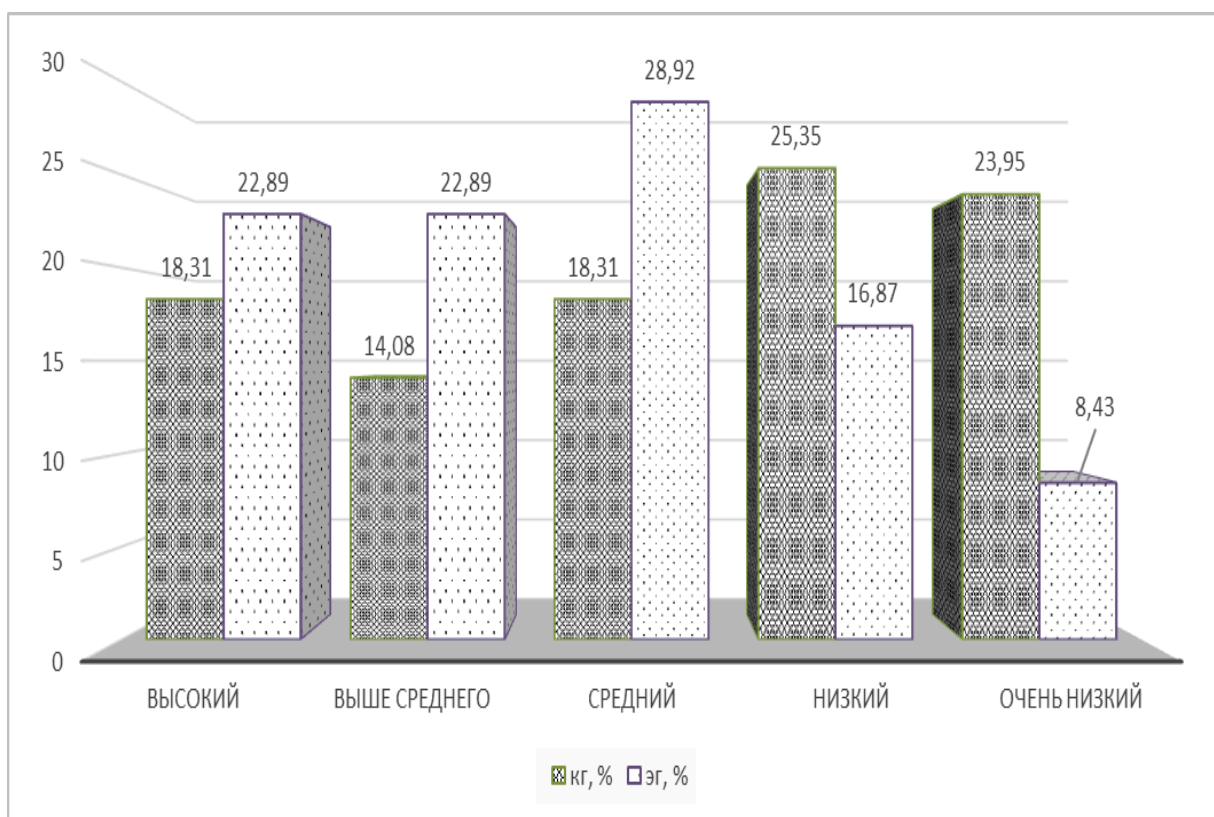


Рис. 16. Уровень поведенческого компонента нравственной сферы младших школьников на формирующем этапе эксперимента

После проведения профилактики буллинга среди младших школьников фиксируется следующая динамика уровня поведенческого компонента нравственной сферы обучающихся экспериментальной группы: высокий уровень существенно увеличился с 16,87 до 22,89%, уровень выше среднего повысился с 12,05 до 22,89%, средний уровень у респондентов возрос с 10,84 до 28,92%, низкий уровень значительно уменьшился с 27,71 до 16,87%, очень низкий уровень сократился с 32,53 до 8,43%. Результаты в контрольной группе изменились незначительно.

Мнения обучающихся ЭГ: «На занятиях мы все подружались, научились находить «общий язык», вместе управляться с заданиями. Меня выбрали редактором нашей классной газеты, чему я очень рада. Мы вместе с одноклассниками, родителями и учителем собираем материал и показываем всем, что наш класс самый лучший» (Света С.); «Я раньше не любил участвовать в различных мероприятиях, потому что у меня ничего не получалось, а после заданий «Класс мечты» мы подружались с ребятами, особенно с Костиком и Юлей, стали помогать друг другу, советоваться и заняли первое место. Оказывается, как здорово вместе работать, оказывать помощь друг другу и чувствовать себя членом коллектива, которому все рады!» (Дима О.).

Сравнительный анализ полученных результатов на констатирующем и формирующем этапах представлен в таблице 18.

Таблица 18

Результаты сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников по показателям деятельностного критерия

Показатель	КГ (конст. этап)			ЭГ (конст. этап)			КГ (форм. этап)			ЭГ (форм. этап)		
	низ- кий, %	сред- ний, %	высо- кий, %	низ- кий, %	сред- ний, %	высо- кий, %	низ- кий, %	сред- ний, %	высо- кий, %	низ- кий, %	сред- ний, %	высо- кий, %
Социально адекватная нормативность поведения	35,21	36,62	28,17	34,94	36,14	28,92	26,76	39,44	33,8	12,05	32,53	55,42
Опыт преодоления проблемных ситуаций	60,56	25,35	14,09	60,24	22,89	16,87	49,3	32,39	18,31	30,12	46,99	22,89

Сопоставление полученных результатов свидетельствует о повышении до 49,95% высокого уровня сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников (фиксированный результат констатирующего этапа эксперимента 20,6%); средний уровень понизился с 43,5 до 37,0% в связи с переходом обучающихся на более высокий уровень; значительно сократился низкий уровень с 35,9 до 13,05%.

Использование χ^2 -критерия Пирсона подтвердило достоверность полученных результатов. В конце эксперимента различия в уровнях сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников между ЭГ и КГ составили 8,844 и 6,022, что выше критического 5,99 при уровне значимости $p < 0,05$, что подтверждает статистическую достоверность уровневых различий диагностики групп (справедлива гипотеза H_1).

В ходе проведения экспериментальной работы дальнейшую статистическую оценку результатов сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников по показателям деятельностного критерия мы должны осуществлять при помощи непараметрических критериев – Т-критерия Вилкоксона (Wilcoxon Matched Pairs Test) и Манна-Уитни (Mann-Whitney U Test) (табл. 19).

Таблица 19

Статистическая оценка результатов сформированности опыта
конструктивного взаимодействия младших школьников
по показателям деятельностного критерия

Социально адекватная нормативность поведения				
Wilcoxon Matched Pairs Test. Отмеченные тесты значимы при $p < 0,05000$				
Сравниваемые группы	T	Z	p-value	Вывод
КГ конст & КГ форм	1,000000	1,752920	0,079617	различия статистически не значимы
ЭГ конст & ЭГ форм	0,00	7,008719	0,000000	различия статистически значимы
Mann-Whitney U Test. Отмеченные тесты значимы при $p < 0,05000$				
Сравниваемые группы	U	Z	p-value	Z

КГ конст & ЭГ конст	3090,000	0,358577	0,719912	различия несущественны
КГ форм & ЭГ форм	1734,000	-4,98934	0,000001	различия статистически значимы
Опыт преодоления проблемных ситуаций				
Wilcoxon Matched Pairs Test. Отмеченные тесты значимы при $p < 0,05000$				
Сравниваемые группы	T	Z	p-value	Вывод
КГ конст & КГ форм	1,500000	1,278019	0,201244	различия статистически не значимы
ЭГ конст & ЭГ форм	0,00	7,373765	0,000000	различия статистически значимы
Mann-Whitney U Test. Отмеченные тесты значимы при $p < 0,05000$				
Сравниваемые группы	U	Z	p-value	Z
КГ конст & ЭГ конст	3127,500	-0,230514	0,817693	различия несущественны
КГ форм & ЭГ форм	1790,500	-4,79640	0,000002	различия статистически значимы

Мы видим, что на начало экспериментальной работы группы КГ и ЭГ были статистически неразличимы, а по окончании эксперимента различия стали статистически значимыми, что подтверждает гипотезу исследования.

Динамика изменений результатов по деятельностному критерию сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников представлена в таблице 20.

Таблица 20

Динамика изменений результатов показателей уровней сформированности
опыта конструктивного взаимодействия младших школьников
по деятельностному критерию

Уровень	КГ (конст. этап)	КГ(форм. этап)	ЭГ (конст. этап)	ЭГ (форм. этап)	Δ (КГ)	Δ ЭГ
Низкий, %	47,89	38,03	47,59	21,08	-9,86	-26,51
Средний, %	30,99	35,92	29,52	39,76	+4,93	+10,24
Высокий, %	21,12	26,05	22,89	39,16	+4,93	+16,27

Установлено, что *динамика изменений сформированности изучаемого вида опыта обучающихся (по деятельностному критерию) обусловлена:*

1. Актуализацией возможностей воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников: пространственно-активизирующих (структурированность воспитательной среды школы с позиции определения границ социально одобряемого и социально неодобряемого поведения, конструирования областей для позитивного самораскрытия, самоутверждения и самореализации младших школьников).

2. Полноценным использованием функционала воспитательной среды общеобразовательной организации для предупреждения притеснения школьников: функции позитивного стимулирования и разумного ограничения поведенческой активности школьников. Данная функция определяет структурирование среды с позиции трансляции нравственных координат социально одобряемых (приемлемых) поведенческих моделей и коммуникаций субъектов образования, обуславливающих исключение в жизнедеятельности младших школьников механизмов насилия и травли.

3. Реализацией педагогической стратегии средообразования («Среда как поле активности личности и освоения социально одобряемых правил поведения») и свойств воспитательной среды школы (событийности; потенциальной креативности). Осуществление стратегии средообразования и активизация свойств среды определяют оптимизацию содержательного, пространственного и организационного режима школьного обучения (общий уклад, идеология и атмосфера школы), задают вектор интенсивности и насыщенности воспитательной среды общеобразовательной организации событиями, воспитывающими ситуациями с профилактическим контекстом, социальными пробами.

4. Использованием совокупности форм и методов предупреждения насилия в воспитательной среде школы: социальные пробы, коллективно-творческое дело, видеоигры, анимационные уроки, фотоэссе, квесты с применением QR-кодов, виртуальное граффити, метод статусной мобильности,

ролевые и коммуникативные игры, метод поручений, метод по развитию навыков самоконтроля, организованности и т.д.

5. Своевременной минимизацией выявленных личностных рисков, связанных с жизнедеятельностью младших школьников: статусно-позиционно-ролевая область затруднений общения с одноклассниками и взрослыми; низкая социальная компетентность; специфические особенности и психологические качества детей, провоцирующие виктимность поведения; недооценка школьниками многообразных ниш воспитательной среды школы для гармонизации статусно-ролевого функционала в коллективе сверстников; транслирование детьми в школьной практике дисгармоничных нормативов семейных межличностных отношений; переживание незащищенности и субъективного неблагополучия в связи со стрессовой тактикой педагогических воздействий.

Наглядно сопоставление результатов на констатирующем и формирующем этапах эксперимента по оценке уровней сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников по деятельностному критерию представлено на рисунке 17.

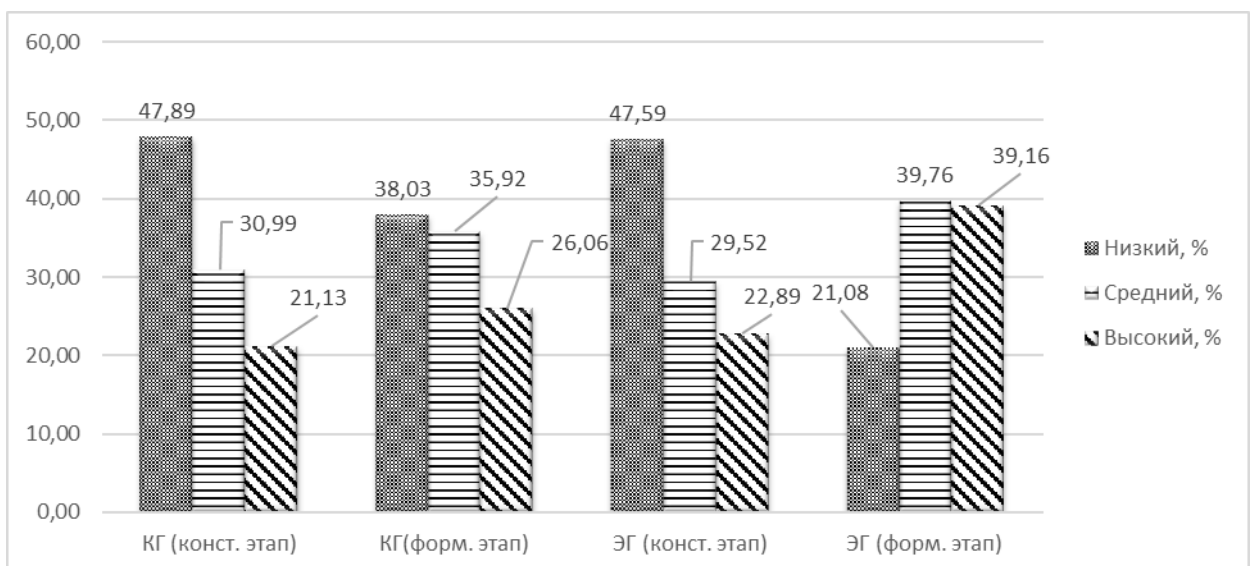


Рис. 17. Результаты экспериментальной работы по оценке уровней сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников по деятельностному критерию

Сопоставление, анализ и интерпретация полученных эмпирических результатов определяют динамику сформированности опыта конструктивного взаимодействия обучающихся (табл. 21).

Таблица 21

Динамика сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников до и после экспериментальной работы, в %

Критерий	Констатирующий этап						Формирующий этап					
	Контрольная группа			Экспериментальная группа			Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Мотивационно-потребностный	46,48	38,73	14,79	45,18	38,55	16,27	40,14	42,96	16,90	19,28	51,20	29,52
Когнитивный	41,55	33,80	24,65	42,17	33,73	24,10	33,10	38,73	28,17	9,04	53,01	37,95
Деятельностный	47,89	30,99	21,12	47,59	29,52	22,89	38,03	35,92	26,05	21,08	39,76	39,16

Для наглядности полученного результата представим данные сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников до и после экспериментальной работы в графическом виде для оптимального наглядного представления динамики проведенной работы по профилактике школьного буллинга (рис. 18).

Обобщенные результаты экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах по всем трем критериям представлены на рисунке 19.

Анализ представленных данных при сопоставлении полученных результатов свидетельствует о повышении высокого и среднего уровней изучаемого вида опыта младших школьников в экспериментальной группе на 14%, в контрольной на 4%; значительное уменьшение зафиксировано в экспериментальной группе на низком уровне более чем на 28%, в то время как в контрольной группе это изменение прослеживается более чем в три раза меньше.

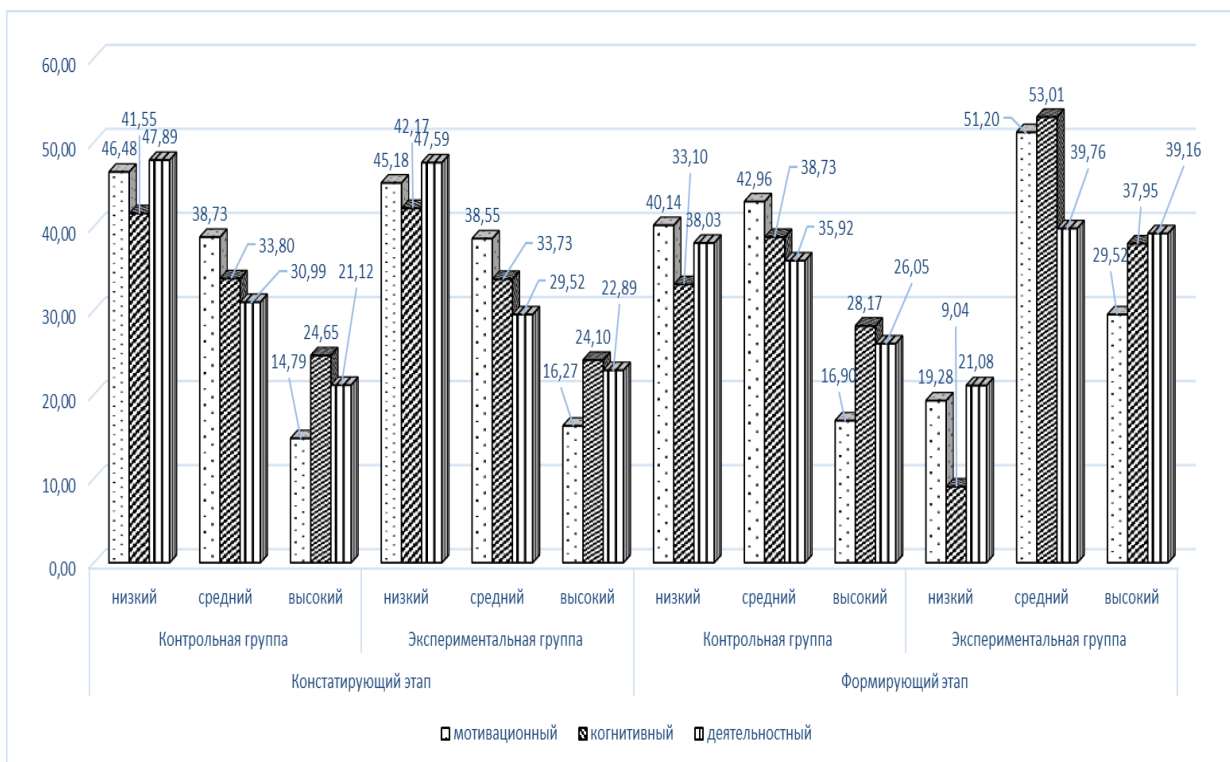


Рис. 18. Результаты экспериментальной работы по критериальной оценке уровней сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

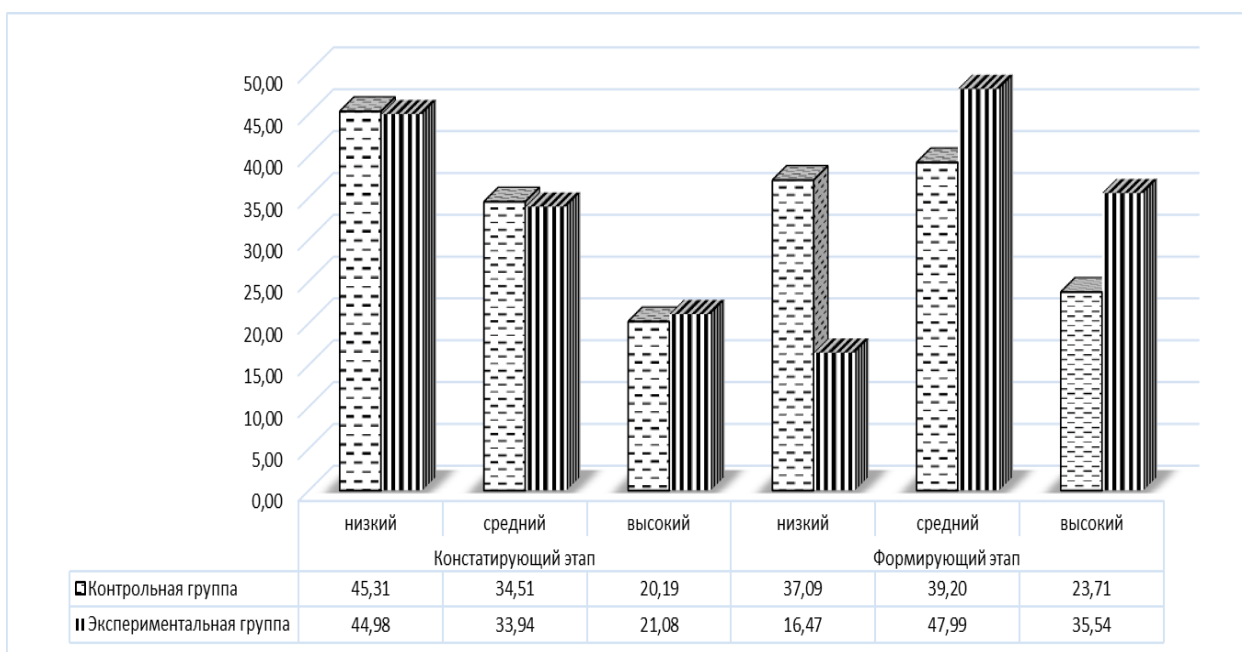


Рис. 19. Обобщенные результаты экспериментальной работы по оценке уровней сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

Расчетное значение χ^2 -критерия Пирсона на констатирующем этапе показало отсутствие статистически значимых различий: при значении числа степеней свободы 2 значение критерия составляет 0,117 (уровень значимости $p=0,944$), что значительно меньше критического значения 5,99 на уровне значимости 0,05 и 9,21 на уровне значимости 0,01.

На формирующем этапе значение χ^2 -критерий Пирсона составляет 52,319 (уровень значимости $p < 0,001$). Критическое значение Хи-квадрат при уровне значимости $p=0,01$ составляет 9,21. Различия между группами статистически значимы при уровне значимости $p < 0,01$.

Таким образом, подтверждение динамики полученных эмпирических данных в ходе проведения экспериментальной работы свидетельствует о результативности реализации процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации.

Необходимо констатировать, что совокупность возможностей воспитательной среды школы в профилактике буллинга среди детей начальных классов определяет:

- привитие участникам образовательных отношений социокультурных, духовно-нравственных ценностей, норм поведения, правил, установок, принятых в российском обществе;
- организацию комфортных и безопасных условий жизнедеятельности в школе в целях обеспечения защиты прав и интересов детей, предупреждения ситуаций насилия и жестокости в системе образования;
- минимизацию затруднений в освоении позиции субъектов конструктивного межличностного взаимодействия и установлении позитивных эмоционально-насыщенных отношений с окружающей действительностью;
- противодействие детской маргинализации, подготовку обучающихся (стрессоустойчивых и жизнеспособных) к органичной и бесконфликтной интеграции в социум.

Установлено, что воспитательная среда общеобразовательной организации предусматривает двусторонность аспектов ее рассмотрения в профилактике буллинга среди школьников.

Первый аспект данной среды определяет базис формирования у младших школьников ценностных ориентиров жизнедеятельности, освоения норм и установок социального общежития («встроенных» в воспитательную среду школы), развития социального иммунитета (устойчивости и сопротивляемости к негативным воздействиям) посредством включения в конструктивное взаимодействие с учителями, родителями, разновозрастным коллективом, сверстниками, проектирования путей продуктивного поведения детей в многообразии социально одобряемой деятельности.

Второй аспект рассмотрения воспитательной среды школы в рамках изучаемого феномена обуславливает стимулирование в ней способности младших школьников быть субъектами общественной жизни, формирование социально-позитивной внутренней позиции, выраженной в нравственных императивах собственного отношения к миру и другим людям, активизацию личностных ресурсов для обеспечения собственной психолого-педагогической, физической и социальной защищенности, становление гуманных, эмпатичных взрослеющих субъектов, умеющих находить компромисс в решении личностно-средовых проблем, нести ответственность за свои поступки.

В содержании воспитательной среды общеобразовательной организации заложено транслирование референтно значимыми участниками образовательных отношений высоких нравственных идеалов и образцов российского социума, предоставление многообразных ресурсов для самореализации, духовного развития и нравственного самосовершенствования, расширение опыта продуктивного, неконфликтного поведения в коллективах и индивидуально-ответственного поведения детей в разнообразных сферах коллективно организованного социального творчества.

Таким образом, систематизация, обобщение, сопоставление качественных и количественных результатов экспериментальной работы дает основание считать, что выдвинутая гипотеза по реализации процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации подтверждена, поставленные задачи решены, цель достигнута.

Выводы по второй главе

Итоги проведения исследования, отраженные во второй главе диссертационной работы, *позволили* сформулировать следующие выводы.

Установлено, что экспериментальная проверка результативности процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации осуществлялась в ходе заданной логики и поставленных задач исследования на теоретико-методическом, констатирующем, формирующем, аналитическом этапах организации эксперимента.

Теоретико-методический этап эксперимента нацеливал на анализ и оценку исследуемой проблемы в контексте изучения литературы. Констатирующий этап эксперимента *характеризовался* обоснованием структурных компонентов (ценностного, знаниевого, поведенческого), критериев и показателей опыта конструктивного взаимодействия младших школьников как результата проводимого исследования. Осуществлен подбор диагностического инструментария, проведены первичные диагностические срезы изучаемого вида опыта младших школьников и охарактеризованы уровни сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников (высокий, средний, низкий).

Доказательно *зафиксированы* (на констатирующем этапе эксперимента) эмпирические данные, позволившие выявить наличие достаточно боль-

шого количества младших школьников с низким уровнем сформированности опыта конструктивного взаимодействия в соотношении с высоким и средним уровнями. Уточнено, что доминирующими признаками недостаточной сформированности опыта конструктивного взаимодействия обучающихся, провоцирующего возникновение буллинга между школьниками, выступили: прослеживаемое моральное разъединение школьного коллектива, отрицательное лидерство и референтность, неумение сотрудничать и договариваться, устремленность к вступлению в ссоры и конфликты, осознанное нарушение принятых социальных нормативов школьного сообщества.

Уточнено, что реализация разработанной процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации обеспечивается совокупностью обоснованных в исследовании педагогических *условий*, оптимально влияющих на достижение поставленной цели исследования (формирующий этап эксперимента).

Подтверждено, что *первое педагогическое условие* (реализация социально ориентированной программы развития негативного отношения обучающихся к различного рода дезадаптивным поведенческим проявлениям в классе, школе) определяло максимальное включение обучающихся в социально одобряемую и лично признаваемую деятельность для снижения воздействия факторов, обуславливающих любого рода насилие в школьном коллективе. Определена структура авторской программы, интегрирующая блоки: «Конструктивное взаимодействие обучающихся и сплоченность класса», «Саморегуляция и самоуправление эмоциями и поведением», «Положительное отношение к классу и школе», «Социальная успешность младших школьников».

Определено, что *второе педагогическое условие* (использование социального партнерства семьи и школы в целях согласованного предупреждения школьного насилия и устранения его последствий) обуславливало

включение родителей как равных партнеров в организацию профилактических мероприятий по недопущению буллинга среди младших школьников. В исследовании установлена необходимость осуществления консультационно-разъяснительной работы с родителями, их активное включение в обще-школьную жизнь и деятельность класса, повышение коммуникативной и психолого-педагогической компетентности родителей, выстраивание индивидуальной профилактической работы с родителями младших школьников, вовлеченных в буллинг, создание инициативных групп родителей, реализация работы психолога в аспекте индивидуальных психологических консультаций, групповых встреч, интенсив-семинаров.

Подтверждено, что *третье педагогическое условие* (осуществление педагогической поддержки формирования опыта конструктивного взаимодействия обучающихся на основе выявления затруднений в выстраивании общения, сотрудничества и сотворчества в школьном коллективе, своевременной минимизации проблемных областей) осуществлялось посредством осуществления тактик педагогической поддержки. Тактики «Забота», «Взаимодействие», «Содействие» осуществлялись в рамках первичной профилактики буллинга среди младших школьников для превенции возникновения затруднительных остроконфликтных ситуаций в межличностном взаимодействии обучающихся, поддержания гармоничной социально-статусной иерархии в коллективе класса. Тактики «Защита» и «Помощь» реализовывались в ходе вторичной (иногда третичной) профилактики при выраженной проявленности возникновения буллинга в школьном классе посредством разрушения буллинг-структуры, предупреждения ее последствий. Значимым при этом выступало использование методов окрашивания отрицательных остроконфликтных событий в позитивные смыслы, убеждения, переключения интереса и активности обучающихся в конструктивное направление и т.д.

Установлено в ходе проведения *аналитического этапа* экспериментальной работы, что моделирование профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации способствовало уменьшению дезадаптивных коммуникативных поведенческих отклонений у детей, снижению проявлений буллинговых ситуаций в классе, расширению спектра позитивных поведенческих реакций в ситуации морального выбора, формированию конфликтологической устойчивости.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертации теоретически обосновано и экспериментально подтверждено решение актуальной задачи педагогической науки и практики – рассмотрение воспитательной среды общеобразовательной организации как средства профилактики буллинга среди младших школьников.

На основе междисциплинарного анализа буллинга среди младших школьников как социально-педагогического феномена охарактеризованы *направления* его исследования: интерактивно-коммуникативное (отражающее содержание буллинга как формы межличностного взаимодействия, возникшей в ходе деструктивной интеракции внутри группы или между группами), когнитивно-поведенческое (определяющее буллинг в контексте искаженных когнитивных конструктов и поведенческих моделей, транслируемых окружением), агрессивно-деструктивное (рассматривающее сущность буллинга с учетом проявленности приоритетного выбора силового типа решения образовательных и жизненных задач), социально-ориентированное (отражающее содержание буллинга в контексте деформированных ресурсов воспитания в семье и микроклимата общеобразовательной организации).

Показано, что при наличии ряда деструктивных факторов, обоснованных в исследовании (духовный, информационный, семейный, виртуальный, социализационный), современная общеобразовательная организация может выступать источником для возникновения буллинга среди младших школьников и задавать ориентир научного поиска направлений профилактики данного феномена в начальной школе.

Подтверждено, что *понятие* «буллинг среди младших школьников в общеобразовательной организации» представляет собой особую форму неконструктивного межличностного взаимодействия, определяющую изменения в сознании, поведении и личностных смыслах взаимодействующих субъектов при размытости осознания границ свободы, права, ответственности.

сти. Содержание школьного буллинга отражено в притеснении обучающегося (группы) с целью удовлетворения лично значимых потребностей буллера в признании, уважении, самоутверждении, защищенности посредством преднамеренных, систематических и целенаправленных агрессивных действий на жертву, ее притеснения и запугивания.

Определена необходимость *профилактики* буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации как специально организованной превентивной деятельности по разработке ответственных мер сглаживания, нейтрализации и устранения причин (факторов риска), провоцирующих возникновение жестокости в межличностных взаимодействиях детей и негармоничных иерархических статусно-ролевых отношений в коллективе сверстников, построенных на культе подчинения и доминирования, силы и власти, неравенства и конкуренции.

Установлено, что данный вид профилактики осуществляется по определенным *направлениям* (изучение причин возникновения школьного буллинга; коррекция проявлений дезадаптивного поведения посредством избирательного использования средовых стимулов; расширение практики социально одобряемой и лично признаваемой деятельности, продуктивной коммуникации обучающихся) и *уровням* (первичная, вторичная, третичная профилактика).

Определено, что *средством* для профилактики буллинга среди младших школьников выступает *воспитательная среда* общеобразовательной организации как особое социальное окружение (внешняя обстановка, ценностно-смысловое поле уклада школы и особенностей жизнедеятельности взрослых и детей), которое задает множественный контекст познания, продуктивной деятельности и конструктивного взаимодействия младших школьников, противостояния негативным влияниям окружающей действительности.

Доказано, что воспитательная *среда* общеобразовательной организации обладает значимыми *возможностями* в профилактике буллинга среди младших школьников: ценностно-ориентирующими (насыщенность воспитательной среды школы духовно-нравственными ценностями и смыслами, позволяющими избежать влияния многих отрицательных факторов современного социума); коррекционно-нормативными (предупреждение возникновения поведенческих девиаций у детей; своевременное решение выявленных личностно-средовых проблем; повышение самооценки школьников, самоуважения и позитивного самопринятия); коммуникационно-организационными (многоуровневость воспитательной среды в контексте выстраивания субъект-субъектного взаимодействия школьников, детского коллектива и взрослых, построенного на доверии, открытости и диалоге); пространственно-активизирующими (структурированность воспитательной среды школы с позиции определения границ социально одобряемого и социально неодобряемого поведения, конструирования многообразных областей для позитивного самораскрытия, самоутверждения и самореализации младших школьников).

Конкретизированы пути профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации посредством изложения оригинальных суждений о педагогических *стратегиях* средообразования («Среда как ценностный социокультурный конструкт»; «Среда как ресурс нейтрализации причин дезадаптивного поведения школьников»; «Среда как конструктивное взаимодействие участников образовательных отношений»; «Среда как поле активности личности и освоения социально одобряемых правил поведения) и *свойствах* среды (психологической комфортности и позитивной эмоциогенности; событийности; социокультурной рискогенности; потенциальной креативности; насыщенности безопасным контекстом).

Уточнены *функции* воспитательной среды общеобразовательной орга-

низации в профилактике буллинга среди младших школьников: ценностного ориентирования на реализацию позиции ненасилия, проявляющуюся в особом положительно-эмоциональном отношении младших школьников к окружающему миру и другим людям; устранения конфликтных ситуаций и дезадаптивных действий в коллективе сверстников и со взрослыми; взросло-детского посредничества с позиции признания другого как равнодостоинного субъекта коллективной деятельности и межличностного взаимодействия; позитивного стимулирования и разумного ограничения поведенческой активности школьников.

Подтверждено, что разработанная *процессная модель* профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации в логике описывает диагностическо-оценочный, коррекционно-стабилизирующий, рефлексивно-превентивный *этапы* достижения запланированного результата. Авторская модель *отражает* целесообразность самостоятельных *блоков: целевого* (профилактика буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации), *методологического* (личностно-ориентированный, средовой, деятельностный методологические подходы и *принципы* аксиологичности, коммуникативного сотрудничества, превентивности, социального закаливания), *содержательного* (основные направления, методы и формы изучаемого феномена; уровни профилактики; возможности; функции; свойства воспитательной среды школы и педагогические стратегии средообразования), *результативного* (динамика сформированности опыта конструктивного взаимодействия младших школьников).

Результативность реализации авторской модели прослеживается за счет обоснования структурных *компонентов* опыта конструктивного взаимодействия школьников (ценностного, познавательного, поведенческого) и *критериальных показателей*: мотивационно-потребностного (ценностно-смысловое отношение к выстраиванию конструктивного взаимодействия со

сверстниками и взрослыми; эмоционально-позитивное самочувствие в классе, школе); когнитивного (знания о социально одобряемых нормах поведения и способах конструктивного взаимодействия, своих эмоциях и чувствах других людей; представления о минимизации возникновения конфликтных ситуаций и их решении ненасильственными способами); деятельностного (социальная нормативность поведения; опыт преодоления проблемных ситуаций).

Экспериментально подтверждено, что выявленные в результате теоретического анализа и апробированные в ходе исследования *педагогические условия*: реализация социально ориентированной программы развития негативного отношения обучающихся к различного рода дезадаптивным поведенческим проявлениям в классе, школе; использование социального партнерства семьи и школы в целях согласованного предупреждения школьного насилия и устранения его последствий; осуществление педагогической поддержки формирования опыта конструктивного взаимодействия обучающихся на основе выявлений затруднений в выстраивании общения, сотрудничества и сотворчества в школьном коллективе, своевременной минимизации проблемных областей – *выступают* необходимым и достаточным регулятивом результативности процессной модели профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации.

Доказано, что реализация авторской модели обусловила охват профилактической деятельностью всех участников образовательных отношений: подготовка учителей в творческой лаборатории «Инициатива – противостояние школьному насилию!» с позиции полноценного использования возможностей воспитательной среды школы в предупреждении школьного насилия; обучение родителей своевременному выявлению и минимизации проявлений буллинга в школе; создание безопасной воспитательной среды

общеобразовательной организации; работа со школьниками по недопущению притеснения и проявления агрессии и насилия в классе.

Установлено, что представленное научно-методическое *обеспечение* профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации в совокупности обоснованного диагностического инструментария, разработанной социально ориентированной программы предупреждения школьного насилия и методических рекомендаций для родителей обуславливает оптимальное осуществление сконструированной и апробированной процессной модели.

Доказана результативность реализации педагогического эксперимента динамикой полученных эмпирических данных. Сопоставительно-сравнительные диагностические срезы на констатирующем и аналитическом этапах экспериментальной работы позволили отследить результативность формирующего эксперимента по реализации авторской модели с позиции динамики перехода младших школьников с низкого уровня на более высокий уровень сформированности опыта конструктивного взаимодействия. Приведена позитивная динамика, выраженная в анализе статистической значимости уровневых характеристик при использовании χ^2 -критерия Пирсона, U-критерия Манна-Уитни.

Выявлены *риски* (организационно-технологические, личностные и семейно-ориентированные), знание и предупреждение которых позволяло своевременно минимизировать возникающие затруднения в ходе организации экспериментальной работы для достижения результативности исследования.

Таким образом, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена, процессная модель профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации реализована.

Проведенное исследование может служить перспективным направлением научного поиска, нацеленного на: обоснование педагогической кон-

цепции профилактики буллинга школьников в системе непрерывного образования; конструирование безопасной воспитательной среды общеобразовательной организации как регулятива предупреждения маргинального поведения обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Психология и сознание личности / К.А. Абульханова-Славская. – М., 2005. – 224 с.
2. Аверьянов, А.И. Буллинг как вызов современной школе / А.И. Аверьянов [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer30/531.pdf>
3. Александрова, Л.А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире / Л.А. Александрова // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2005. – № 7. – . 83–84.
4. Амонашвили, Ш.А. Как любить детей. Опыт самоанализа / Ш.А. Амонашвили. – М.: Амрита, 2017. – 176 с.
5. Андрианова, Р.А. Буллинг как феномен агрессивного преследования в образовательной среде / Р.А. Андрианова // Подходы к профилактике агрессивного поведения детей и подростков в образовательной среде: сб. науч. ст. / под ред. И.В. Вагнер. – М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2020. – С. 5–22.
6. Андрианова, Р.А. Проблемы и ресурсы комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной организации / Р.А. Андрианова, А.А. Шемшурин, В.А. Чернов, Е.И. Селиванова // Психолого-педагогические исследования. – 2021. – Т. 13. – № 4. – С. 107–125.
7. Аптикеева, Л.Р. Буллинг как преморбид асоциальной направленности личности подростка / Л.Р. Аптикеева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 2 (214). – С. 39–46.
8. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение [Электронный ресурс] / И.А. Баева, Л.А. Гаязова // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 3. – URL: psyedu.ru

9. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
10. Баталов, Д.Р. Роль современных технологий в процессе профилактики буллинга среди детей младшего школьного возраста / Д.Р. Баталов // Культура и образование. – 2022. – № 4. – С. 121–131.
11. Баталов, Д.Р. Модель профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации / Д.Р. Баталов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 28. – № 2. – С. 267–275.
12. Баталов, Д.Р. Практика профилактики буллинга среди младших школьников в воспитательной среде общеобразовательной организации / Д.Р. Баталов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – Вып. 80. – Ч. 2. – С. 17–20.
13. Башкатов, И.П. Правонарушения подростка можно предупредить / И.П. Башкатов // Башкатовские чтения: «Психология притеснения и деструктивного поведения в детско-подростковой среде»: материалы XVIII Всероссий. науч.-практ. конф. – Коломна: ГОУ ВО МО «ГСГУ», 2018. – С. 4–7.
14. Безопасная школа: стоп насилие: сб. статей о преодолении школьной травли и буллинга. – Волгоград: Волгоградская региональная благотворительная общественная организация Клуб ЮНЕСКО «Достоинство ребенка», 2010. – 83 с.
15. Беличева, С.А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних / С.А. Беличева, А.Б. Белинская. – М.: Юрайт, 2019. – 304 с.
16. Беляева, П.И. Психологическая безопасность личности младшего школьника и образовательная среда / П.И. Беляева // Психология обучения. – 2012. – № 8. – С. 113–121.
17. Бердышев, И. Лекарство против ненависти / И. Бердышев; семинар записала Е. Куценко // Первое сентября. – 2005. – № 18. – С. 3.

18. Бобоева, М.Р. Теоретические основы педагогики ненасилия в контексте гуманистического воспитания подрастающего поколения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Р. Бобоева. – Душанбе, 2020. – 26 с.

19. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.

20. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 44–53.

21. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 180 с.

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

23. Бочарова, В.Г. Социально-педагогическая парадигма реформирования образования / В.Г. Бочарова // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 1. – С. 69–74.

24. Буева, Л.П. Социальная среда и формирование гармонической личности / Л.П. Буева. – М., 1971. – 48 с.

25. Буллинг, он же травля: масштаб проблемы и пути решения [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/bulling-on-zhe-travlja-masshtab-problemy-i-puti->

26. Бурмистрова, Е.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде): методические рекомендации для специалистов системы образования / Е.В. Бурмистрова. – М.: МГППУ, 2006. – 96 с.

27. Бутовская, М.Л. Буллинг как социокультурный феномен и его связь с чертами личности у младших школьников / М.Л. Бутовская, Е.Л. Лу-

ценко, К.Е. Ткачук // Этнографическое обозрение. – 2012. – № 5. – С. 139–150.

28. Быкова, Е.А. Проблема профилактики буллинга в образовательной организации / Е.А. Быкова, С.В. Истомина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 3. – С. 75–78.

29. Виктор Александрович Штофф и современная философия науки; сост. Ю.М. Шилков. – СПб.: Изд-во: Санкт-Петербургский университет, 2006. – 482 с.

30. Волкова, Е.Н. Диагностика распространенности насилия и жестокого обращения среди детей / Е.Н. Волкова, О.М. Исаева. – Н. Новгород: ЗАО НРЛ «Нижегородская радиолaborатория», 2013. – 97 с.

31. Волчегорская, Е.Ю. Буллинг как актуальная проблема современной начальной школы / Е.Ю. Волчегорская, М.В. Жукова, Е.В. Фролова и [др.] // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2020. – № 5 (158). – С. 239–252.

32. Волчегорская, Е.Ю. Использование потенциала детского коллектива в профилактике буллинга у младших школьников / Е.Ю. Волчегорская, М.В. Жукова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 4 (37). – С. 37–40.

33. Воронцов, Д.Б. Особенности буллинга в школе / Д.Б. Воронцов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 2 (95). – С. 129–137.

34. Воспитательная среда университета: традиции и инновации: монография / А.В. Пономарев [и др.]. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 408 с.

35. Воуба, В.Г. Формирование нравственных ценностных ориентаций у младших подростков на уроках музыки в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Г. Воуба. – СПб., 2018. – 24 с.

36. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 672 с.
37. Вяткина, И.В. Воспитательная среда как инструмент профессионального воспитания выпускников технических вузов / И.В. Вяткина, Н.К. Гарифуллина, А.А. Курзякова // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – № 2 (17). – С. 18–23.
38. Газман, О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 179 с.
39. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: Пед. общество России, 2002. – 512 с.
40. Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М.: Изд-во Прогресс, 1988. – 464 с.
41. Грачева, Е.В. Понятие коммуникационных ценностей в социально-философском исследовании / Е.В. Грачева // Вестник Поволжской академии государственной службы. – 2014. – № 4 (43). – С. 105–111.
42. Григорьева, Е.И. Потенциал социально-культурных технологий в профилактике ксенофобии среди молодежи / Е.И. Григорьева // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив: материалы Междунар. электрон. науч.-практ. конф. – 2017. – С. 219–222.
43. Григорьева, Е.И. Профилактика девиантного поведения участников контркультурных подростковых объединений экстремистской направленности в условиях досуга / Е.И. Григорьева, В.В. Негин, М.Н. Солнцев // Подготовка кадров социально-культурной сферы: традиции и стратегии развития: материалы Междунар. науч. конф. – СПб., 2019. – С. 274–278.
44. Григорьева, Е.И. Роль общественных досуговых объединений в формировании толерантной культуры молодежи / Е.И. Григорьева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 11 (115). – С. 185–188.

45. Гришина, Т.Г. Семейные факторы риска проявления буллинга в школьной среде / Т.Г. Гришина, А.А. Нестерова // Социальная психология в образовательном пространстве: сб. статей II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – М.: ФГБОУ МГППУ, 2017. – С. 425–429.

46. Гришина, Т.Г. Социально-психологические факторы ролевого поведения подростков в ситуации буллинга: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.Г. Гришина. – М., 2021. – 27 с.

47. Гуляницкая, Д.А. Противодействие буллингу в российских школах: правовые и организационные механизмы / Д.А. Гуляницкая, И.И. Карандашов // Образование и право. – 2020. – № 2. – С. 201–210.

48. Гусейнов, А.А. Этика и культура. Статьи, заметки, выступления, интервью / А.А. Гусейнов; науч. ред. А.С. Запесоцкий. – СПб.: СПбГУП, 2020. – 784 с.

49. Дашук, И.Н. Профессиональная подготовка будущих социальных педагогов к предотвращению школьного буллинга / И.Н. Дашук, В.А. Николаев, К.В. Дашук // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – № 1 (82). – С. 217–222.

50. Дашук, К.В. Принципы социально-педагогической организации групп поддержки жертв школьного буллинга / К.В. Дашук, И.Н. Дашук // Наука и школа. – 2019. – № 2. – С. 190–197.

51. Демина, Л.Д. Отношения со значимым другим как ресурс совладания личности с трудной жизненной ситуацией / Л.Д. Демина, Т.С. Табурова // Известия Алтайского государственного университета. – 2010. – № 1–2. – С. 60–62.

52. Ендрихинская, Г.В. Формирование воспитательной среды в сельском многоуровневом социально-образовательном комплексе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Ендрихинская. – М., 2003. – 29 с.

53. Ерина, И.А. Буллинг и пути его профилактики в образовательной практике / И.А. Ерина, В.А. Бузни, А.А. Корж // Мир науки, культуры, образования. 2021. – № 1 (86). – С. 81–83.

54. Жекулина, Т.М. Травля в школе. Нарративный подход к работе с проблемой / Т.М. Жекулина. – М.: Генезис, 2018. – 180 с.

55. Забелина, О.М. Формирование опыта конструктивного взаимодействия старших подростков во временном объединении: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.М. Забелина. – Кострома, 2007. – 22 с.

56. Завражин, С.А. Очерки по истории и теории превентивной педагогики: монография / С.А. Завражин, О.М. Овчинников, Л.К. Фортова. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. – 339 с.

57. Запесоцкий, А.С. Образование: Философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2003. – 456 с.

58. Заседание Совета по развитию гражданского общества и правам человека (09.12.2021) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/67331>

59. Злоказов, К.В. Социально-психологические предпосылки деструктивного поведения подростков в школе / К.В. Злоказов // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 5. – С. 71–81.

60. Змановская, Е.В. Девиантное поведение личности и группы / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.

61. Зубова, Е.И. Ресурсы развития воспитывающей среды класса в условиях социального многообразия / Е.И. Зубова, М.П. Нечаев. – М.: ГБОУ ВПО МО АСОУ, 2014. – 76 с.

62. Иванкина, И.Ю. Конструктивное взаимодействие педагога и учащегося в фортепианном классе: монография / И.Ю. Иванкина. – Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2009. – 123 с.

63. Иванченко, Р.Б. Состояние, факторы, предупреждение школьного насилия: экспертный взгляд / Р.Б. Иванченко, А.В. Польшиков // Вестник ВИ МВД России. – 2015. – № 4. – С. 34–39.

64. Иванюшина, В.А. Распространенность буллинга: возрастные и гендерные различия, значимость размеров и типа школы / В.А. Иванюшина, Д.К. Ходоренко, Д.А. Александров // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2021. – № 4. – С. 220–242.

65. Илларионова, Е.С. Проблема буллинга в подростковом возрасте / Е.С. Илларионова, К.С. Шалагинова // Студенческий научный форум: материалы V Междунар. студ. науч. конф. – URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013004145>

66. Исследования Всероссийского центра изучения общественного мнения (2021 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/bulling-on-zhe-travlja-masshtab-problemy-i-puti-reshenija>

67. Калашникова, Н.Ю. Воспитательная среда вуза как фактор лично-профессионального становления студента: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Калашникова. – Чита, 2007. – 22 с.

68. Калинина, Р.Р. Психолого-педагогическая программа профилактики буллинга среди школьников / Р.Р. Калинина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 52. – С. 52–56.

69. Камалова, Н.В. Воспитательная среда как фактор развития потенциала личности старшего школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Камалова. – Оренбург, 2007. – 25 с.

70. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1996. – 160 с.

71. Кирьякова, А.В. Педагогическая аксиология: учеб. пособие / А.В. Кирьякова. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 283 с.

72. Клейберг, Ю.А. Системная девиантология: концептуализация проблемы / Ю.А. Клейберг // Российский девиантологический журнал. – 2022. – № 2 (2). – С. 134–138.

73. Клейберг, Ю.А. Актуальная ситуация как предиктор девиантного поведения подростков и молодежи / Ю.А. Клейберг, С.А. Жильцов // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2023. – № 3 (47). – С. 179–189.

74. Клепцова, Е.Ю. Гуманизация межличностных отношений в образовательной деятельности: монография / Е.Ю. Клепцова. – Киров, 2012. – 287 с.

75. Ковров, В.В. Воспитательная работа в школе как фактор профилактики насилия и обеспечения психологической безопасности образовательной среды / В.В. Ковров // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2014. – № 167. – С. 70–81.

76. Ковтун Р.Ф. Основные модели поведения личности в конфликтном взаимодействии / Р.Ф. Ковтун // Приоритеты профессионально-педагогической деятельности в условиях новой образовательной политики: коллективная монография. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2021. – С. 70–92. – 189 с.

77. Кожухарь, Г.С. Феноменология разных форм психологического насилия в молодежной среде: зарубежные исследования [Электронный ресурс] / Г.С. Кожухарь // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2014. – № 1. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kozhukhar.shtml>

78. Колесникова, И.А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения: учеб.-метод. пособие / И.А. Колесникова; под ред. З.И. Васильевой. – СПб., 2009. – 195 с.

79. Кон, И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? [Электронный ресурс] / И.С. Кон // Персональный сайт И.С. Кона. – URL: <http://www.sexology.narod.ru/info178.html>.

80. Королев, А.А. Взаимосвязь типа личности жертвы со спецификой воздействия буллинга [Электронный ресурс] / А.А. Королев // Психолог. – 2021. – № 4. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=36256

81. Краевский, В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

82. Кривцова, С.В. Буллинг в школе VS сплоченность равнодушных: организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию / С.В. Кривцова. – М.: ФИРО, 2011. – 119 с.

83. Крылова, Н.Б. Забота – Поддержка – Консультирование // Новые ценности образования: сб. науч. ст. / Н.Б. Крылова; под ред. Т.В. Анохиной, Н.Б. Крыловой. – М.: Инноватор, 1996. – С. 14–15.

84. Кузнецова А. заявила, что каждый второй ребенок в России сталкивался с буллингом [Электронный ресурс] / ТАСС. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/12315131>

85. Кулуева, Т.В. Формирование опыта конструктивного взаимодействия подростков в туристско-краеведческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Кулуева. – Оренбург, 2021. – 24 с.

86. Лактионова, Е.Б. Основные подходы к проблеме рисков в образовательной среде / Е.Б. Лактионова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 52. – С. 41–53.

87. Леонтьев, А.Н. Психологическая теория деятельности. Вчера, сегодня, завтра / А.Н. Леонтьев. – М., 2006. – 392 с.

88. Лесконог, Н.Ю. Воспитательная среда образовательной организации как фактор развития социальной активности обучающихся / Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламова // Известия ВГПУ. – 2018. – № 9 (132). – С. 49–52.

89. Лейн, Д. Школьная травля (буллинг) / Д. Лейн, Э. Миллер // Детская и подростковая психотерапия. – СПб., 2001. – С. 240–274.

90. Мавлеткулова, Ф.Р. Педагогические условия профилактики школьной дезадаптации учащихся начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ф.Р. Мавлеткулова. – Уфа, 2002. – 22 с.

91. Макаренко, А.С. Избранное. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – М., 2018. – 736 с.

92. Макарова, М.В. Взаимоотношения между обучающимися как фактор управления психологической безопасностью образовательной среды / М.В. Макарова // Бюллетень науки и практики. – 2017. – № 10 (23). – С. 376–383.

93. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – Москва; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.

94. Маралов, В.Г. Характеристика позиций взаимодействия как форм выражения ценностей принуждения или ненасилия / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2017. – № 1. – С. 141–146.

95. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: основы профессиональной деятельности социального педагога: учебник для студентов средних и высших учебных заведений, магистрантов и аспирантов / Л.В. Мардахаев. – М.: Директ-Медиа, 2019. – 332 с.

96. Марценковский, Д.И. Буллинг как разновидность школьного насилия / Д.И. Марценковский // НейроNews: психоневрология и нейропсихиатрия. – 2016. – № 6 (80). – С. 28–30.

97. Матвиенко, С.В. Буллинг как социально-педагогическая проблема // Вестник науки и образования [Электронный ресурс] / С.В. Матвиенко. –

2018. – № 3 (39). – URL: <http://scientificjournal.ru/images/PDF/2018/VNO-39/bulling.pdf>

98. Менг, Т.В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели / Т.В. Менг. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – 98 с.

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

100. Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки: учеб. пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфина. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.

101. Моисеева, Н.М. Проблема профилактики буллинга в школьной среде / Н.М. Моисеева, М.В. Сафронова // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2015. – Т. 24. – № 2. – С. 114–121.

102. Моница, Г.Б. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости» / Г.Б. Моница, Н.В. Раннала. – СПб.: Речь, 2009. – 250 с.

103. Морено, Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я.Л. Морено; пер. с англ. А. Боковикова. – М.: Акад. проект, 2001. – 383 с.

104. Москвина, Е.В. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в образовательной организации на современном этапе / Е.В. Москвина, М.А. Галагузова // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 1. – С. 30–39.

105. Москвина, Е.В. Направления подготовки педагогов к профилактике девиантного поведения подростков в школе // Е.В. Москвина // Образование и общество. – 2023. – № 2 (139). – С. 121–126.

106. Мудрик, А.В. Социально-педагогическая виктимология: монография / А.В. Мудрик, М.Г. Яковлева. – М.: МПГУ, 2021. – 394 с.

107. Нагайченко, Н.Н. Воспитывающая среда как фактор формирования социальной компетентности старшеклассника: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Нагайченко. – Ярославль, 2013. – 24 с.

108. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М., 2007. – Т. 2. – 554 с.

109. Нечаев, В.Я. Предметная область социологии образования: методологические и теоретические предпосылки: автореф. дис. ... д-ра социол. наук / В.Я. Нечаев. – М., 1993. – 47 с.

110. Нечаев, М.П. Контроль и оценка качества воспитательной деятельности образовательного учреждения: метод. пособие / М.П. Нечаев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2010. – 170 с.

111. Новак, М.А. Формирование социальной успешности подростка в детском международном центре: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Новак. – Оренбург, 2020. – 24 с.

112. Новиков, А.М. Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Либроком, 2009. – 280 с.

113. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / Л.И. Новикова. – М.: Изд-во «ПЕР СЭ», 2010. – 335 с.

114. Общественный совет. Работаем вместе – одной командой! – первое заседание рабочей группы стратегической программы «Страна для детей!», 07.04.2022 г. / Пресс-служба Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка [Электронный ресурс]. – URL: <http://deti.gov.ru/articles/news/rabotaem-vmeste-odnoj-komandoj-sostoyalos-pervoe-zasedanie-rabochej-gruppy-strategicheskoy-programmy-strana-dlya-detej>

115. Овчарова, Р.В. Методика диагностики нравственной сферы личности младшего школьника на основе усвоения этических категорий (МИНСЭК-2) / Р.В. Овчарова, А.Н. Овсянникова // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – № 3 (50). – С. 54–62.

116. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2005. – 448 с.

117. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под общ. ред. Л.И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М.: Мир и Образование: ОНИКС, 2012. – 1375 с.

118. Ожиева, Е.Н. Буллинг как разновидность насилия / Е.Н. Ожиева. – Киев: Рута, 2001. – 320 с.

119. Олевская, И.А. Профилактика девиантного поведения подростков средствами коллективной творческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.А. Олевская. – М., 2020. – 28 с.

120. Павлова, А.Б. Педагогическая профилактика притеснения младших школьников в межличностных отношениях в образовательной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Б. Павлова. – М., 2021. – 26 с.

121. Пак, Л.Г. Культуросообразная среда образовательной организации как средство субъектно-развивающей социализации обучающегося / Л.Г. Пак, Е.Г. Каменева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – 2019. – Вып. 62. – Ч. 3. – С. 196–199.

122. Пак, Л.Г. Минимизация рисков обучающегося в образовательной организации [Электронный ресурс] / Л.Г. Пак, Е.В. Харитоновна // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26304>

123. Педагогика среды и методы ее изучения / под ред. М.В. Крупениной. – М.: Работник просвещения, 1930. – 240 с.

124. Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности: коллективная монография / под ред. Н.А. Асташовой. – Брянск: ГК «Десяточка», 2013. – 300 с.

125. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

126. Петросянц, В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.Р. Петросянц. – СПб., 2011. – 29 с.

127. Пилецкий, С.Г. Каиново наследство, или опыт изучения человеческой агрессивности / С.Г. Пилецкий. – М.: URSS, 2015. – 480 с.

128. Погодина, Е.К. Формирование бесконфликтной образовательной среды: пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Е.К. Погодина, В.В. Мартынова, Е.Л. Евдокимова. – Минск: Национ. ин-т образования, 2021. – 184 с.

129. Предотвращение насилия в образовательных организациях: информационно-методическое пособие для руководителей и педагогических работников образовательных организаций. 2-е доп. изд. / Л.А. Глазырина, М.А. Костенко, Е.В. Лопуга; под ред. Т.А. Епояна. – Барнаул, 2017. – 150 с.

130. Приказ Минпросвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028>

131. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций / ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» РАО: сайт [Электронный ресурс]. – URL: <https://институтвоспитания.рф/programmy-vozpitaniya/primernaya-rabochaya-programma-vozpitaniya-dlya-obshcheobrazovatelnykh-organizatsiy/>

132. Противодействие школьной травле. Комплексная межсекторная модель: итоговый пакет материалов // Авторский коллектив межрегионального проекта «Конструктор социальных практик НКО-2»; гл. ред. В.И. Кожарская. – Пермь, 2021. – 188 с.

133. Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта / Д.В. Молчанова, М.А. Новикова; Национальный исследовательский

университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 72 с.

134. Пчельникова, Е.В. Повышение эффективности воспитательного потенциала общеобразовательной школы в условиях малого города: учеб.-метод. пособие / Е.В. Пчельникова. – Орел: Изд-во ОГУ, ПФ «Картуш», 2010. – 214 с.

135. Распоряжение Правительства РФ от 22.03.2017 № 520-р (ред. от 18.03.2021) «Об утверждении Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2025 года» (вместе с «Планом мероприятий на 2021–2025 годы по реализации Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2025 года») [Электронный ресурс]. – URL: <https://monrt.rtyva.ru/images/holidays/Feder/----22032017-520-.pdf>

136. Распоряжение Правительства РФ от 23.01.2021 № 122-р «Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 г.» [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/3WkqE4GAwQXaIGxpAipFLmqCYZ361Kj0.pdf>

137. Рассказова, Е.И. Жизнестойкость и выбор будущего в процессе реабилитации / Е.И. Рассказова // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2005. – № 7. – С. 124–126.

138. Расчетина, С.А. Ведущие социальные риски современной ситуации развития ребенка / С.А. Расчетина, А.Д. Абашина, М.А. Жданова // Гуманизация образования. – 2018. – № 6. – С. 51–56.

139. Реан, А.А. Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга / А.А. Реан, А.А. Ставцев // Вопросы образования. – 2020. – № 3. – С. 37–59.

140. Реан, А.А. Руководство по противодействию и профилактике буллинга: для школьной администрации, учителей и психологов / А.А. Реан, М.А. Новикова, И.А. Коновалов, Д.В. Молчанова; под ред. А.А. Реана. – М., 2019. – 66 с.

141. Ригби, К. Разрывая круг [Электронный ресурс] / К. Ригби; пер. А. Климовой. – URL: <http://www.b17.ru/article/3330/>

142. Рожков, М.И. Как сформировать способность преодолевать трудности? / М.И. Рожков // Народное образование. – 2015. – № 7 (1450). – С. 197–200.

143. Ромайкин, В.Ю. Соотношение понятий «Воспитывающая среда» и «Воспитательное пространство» / В.Ю. Ромайкин // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 3. – С. 79–81.

144. Романова, А.В. Деятельность учителя начальных классов по профилактике отклоняющегося поведения младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Романова. – Челябинск, 2004. – 22 с.

145. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 720 с.

146. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. – М.: Моск. гор. психол.-пед. ун-т, 2002. – 271 с.

147. Руденский, Е.В. Депривационный виктимизм как социально-психологический механизм онтогенеза личной виктимности / Е.В. Руденский // МНКО. – 2013. – № 1 (38). – С. 141–146.

148. Руденский, Е.В. Дефект социализации личности как базовая категория педагогики критического конструктивизма. Введение в социально-генетическую виктимологию / Е.В. Руденский, Ю.Е. Руденская. – Новосибирск: Изд-во ГПУ, 2012. – 252 с.

149. Рулланн, Э.Г. Как остановить травлю в школе. Психология моббинга / Э.Г. Рулланн; пер. с норв. – М.: Генезис, 2012. – 264 с.

150. Рюмина, Ю.Н. Социально-педагогические аспекты буллинга в образовательной среде / Ю.Н. Рюмина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2 (38). – С. 100–105.

151. Савкин, Н.С. Философия ненасилия / Н.С. Савкин // Вестник МГУ. – 1994. – № 1. – С. 27–31.

152. Сафронов, А.И. Социально-педагогическая профилактика притеснения несовершеннолетних: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.И. Сафронов. – М., 2008. – 22 с.

153. Сахарчук, Е.И. Воспитывающая среда: критерии качества / Е.И. Сахарчук // Известия ВГПУ. – 2018. – № 10 (133). – С. 14–17.

154. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе / В.В. Сериков. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

155. Серых, А.Б. Формирование профессиональной готовности педагога к взаимодействию с виктимными младшими школьниками: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Б. Серых. – Калининград, 2001. – 30 с.

156. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, Г.И. Чижикова. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 192 с.

157. Сластихина, О.А. Буллинг в школьной среде и его профилактика / О.А. Сластихина, Ю.Н. Желонкина, И.О. Южакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–1. – С. 358–362.

158. Сманцер, А.П. Основы превентивной педагогики / А.П. Сманцер, Е.М. Рангелова. – Минск: БГУ, 2014. – 279 с.

159. Смирнов, В.С. Педагогические условия формирования опыта конструктивного взаимодействия у курсантов военного вуза в трудных ситуациях жизнедеятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.С. Смирнов. – Кострома, 2006. – 25 с.

160. Смирнова, А.С. Профилактика буллинга у подростков / А.С. Смирнова // Скиф. – 2017. – № 10. – С. 121–125.

161. Соколов, И.С. Педагогическая профилактика асоциального поведения обучающихся образовательных организаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.С. Соколов. – М., 2015. – 24 с.

162. Соловьев, В. Оправдание добра / В. Соловьев; отв. ред. О.А. Платонов. – М.: Ин-т рус. цивилизации, Алгоритм, 2012. – 656 с.

163. Соловьев, Д.Н. Профилактика буллинга в первичном коллективе подростков: учеб.-метод. пособие / Д.Н. Соловьев. – Омск: Омский гос. ин-т сервиса, 2015. – 56 с.

164. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29.05.2015 № 996-р. [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.

165. Стратийчук, Е.В. Позиция учителя в школьном буллинге / Е.В. Стратийчук, Р.В. Чиркина // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8. – № 3. – С. 45–52.

166. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М.: Концептуал, 2018. – 320 с.

167. Тихомирова, Е.И. Воспитывающая среда образовательного учреждения как объект управления / Е.И. Тихомирова // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia Offline Letters). Электронный научно-педагогический журнал. – 2003. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2003/925.htm>

168. Ткачева, Ю.В. Воспитательная среда школы: сущность и структура / Ю.В. Ткачева // Символ науки. – 2020. – № 3. – С. 87–90.

169. Трухов, В.Е. Педагогический аспект православно-ориентированной среды в отечественном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Е. Трухов. – В. Новгород, 2004. – 26 с.

170. Тульчинский, Г.Л. Конструктивизм и стереометрическая семантика: основания нормативно-ценностного синтеза в социальных науках / Г.Л. Тульчинский // Человек. Культура. Образование. – 2017. – № 1 (23). – С. 32–42.

171. Уздинова, О.И. Концепция школьных факторов риска как теоретико-методологическая основа инновационных преобразований в современной системе школьного образования (валеолого-педагогический аспект) / О.И. Уздинова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2007. – № 3. – С. 167–171.

172. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/1e2b5c5fc294

173. Ушинский, К.Д. Педагогика. Избранные работы. Т. 2 / К.Д. Ушинский. – М.: Изд-во: Юрайт, 2017. – 284 с.

174. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>.

175. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7

176. Фельдштейн, Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы / Д.И. Фельдштейн // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2 (4). – С. 6–11.

177. Фортова, Л.К. К вопросу о воспитании в XXI веке / Л.К. Фортова, А.М. Юдина, А.В. Муравьев // Школа будущего. – 2020. – № 2. – С. 266–273.

178. Фортова, Л.К. К вопросу о педагогической профилактике деструктивного поведения подростков в образовательных организациях / Л.К. Фортова, Е.А. Решетников // Молодой ученый. – 2019. – № 52 (290). – С. 282–284.

179. Ходякова, Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающего образования: методологические предпосылки и

концепция: монография / Н.В. Ходякова; науч. ред. В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 2012. – 170 с.

180. Храпов, С.А. Феномен агрессии в социокультурной динамике: историко-философский анализ / С.А. Храпов, С.В. Копылова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 7 (33). – С. 210–214.

181. Цукерман, Г.А. Психологическое обследование младших школьников / Г.А. Цукерман. – М.: Владос, 2001. – 160 с.

182. Чельшева, И.В. Влияние современных массмедиа на здоровье и развитие подрастающего поколения / И.В. Чельшева // Образование. Медиа. Общество. – 2008. – № 3. – С. 14–18.

183. Чичкевич, А.В. Организация взаимодействия семьи и школы как фактор создания психологически безопасной образовательной среды / А.В. Чичкевич // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. – 2018. – № 2. – С. 105–110.

184. Шалагинова, К.С. Теоретико-методические основы деятельности педагога-психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно-возрастной аспект: монография / К.С. Шалагинова, Т.И. Куликова, С.А. Черкасова / под общ. ред. К.С. Шалагиновой. – Тула: Изд-во «ГРИФ и К^о», 2014. – 237 с.

185. Шамсутдинова, Д.В. Социально-культурная среда образовательного учреждения как педагогическая система профилактики и коррекции девиантного поведения подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д.В. Шамсутдинова. – Казань, 2011. – 24 с.

186. Шахова, Л.И. Обеспечение психологической безопасности младших школьников, учащихся кадетских классов: дис. ... канд. психол. наук / Л.И. Шахова. – СПб., 2019. – 223 с.

187. Шахова, Р.М. Воспитание правовой культуры учащихся как фактор профилактики школьного насилия: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.М. Шахова – Махачкала, 2016. – 23 с.

188. Шацкий, С.Т. Сохраним то, что есть в детях / С.Т. Шацкий, В.Н. Шацкая. – М.: Карапуз, 2011. – 352 с.

189. Шерстнева, О.В. Профилактика детской агрессивности // Вестник науки и образования / О.В. Шерстнева, С.В. Пазухина. – 2020. – № 19–1 (97). – С. 11–114.

190. Ширшов, В.Д. Профилактика и преодоление буллинга в образовательных организациях / В.Д. Ширшов, Д.И. Блинов, В.В. Гафнер // Вестник ГБУ «Научный центр безопасности жизнедеятельности». – 2018. – № 4 (38). – С. 40–46.

191. Школа без насилия: метод. пособие / под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: АНО «ЦНПРО», 2015. – 150 с.

192. Школьный климат: концепция и инструмент измерения / Д.А. Александров, В.А. Иванюшина, Д.К. Ходоренко, К.А. Тенишева; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Лаборатория социологии образования и науки НИУ ВШЭ. – Санкт-Петербург; Москва: Изд-во Дом Высшей школы экономики, 2018. – 103 с.

193. Щедровицкий, Г.П. Формула развития: сб. статей 1987–2005 / Г.П. Щедровицкий. – М.: Ин-т развития им. Г.П. Щедровицкого, 2005. – 224 с.

194. Щуркова, Н.Е. Горизонт воспитания / Н.Е. Щуркова. – М: ИТРК, 2018. – 159 с.

195. Юдина, А.М. Профилактика кибербуллинга подростков в образовательной среде / А.М. Юдина // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 6. – С. 184–187.

196. Якиманская, И.С. Основы личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Изд-во «Лаборатория знаний», 2015. – 220 с.

197. Ясвин, В.А. Школа как развивающая среда: монография / В.А. Ясвин. – М.: Ин-т науч. информации и мониторинга РАО, 2010. – 360 с.

198. Arora, C.M.J. Measuring bullying with the life in School checklist / C.M.J. Arora // *Pastoral Care in Education*. – 1994. – № 12. – P. 11–15.

199. Ahmed, M. The Impact of School Bullying on Students' Self-Esteem in Preparatory School / M. Ahmed, M. El-slamoni // *American Journal of Nursing Research*. – 2018. – Vol. 6. – No. 6. – P. 679–688.

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

201. Corby, E. Students' Perceptions of Their Own Victimization: A Youth Voice Perspective // E. Corby, M.A. Campbell, B.A. Spears, P.T. Slee, D.A. Butler, S. Kift // *Journal of School Violence*. – 2016. – № 15. – P. 322–342.

202. Devita, Y. Bullying on Elementary School Students: in The 1st Payung Negeri International Health: conference. KnE Life Sciences / Y. Devita, F. Dyna. – 2019. – № 4 (10). – P. 87–93.

203. Hafez's, N.M. The Relationship between Bullying Behavior among Middle School Students and their Social Skills and the Role of the Family in Reducing It / N.M. Hafez's, A.A.E. Ragaa // *Alexandria Science Exchange Journal*. – 2022. – № 43 (3). – P. 167–192.

204. Hawker, D.S.J. Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-Sectional Studies / D.S.J. Hawker, M.J. Boulton // *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. – 2000. – Vol. 41. – № 4. – P. 441–455.

205. Hazler, R.J. Adult recognition of school bullying situations / R.J. Hazler, D. Miller, J.V. Carney, S. Green // *Educational Research*. – 2001. – № 43. – P. 133–146.

206. Heald, T.R. Defining Bullying: Towards a Clearer General Understanding and More Effective Intervention Strategies / T.R. Heald // *School Psychology International*. – 1996. – № 17. – P. 317–329.

207. Maddi, S.R. *Personality Theories: A Comparative Analysis* / S.R. Maddi. – 6th ed. – Illinois: Waveland Press, Inc., 2001. – 586 p.

208. Marcus, S.O. *Reasons Leading to Their Home Being Attacked by Escola: Mind Mitigating Bullying, Familiar Escolar Bullying / When Bullies at Home Become Bullies at School: The Relationship Between Family Bullying and School Bullying* / S.O. Marcus // *Brazilian Journal of Development*. – 2022. – № 8(6). – P. 46150–46161.

209. Olweus, D. *Bullying in schools: facts and intervention* [Electronic Resource] / D. Olweus. – *Kriminalistik*. – 2010. – № 64 (6). – URL: <https://www.researchgate.net/publication/228654357>

210. Prihadi, K.D. *Cyber-victimization and perceived depression: Serial mediation of self-esteem and learned-helplessness* / K.D. Prihadi, Y.L. Hui, M.J. Chua, C.K.W. Chang // *International Journal of Evaluation and Research in Education*. – 2019. – № 8. – P. 563–574.

211. Roland, E. *Bulling: The 1996 Norwegian program for preventing and managing bullying in schools* / E. Roland, E. Munthe // *The Irish Journal of Psychology*. – 1989. – № 18. – P. 233–247.

212. Shahzad, A. *Characteristics Of Bullying Perpetrators And Bullying Victimization At The Indonesians Schools; A-Review* / A. Shahzad, H. Nurul, Y. Hery // *Journal of Positive School Psychology*. – 2022. – Vol. 6. – № 6. – P. 3392–3404.

213. Sigurdson, J.F. *Is involvement in school bullying associated with general health and psychosocial adjustment outcomes in adulthood?* / J.F. Sigurdson, J. Wallander, A.M. Sund // *Child Abuse & Neglect*. – 2014. – № 38 (10). – P. 1607-1617.

214. Volk, A.A. *What Is Bullying? A Theoretical Redefinition* / A.A. Volk, A.V. Dane, Z.A. Marini // *Developmental Review*. – 2014. – Vol. 34. – № 4. – P. 327–343.

215. Wang, J. Co-Occurrence of Victimization from Five Subtypes of Bullying: Physical, Verbal, Social Exclusion, Spreading Rumors, and Cyber / J. Wang, R. Iannotti, J. Luk J., T. Nansel // *Journal of Pediatric Psychology*. – 2010. – Vol. 35. – № 10. – P. 1103–1112.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Фрагмент групповой социограммы числовых и статусных индексов популярности или отверженности младших школьников

№ п/п	Ф.И.О.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Алия Н.					-	+		+	
2	Арина С.	-		+		-	+	+		
3	Василиса Б.									
4	Вика К.					+		+	-	
5	Женя Ч.	+		+	-		+		-	
6	Лия Р.	+		+				+	+	-
7	Олеся З.		+		-	-	+		+	
8	Элина Н.	+	+	-		-	+			
9	Ярослава К.									
Положительные		3	2	3	0	1	5	3	3	0
Отрицательные		1	0	1	2	4	0	0	2	1
Всего		4	2	4	2	5	5	3	5	1
Всего взаимно-положительных		2	1	0	0	0	3	2	2	0
Всего взаимно-отрицательных		0	0	0	0	1	0	0	1	0

Взаимно-положительные выборы:

Алия Н. – Лия Р., Алия Н. – Элина Н., Арина С. – Олеся З.,

Лия Р. – Элина Н., Лия Р. – Олеся З.

Взаимно-отрицательные выборы:

Женя Ч. – Элина Н.

Парадоксальные выборы:

Алия Н. – Женя Ч., Женя Ч. – Вика К., Олеся З. – Вика К.

Персональные социометрические индексы

№ п/п	Ф.И.О.	Статус	Персональные социометрические индексы					
			Социометрический ста- тус *			Эмоциональная экс- пансивность **		
			положи- тельный	отрица- тельный	общий	положи- тельная	отрица- тельная	об- щая
1	Алия Н.	предпочи- таемый	0,38	0,13	0,25	0,25	0,13	0,38
2	Арина С.	принятый	0,25	0	0,25	0,38	0,25	0,63
3	Василиса Б.	предпочи- таемый	0,38	0,13	0,25	0	0	0
4	Вика К.	пренебре- гаемый	0	0,25	-0,25	0,25	0,13	0,38
5	Женя Ч.	пренебре- гаемый	0,13	0,5	-0,38	0,38	0,25	0,63
6	Лия Р.	звезда	0,63	0	0,63	0,5	0,13	0,63
7	Олеся З.	предпочи- таемый	0,38	0	0,38	0,38	0,25	0,63
8	Элина Н.	предпочи- таемый	0,38	0,25	0,13	0,38	0,25	0,63
9	Ярослава К.	отвергае- мый	0	0,13	-0,13	0	0	0

* – Индекс социометрического статуса отражает отношение членов группы к каждому ее представителю.

** – С психологической точки зрения показатель экспансивности характеризует потребность личности в общении.

Анкета для учителей

Уважаемые коллеги!

Предлагаем Вам принять участие в анкетировании на изучение воспитательной среды общеобразовательной организации как средства профилактики буллинга среди младших школьников.

Блок 1. «Школьный буллинг: содержательные характеристики и последствия»

1. Сталкивались ли Вы в своем классе с ситуацией травли или издевательства одних младших школьников над другими?
2. В какой форме выражалось проявление школьного буллинга?
3. Какие факторы, на Ваш взгляд, провоцируют возникновение буллинга среди младших школьников?
4. Какой диагностический инструментарий по выявлению признаков буллинга реализуется Вами в Вашей работе?
5. Используете ли Вы наблюдение за выраженностью ситуационно-личностных реакций агрессивности, тревожности у младших школьников, разного рода перепадов активности и настроения, враждебности по отношению к окружающему миру, недостатка социальной нормативности и т.д.?
6. Какими методами и формами Вы пользуетесь для предупреждения буллинга среди младших классов?
7. Были ли организованы в этом учебном году в Вашем классе тематические мероприятия по данной проблеме? И какие?
8. Осуществляете ли Вы индивидуальную педагогическую поддержку обучающихся при возникновении буллинга в классе? Какие наиболее оптимальные методы и формы ориентирования обучающихся в правилах, разумных ограничениях и санкциях Вы используете?

9. Привлекаются ли сами младшие школьники к формированию свода правил (и санкций) класса в отношении нетерпимости к насилию, травле, воровству?

Блок 2. «Воспитательная среда общеобразовательной организации в предупреждении школьного буллинга»

1. Каков уровень благополучия эмоциональной атмосферы в классе, воспитательной среде общеобразовательной организации? (0 – практически отсутствует, 9 – максимально выражено).

2. Оцените значимость (0 – практически отсутствует, 9 – максимально выражено) использования возможностей воспитательной среды общеобразовательной организации в профилактике буллинга среди младших школьников.

3. Насколько Вы оцениваете свою осведомленность (0 – практически отсутствует, 9 – максимально выражено) в области осуществления профилактики школьного буллинга средствами воспитательной среды общеобразовательной организации?

4. Какими свойствами и функциями, на Ваш взгляд, обладает воспитательная среда общеобразовательной организации в предупреждении притеснений младших школьников?

5. Используете ли Вы в своей работе конструирование определенных ниш воспитательной среды школы для продуктивной коммуникации младших школьников, транслирования социально одобряемых норм поведения, освоения социокультурных и духовно-нравственных ценностей российского общества?

6. Какие представления Вы имеете о педагогических стратегиях средообразования для профилактики буллинга среди младших школьников?

7. Как, на Ваш взгляд, можно сформировать опыт конструктивного взаимодействия младших школьников, нейтрализующий проявления деза-

даптивного поведения и коммуникации обучающихся в воспитательной среде общеобразовательной организации?

8. Какую работу Вы осуществляете по привлечению и координации усилий всех участников образовательных отношений (родителей, специалистов, представителей администрации, учителей), нацеленных на профилактику буллинга среди младших школьников?

9. Испытываете ли Вы потребность в дополнительных знаниях по использованию воспитательной среды общеобразовательной организации как средства профилактики буллинга среди младших школьников?

Благодарим за участие в нашем исследовании!

Исследование факторов риска и ресурсов психологической безопасности младших школьников (для детей и родителей)

(Л.И. Шахова)

1. Блок для детей:

1. Что тебе не нравится в вашей школе?
2. Бывают ли у вас драки в классе?
3. Случались ли в вашей школе опасные ситуации?
 - а. Если да, то какие?
4. Самой большой опасностью в школе является....
5. Дразнят ли тебя в школе?
6. Один мальчик / девочка боится ходить в вашу школу, как ты думаешь, почему?
7. Что бы помогло тебе лучше чувствовать себя в школе?

2. Вопросы для родителей

1. Оцените степень выраженности угроз благополучию Вашему ребенку в школе, отметив, 0 –практически отсутствует, 9 – максимально выражено.

2. Допишите свои варианты возможных угроз в школе и оцените их, отметив, 0 –практически отсутствует, 9 – максимально выражено.

- Драки, конфликты с детьми
- Чрезмерные требования учителя
- Большая учебная нагрузка
- Сложные домашние задания
- Большая внеучебная нагрузка
- Свой вариант (напишите)

3. Оцените степень потенциальной опасности для благополучия Вашего ребенка, которая может исходить от следующих людей, отметив, 0 – практически отсутствует, 9 – максимально выражено.

- Учитель
- Одноклассники
- Старшеклассники
- Педагоги дополнительного образования
- Персонал школы

4. Сколько часов в день удается поспать ребенку? _____

5. Сколько часов в день гуляет ребенок? _____

6. Удастся ли соблюдать режим дня Вашему ребенку? _____

7. Что бы Вам хотелось изменить в школе Вашего ребенка?

8. Что бы могло помочь Вашему ребенку лучше чувствовать себя в школе?

9. Какие особенности ребенка мешают его благополучию в школе?

10. Какие особенности его взаимоотношений мешают благополучию в школе? (с учителем, с одноклассниками, с педагогами дополнительного образования, с семьей)?

11. Какие минусы есть в воспитательной среде школы по сравнению с другими?

**Календарно-тематический план социально ориентированной
программы «Буллингу – дружное «НЕТ!»»**

№	Разделы программы	Количество часов в неделю
	Диагностический материал: методика «Социометрия» (Я.Л. Морено); методика на определение уровня комфортности обучающихся (Н.Е. Щуркова); анкета «Вопросы по умению дружить и постоять за себя» (М.Л. Бутовская, Е.Л. Луценко, К.Е. Ткачук); методика «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман); анкета для детей по критериям психологической безопасности (Л.И. Шахова); методика исследования поведенческого компонента нравственной сферы личности младшего школьника (Р.В. Овчарова, А.Н. Овсянникова)	
1	Конструктивное взаимодействие обучающихся и сплоченность класса	10
	Игры: «Окажи внимание другому», «Иголка и нитка», «Слепой и поводырь», «Подарок на всех», «Поменяться местами», «Отгадай загаданного члена коллектива», «Самое-самое», «Буллинг в классе», «У Вас есть выбор», «Вежливые слова», «Я хочу с тобой дружить», «Мы и наши конфликты», «Что такое хорошо, что такое плохо», «Мост дружбы», «Клеевой ручеек», «Коврик примирения»	8
	Тренинги на командообразование: «Вместе – мы сила!», «Я в кругу друзей», «Веревочный курс»	2
2	Саморегуляция и самоуправление эмоциями и поведением	10
	Упражнения: «Поверь в свои силы», «У тебя все получится», «Навстречу трудностям», «Театр масок», «Подвинь стену», «Я – сильный, Я – слабый», «Тренируем эмоции», «Где живут эмоции», «Свои сильные и слабые стороны»	2
	Игры: «Интервью», «Какой же все-таки Я?», «Передай улыбку другому», «Отреагирование негативного опыта», «Кто здесь кто»	4
	Приемы релаксации и медитации: «Моя жемчужина», «Водопад света», психогимнастика	2

	Тренинги: самооценка «Я +, Ты +», «Я и группа: понимание себя и других», «Снятие эмоционального напряжения»	2
4	Положительное отношение к классу и школе	8
	Комплекс занятий с рисованием: индивидуальным («Мое настроение», «Нарисуй свой страх»); коллективным рисованием («Общая история», «Основные правила класса и санкции в картинках за буллинг» в виде инфографики, дружеских шаржей, карикатур)	2
	Подготовка фотоэссе: «Красивый поступок», «Как помочь в беде?», «Наш класс – самый лучший!»; разработка коллажей («Портрет класса», «Я и мои друзья», «Вредные советы»); создание буклетов «Нет насилию!»	2
	Тренинг социальных умений с примерами моделирования и показа социальной нормативности поведения на игровых персонажах, с ролевым проигрыванием	2
	Анимационные уроки доброты для освоения позитивных паттернов поведения	2
4	Социальная успешность младших школьников	8
	Совместная многовариантная социально одобряемая деятельность: подготовка социально значимых проектов, классных праздников, поздравлений ветеранам, осуществление шефства над территорией вокруг школы, театрализованной инсценировки сказок, прохождение выездных туристско-краеведческих маршрутов, составление совместного портфолио достижений в классе, заполнение классной газеты	4
	Общешкольные мероприятия: «Минута славы», «Смотр талантов», «Фабрика звезд», «Выставки достижений», «Веселые старты», «Рыцари современного века», «Защитники Отчества»	2
	Психолого-педагогические тренинги: «Давайте говорить комплементы», «Дверь в человеческие отношения открывается на себя»	1
	Упражнения «Символ» (символическое изображение «Вера в себя»), «Копилка – источник силы» (качества, способности, достижения); «Мои ресурсы» (что необходимо развивать), «Письмо далекому себе», «Формула успеха»	1
	Итого:	36