

■ Последствия для подростков — жертв агрессии: представления учителей с разным уровнем агрессивности

А.А. Реан, И.А. Коновалов , Р.Г. Кузьмин

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

 iv.konovalev@yandex.ru

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Представления учителей о последствиях агрессивного поведения подростков являются контекстом, углубляющим понимание направлений работы по разработке комплексных и эффективных мер профилактики агрессии в образовательной среде.

Цель. Изучение связи показателей агрессивности учителей и их представлений о последствиях вовлеченности подростков в ситуации агрессии в роли жертв.

Выборка. В исследовании приняли участие 5086 педагогов школ из 7 регионов РФ (94% женщины; средний возраст — 44,6 года ($SD = 13,6$)).

Методы. Научным коллективом А.А. Реана была разработана анкета, направленная на оценку представлений педагогов о воспитании и проблемном поведении учащихся. В настоящей статье представлен анализ ответов на вопрос «Как Вы думаете, какие могут быть последствия для подростка, по отношению к которому проявляется агрессия?» (7 утверждений, множественный выбор). Показатели агрессивности учителей диагностированы с помощью Опросника агрессивности Басса — Перри (адаптация С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского). Оценка различий проведена с помощью критерия Т-Стьюдента, для оценки устойчивости полученного результата реализована процедура многократного повторения (100 раз) описанной процедуры с уравниванием выборок.

Результаты. Согласно полученным данным, последствия агрессии для подростков-жертв учителя оценивают преимущественно негативно, однако каждый пятый учитель отмечает вовлеченность в агрессию как потенциал для развития жертвы. Установлено, что педагоги, которые не согласны с утверждениями о негативных последствиях вовлеченности в агрессию (аутоагрессия, коммуникативные трудности, школьная неуспеваемость, риски негативной жизненной траектории), характеризуются значимо более высокими показателями склонности к физической агрессии. Также установлены значимые различия по шкалам «физическая агрессия» и «враждебность» в контексте выбора категории «психологические трудности». Педагоги, склонные к гневу, имеют иной характер выборов последствий вовлеченности: выбор того или иного параметра связан с более высоким уровнем склонности к гневу.

Выводы. Полученные результаты усиливают тезис о необходимости повышения квалификации педагогов в области профилактики деструктивного поведения учащихся, в том числе, редукции педагогической агрессии, рисков нормализации подростковой агрессии и поддержки реализации намерения вмешательства в проблемные ситуации.

Ключевые слова: агрессия, девиантность, асоциальность, подростки, учащиеся, педагоги, учителя, последствия агрессии, социальная перцепция, жертва

Для цитирования: Реан, А.А., Коновалов, И.А., Кузьмин, Р.Г. (2025). Последствия для подростков — жертв агрессии: представления учителей с разным уровнем агрессивности. *Национальный психологический журнал*, 20(4), 210–222. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0416>

■ Consequences for Adolescent Victims of Aggressive Behaviour: Perceptions of Teachers with Varying Levels of Aggressiveness

Artur A. Rean, Ivan A. Kononov , Roman G. Kuzmin

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

 iv.kononov@yandex.ru

ABSTRACT

Background. Teachers' perceptions of adolescents who engage in aggressive behaviour provide a valuable context for understanding the areas where we can develop comprehensive and effective prevention strategies for aggression in educational settings.

Objective. The aim of the study is to investigate the differences in the levels of aggression among teachers in relation to their beliefs about the consequences of adolescent involvement in aggressive situations as victims.

Study Participants. The sample consists of 5,086 teachers from 7 different regions of the Russian Federation (94% are female, with the average age of 44.6 years (SD = 13.6)).

Methods. To investigate the specific aspects of teachers' perceptions of students' deviating behaviour, a standardized survey was developed by A.A. Rean's research team. This article analyzes the responses to the question "What do you think could be the consequences of being a victim of aggression for a teenager?" (7 statements, multiple-choice). Indicators of teacher aggressiveness were assessed using the Buss — Perry Aggression Questionnaire (adapted by S.N. Enikolopov and N.P. Tsibulsky), the differences were evaluated using the t-test. To ensure the stability of the results, the procedure was carried out through multiple repetition (100 times) with equaling the samples.

Results. According to the data obtained, teachers mostly evaluate the consequences of aggression towards teenage victims negatively. However, every fifth teacher also sees involvement in aggression as potential for victim development. It has been established that teachers who disagree with statements about the negative consequences of aggression (auto-aggression, communication difficulties, school failure, and risk of a negative life trajectory) are more likely to be prone to physical aggression. Significant differences were also found in the scales of "physical aggression" and "hostility" when choosing the category of "psychological difficulties". Educators who are prone to anger have a different pattern when considering the consequences of engaging in aggression: choosing one consequence or another is linked to a higher level of anger.

Conclusion. The results obtained support the thesis regarding the need to enhance the skills of teachers in preventing destructive behaviour among students, including reducing pedagogical aggression, addressing the risks of normalized adolescent aggression, and supporting the implementation of interventions in difficult situations.

Keywords: aggression, deviance, asociality, teenagers, students, teachers, consequences of aggression, social perception, victim

For citation: Rean, A.A., Kononov, I.A., Kuzmin. R.G. (2025). Consequences for adolescent victims of aggressive behaviour: perceptions of teachers with varying levels of aggressiveness. *National Psychological Journal*, 20(4), 210–222. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0416>

ВВЕДЕНИЕ

Поведение подростков в образовательном учреждении модерируется, главным образом, педагогами, которые могут являться для них значимыми фигурами. Сознательно или неосознанно учителя демонстрируют свое отношение к агрессивному поведению, ролям подростков в нем, и, в частности, к жертвам агрессии. Отношение учителей к жертвам агрессии играет важную роль: для подростков это индикатор защиты и доверия, для родителей жертв — индикатор внимания, заботы и профессионализма, для общества — свидетельство позитивных изменений или необходимости разработки дополнительных мер профилактики.

Нетерпимость учителей к агрессии и активное вмешательство в ситуации, связанные с ее проявлением, являются общим знаменателем, к которому должны быть приведены практики педагогической работы с этой проблемой. Однако, так происходит далеко не всегда. Современные эмпирические исследования указывают на риски нормализации и лояльности к агрессии учителями с определенными личностными характеристиками (Реан и др., 2022b; Troop-Gordon, Ladd, 2015), а также на распространение феномена взаимной виктимизации учителей и учащихся (Espelage et al., 2013; Реан и др., 2022a). Изучение связи личностных характеристик учителей с их представлениями об особенностях занимаемых подростками ролей в ситуациях агрессии (в частности, последствий вовлеченности), представляется актуальным направлением исследований, что и обуславливает цель настоящей работы.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Как показывают исследования, компетенции и знания учителей о психологии деструктивного поведения в целом, и психологии агрессии в подростковом возрасте, в частности, оставляют желать лучшего. Так, в ходе опроса учителей в рамках проекта «Мониторинг экономики образования», реализованного НИУ ВШЭ в 2020/2021 уч. г., были получены данные, согласно которым каждый четвертый учитель (25%) говорит о нехватке профессиональных навыков работы с учащимися, имеющими проблемы в поведении (2 место из 17 предложенных для выбора навыков). При этом только 7,5% учителей участвовали в мероприятиях по профессиональному развитию для восполнения навыка, которого не хватает (Мерцалова и др., 2022).

Несмотря на это, некоторые исследования (например, Бочавер и др., 2015) позволяют отметить осознание учителями серьезности последствий для жертвы и агрессора. В то же время, понимание своей роли как субъекта, способного предотвращать или останавливать подростковую агрессию, может быть взаимосвязано с уровнем самоофективности учителя (Fischer, Bilz, 2019).

Показано, что учителя лучше распознают прямую агрессию (как правило, физическую и вербальную) с видимыми проявлениями, чем косвенную (Реан и др., 2022c; Стратийчук, Чиркина, 2019; Keresteš, 2004; и др.), при этом прямая агрессия квалифицируется ими как имеющая более тяжкие последствия (приносящая большие страдания) для жертвы, чем косвенная, а вероятно, от этого зависит и желание вмешаться, и способ/стратегия, которыми такое вмешательство осуществляется.

Взаимосвязь специфики распознавания агрессии с личностными и профессиональными характеристиками учителя показана в исследовании (Реан и др., 2022c, с. 90): в нем установлено, что учителя с более высокой категорией, а следовательно, с большим стажем работы, хуже замечают акты буллинга, чем менее опытные учителя. Возможная интерпретация этого феномена связана как с предположением о повышенном профессиональном выгорании у учителей с большим стажем работы, так и повышенной сензитивности молодых учителей (Реан и др., 2023). В прикладном смысле это означает, что учителя по-разному реагируют на ситуацию насилия по отношению к жертве: как оставляя подростков наедине с целым рядом проблем, так и проявляя должный уровень вмешательства и перестраховки. Здесь можно отметить, что риски нормализации связаны и с тем, что учащиеся, видя «нормальное» отношение учителей к агрессии (и их невмешательство), сами начинают расценивать ее как нормальное поведение (Campaert et al., 2017; De Luca et al., 2019).

На представления об агрессии влияют и другие характеристики учителей, такие как пол, возраст, опыт работы (Baraldsnes, Caravita, 2025), удовлетворенность работой (De Luca et al., 2019), копинг-стратегии (Wettstein et al., 2023) или социокультурный бэкграунд (Hudley et al., 2001).

В качестве причин, по которым агрессор нападает на жертву, некоторые учителя парадоксальным образом отмечают особенности жертвы, отмечая «инаковость» (52%), «неуверенность в себе» (37%), «отсутствие ответа на агрессию» (21%) и др. (Бочавер и др., 2015, с. 108). Следует отметить тесную взаимосвязь этого «педагогического видения» с широким распространением мифов об агрессивном поведении, которые на данный момент опровергнуты психолого-педагогической наукой (например, о том, что травля неизбежна в ходе взросления, или о том, что следует беспокоиться, если только на ребенка совершается физическое нападение, а все остальное не является проблемой). Вера в мифы напрямую соотносится с тем, о чем было упомянуто ранее, — тенденцией учителей к нормализации и лояльности к агрессии. А.А. Бочавер также отмечает, что «учителя, принимающие буллинг как норму, реже включаются в ситуации буллинга, менее склонны поддерживать самозащиту ребенка, оказавшегося в роли жертвы преследования, и реже вовлекают родителей» (Бочавер, 2014, с. 49). В то же время, Д.М. Козлова, ссылаясь на предположение А.А. Бочавер, отмечает, что поощрение агрессоров может иметь вторичную выгоду для учителя — как инструмент, профилактирующий агрессию, направленную на него самого (Козлова, 2020). Превышает ли ожидаемая польза для учителя потенциальный вред для жертвы?

Нормализация агрессии фактически изолирует жертву от справедливых процедур по реабилитации, защите и гарантии соблюдения ее прав и законных интересов и подрывает доверие к институту образования.

Результаты анализа ответов педагогов на вопрос «Как Вы обычно понимаете, что по отношению к ребенку проявляется агрессия?» показали, что наиболее популярным ответом является «подавленное состояние (ребенок замыкается, зажат, пассивен, грустное настроение)» (59%) (Реан, Коновалов, 2021). Это свидетельствует о том, что российские учителя

достаточно эмпатичны и чувствительны к психологическому состоянию жертв. И, можно предположить, что если у них не хватает академических знаний для идентификации агрессии, то на эмоциональном уровне они достаточно четко маркируют изменение психоэмоционального статуса у жертв. Тем не менее, маркирование изменений еще не означает, что учитель будет предпринимать какие-то конкретные действия по пресечению поведения агрессора или поддержке жертвы (Shahrour et al., 2023). Однако установлено, что более высокий уровень эмпатии учителей связан с более сильными намерениями вмешаться (van Gils et al., 2023), но эта связь была выявлена в контексте квалификации учителем инцидента как серьезного (Begotti et al., 2016).

Резюмируя, отметим, что представления учителей о последствиях вовлеченности подростков в агрессию в роли жертвы неизбежно вписаны в общую систему их социально-перцептивного образа агрессивного поведения подростков. Этот образ взаимосвязан с их личностными и профессиональными характеристиками. Некоторые из них усиливают виктимизационный вектор отношений подростков в образовательной среде. Обоснованное предположение о том, что собственные показатели агрессивности педагогов взаимосвязаны с их представлениями о последствиях вовлеченности подростков в агрессию нашло свое подтверждение относительно роли агрессоров (Реан и др., 2024), в настоящей же статье мы фокусируем внимание на роли жертвы.

ВЫБОРКА

Процедура получения эмпирических данных была проведена с помощью онлайн-платформы опросов 1ka.si. Выборка исследования представлена учителями общеобразовательных учреждений России, расположенных в семи регионах, и составила 5086 чел. В исследовании в основном приняли участие учителя женского пола (94%), что соответствует существующей на данный момент гендерной диспропорции специалистов, задействованных в области образования и воспитания в общеобразовательных учреждениях РФ. Средний возраст респондентов — 44,6 года ($SD = 13,6$).

МЕТОДЫ

Для оценки последствий агрессивного поведения подростков респондентам предлагалось ответить на вопрос «Как Вы думаете, какие могут быть последствия для подростка, по отношению к которому проявляется агрессия?», количество выборов предложенных последствий не ограничивалось. Список утверждений был сформулирован на основе обработки и анализа ответов в рамках пилотажного исследования, дополненного полуструктурированными интервью с педагогами. Конечный список содержал семь утверждений, а также вариант ответа «другое» с возможностью дополнения. Показатели агрессивности учителей были диагностированы с помощью опросника агрессивности Басса — Перри, адаптированного С.Н. Ениколоповым и Н.П. Цибульским (Ениколопов, Цибульский, 2007), в который входят переменные склонности к физической агрессии, гневу и враждебности.

Поскольку объемы выборок согласных и несогласных по различным утверждениям значимо различались, то из большей выборки случайным образом была извлечена подвыборка, равная по объему меньшей выборке (в диапазоне от 1000 до 1800 в случае различных утверждений). По каждому из рассматриваемых вопросов описанная процедура (со случайным формированием равной по объему подвыборки) была повторена 100 раз для оценки устойчивости различий, полученных с помощью критерия Т-Стьюдента. В Таблицах 2–4 четвертый столбец «Доля результатов (из 100 повторных испытаний), где $p < 0,05$ » демонстрирует процент испытаний, в рамках которых был получен статистически значимый результат. Устойчивым считался результат, соответствующий более 95% положительных испытаний из 100. Также были произведены расчеты размера эффекта.

Анализ данных осуществлен на языке программирования R (R version 4.3.1) в программной среде RStudio, с использованием пакетов readxl (Wickham, Bryan, 2023), dplyr (Wickham et al., 2023), psych (Revelle, 2024), ggplot2 (Wickham, 2016), effsize (Torchiano, 2020).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В Таблице 1 представлены распределения выборов педагогами различных последствий вовлеченности в ситуации агрессии для жертв. Большинство из них (79%) отметили вариант «психологические трудности». Значимая доля педагогов (64%) полагает, что последствием вовлеченности в ситуации агрессии являются самоповреждение и склонность к суициду, объединенные в категорию «аутоагрессия». Чуть более половины респондентов отметили варианты «коммуникативные трудности», «склонность к проявлению агрессии в будущем» и «школьная неуспеваемость». Вариант «риски негативной жизненной траектории» указали 43% респондентов-педагогов. Наименее популярным вариантом оказалась категория «развитие социальных навыков» (20%), однако отметим, что, учитывая размер выборки, доля в 1/5 является ее значимой частью.

Таблица 1

Распределение выборов ответов на вопрос «Как Вы думаете, какие могут быть последствия для подростка, по отношению к которому проявляется агрессия?» (N = 5086)

Последствия агрессии для жертв	Частота выбора
Психологические трудности (замкнутость, низкая самооценка, дискомфорт, травмы, подозрительность, настороженность)	79%
Аутоагрессия (склонность к суициду, самоповреждение и т.д.)	64%
Склонность к проявлению агрессии в будущем	58%
Коммуникативные трудности (проблемы во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми)	60%
Школьная неуспеваемость (проблемы с посещаемостью)	54%
Риски негативной жизненной траектории (преступность, употребление алкоголя и наркотиков и т.д.)	43%
Развитие социальных навыков (станет сильнее и научится отстаивать и защищать свои границы, сохранять уверенное положение)	20%

Table 1

The distribution of the answers to the question, “What do you think could be the consequences of being a victim of aggression for a teenager?” (N = 5086)

The consequences of aggression on victims	Frequency
Psychological difficulties (isolation, low self-esteem, discomfort, injury, suspicion, alertness)	79%
Auto-aggression (suicidal thoughts, self-harm, etc.)	64%
A tendency towards aggression in the future	58%
Communication difficulties (problems with peers and adults)	60%
School failure (attendance problems)	54%
The risks of a negative life path (crime, alcohol and drug abuse, etc.)	43%
Development of social skills (will become stronger and learn to defend the personal borders, maintain a confident position)	20%

В Таблице 2 представлены результаты проверки различий с помощью критерия Стьюдента по уровню склонности к физической агрессии. Значимые различия установлены в контексте согласия/несогласия со всеми рассматриваемыми утверждениями о последствиях. Однако стоит отметить, что специфика связей между переменными неоднородна.

Таблица 2

Различия в уровне физической агрессии учителей в контексте их выбора различных последствий вовлеченности в агрессию для подростков-жертв

Утверждение	Т-критерий (степени свободы)	Размер эффекта (d Коэна)	Доля результатов (из 100 повторных испытаний), где $p < 0,05$	Размер эффекта (минимум; максимум) при 100 повторных испытаниях
Психологические трудности	9,9252** (1359,2)	0,408	100%	0,289; 0,418
Аутоагрессия	4,4494** (3213,5)	0,137	100%	0,104; 0,193
Склонность к проявлению агрессии в будущем	2,4458* (4353,3)	0,07	14%	–0,001; 0,101
Коммуникативные трудности	7,5479** (2774,6)	0,144	100%	0,099; 0,173
Школьная неуспеваемость	6,6358** (4514,2)	0,189	100%	0,141; 0,192
Развитие социальных навыков	–3,019** (1511,7)	–0,108	38%	–0,180; 0,09
Риски негативной жизненной траектории	4,8703** (4988)	0,135	100%	0,098; 0,201

Примечание: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Table 2

Differences in the level of physical aggression among teachers, depending on their choice of consequences for teenagers who are victims of aggression

Statement	Student's t-test (df)	Cohen's d	The percentage of results, out of 100 repeated trials, where $p < 0.05$	The effect size (minimum to maximum of 100 repeated trials)
Psychological difficulties	9.9252 (1359.2)	0.408	100%	0.289; 0.418
Auto-aggression	4.4494 (3213.5)	0.137	100%	0.104; 0.193
A tendency towards aggression in the future	2.4458 (4353.3)	0.07	14%	–0.001; 0.101
Communication difficulties	7.5479 (2774.6)	0.144	100%	0.099; 0.173
School failure	6.6358 (4514.2)	0.189	100%	0.141; 0.192
Development of social skills	–3.019 (1511.7)	–0.108	38%	–0.180; 0.09
The risks of a negative life path	4.8703 (4988)	0.135	100%	0.098; 0.201

Note: ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Основной характер взаимосвязей в контексте склонности к физической агрессии следующий: если педагог соглашается с представленным утверждением, уровень его склонности к физической агрессии значимо ниже. Рассмотренный тип взаимосвязи проиллюстрирован на Рисунке 1 на примере выбора категории «психологические трудности» и характерен для всех утверждений, кроме «развитие социальных навыков».

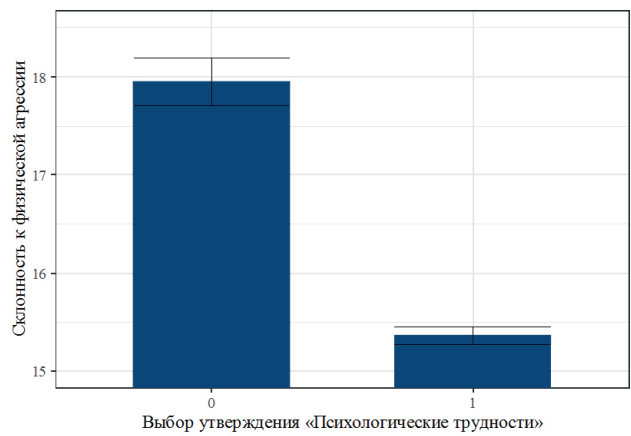


Рисунок 1

Различие в склонности учителей к физической агрессии в контексте согласия (1) / несогласия (0) с утверждением «психологические трудности»

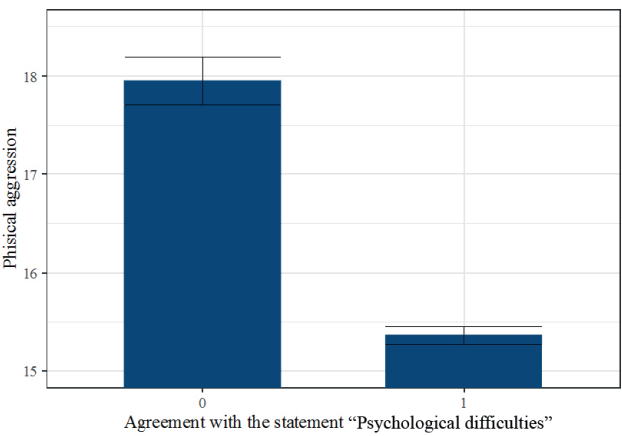


Figure 1

The difference in teachers' tendency to physical aggression when agreeing (1) or disagreeing (0) with the statement "psychological difficulties"

Выбор категории «развитие социальных навыков» связан с более высоким уровнем склонности к физической агрессии. При этом, согласно многократным повторным испытаниям, результат оказался неустойчив, так же, как и в контексте переменной «склонность к проявлению агрессии в будущем».

Отметим, что схожий характер взаимосвязей установлен и в отношении зависимой переменной «враждебность» (Таблица 3). Однако значимые различия установлены только в контексте согласия с утверждением «психологические трудности» ($t = 6,2919 (1487,5)$, результат устойчив в 100% повторных испытаний). Выявленные на первом этапе различия в контексте переменных «коммуникативные трудности», «школьная неуспеваемость» и «развитие социальных навыков»

оказались неустойчивыми при многократной проверке. При этом отметим, что в контексте согласия с утверждением «развитие социальных навыков» результат был воспроизведен в значительном числе случаев (72 из 100), хотя и не достиг заявленного нами порогового значения в 95%.

Таблица 3

Различия в уровне враждебности учителей в контексте их выбора различных последствий вовлеченности в агрессию для подростков-жертв

Утверждение	Т-критерий (степени свободы)	Размер эффекта (d Коэна)	Доля результатов (из 100 повторных испытаний), где $p < 0,05$	Размер эффекта (минимум; максимум) при 100 повторных испытаниях
Психологические трудности	6,291** (1487,5)	0,235	100%	0,125; 0,299
Аутоагрессия	−0,037 (3558,7)	−0,001	1%	−0,034; 0,068
Склонность к проявлению агрессии в будущем	0,920 (4494)	0,026	0%	−0,028; 0,036
Коммуникативные трудности	2,2604* (4111,9)	0,065	19%	−0,002; 0,096
Школьная неуспеваемость	2,5561* (4828,5)	0,072	28%	0,027; 0,087
Развитие социальных навыков	−3,311** (1496,7)	−0,12	72%	−0,161; −0,021
Риски негативной жизненной траектории	1,0079 (4841)	0,028	1%	−0,003; 0,085

Примечание: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Table 3

Differences in the level of hostility among teachers, depending on their choice of consequences for teenagers who are victims of aggression

Statement	Student’s t-test (df)	Cohen’s d	The percentage of results, out of 100 repeated trials, where $p < 0.05$	The effect size (minimum to maximum of 100 repeated trials)
Psychological problems	6.2919** (1487.5)	0.235	100%	0.125; 0.299
Auto-aggression	−0.0378 (3558.7)	−0.001	1%	−0.034; 0.068
A tendency towards aggression in the future	0.92043 (4494)	0.026	0%	−0.028; 0.036
Communication problems	2.2604* (4111.9)	0.065	19%	−0.002; 0.096
School failure	2.5561* (4828.5)	0.072	28%	0.027; 0.087
Development of social skills	−3.311 (1496.7)**	−0.12	72%	−0.161; −0.021
The risks of a negative life path	1.0079 (4841)	0.028	1%	−0.003; 0.085

Note: ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

В Таблице 4 представлены результаты проверки различий в зависимости от склонности учителей к гневу. Отметим, что только по трем параметрам из семи установлены значимые различия — «аутоагрессия», «коммуникативные трудности» и «развитие социальных навыков», что проиллюстрировано на Рисунке 2 на примере выбора категории «развитие социальных навыков». По остальным утверждениям значимых различий не установлено. Выявленный результат оказался устойчив к повторным испытаниям, однако в контексте переменной «развитие социальных навыков» доля результатов из 100 повторных испытаний приближается, но не достигает заявленного нами порога в 95%.

Таблица 4

Различия в уровне гнева учителей в контексте их выбора различных последствий вовлеченности в агрессию для подростков-жертв

Утверждение	Т-критерий (степени свободы)	Размер эффекта (d Козна)	Доля результатов (из 100 повторных испытаний), где $p < 0,05$	Размер эффекта (минимум; максимум) при 100 повторных испытаниях
Психологические трудности	0,39189 (1506,3)	0,014	0%	–0,057; 0,071
Аутоагрессия	–3,6295** (3572,3)	–0,108	95%	–0,149; –0,050
Склонность к проявлению агрессии в будущем	–0,42955 (4608,5)	–0,012	0%	–0,069; 0,023
Коммуникативные трудности	–2,9141** (4146,9)	0,084	94%	–0,139; –0,061
Школьная неуспеваемость	–0,41897 (4888,8)	–0,011	0%	–0,065; –0,006
Развитие социальных навыков	–3,7342** (1509,8)	–0,134	90%	–0,220; –0,034
Риски негативной жизненной траектории	–1,8355 (4710,5)	–0,051	0%	–0,089; 0,009

Примечание: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Table 4

Differences in the level of anger among teachers, depending on their choice of consequences for teenagers who are victims of aggression

Statement	Student's t-test (df)	Cohen's d	The percentage of results, out of 100 repeated trials, where $p < 0.05$	The effect size (minimum to maximum of 100 repeated trials)
Psychological problems	0.39189 (1506.3)	0.014	0%	–0.057; 0.071
Auto-aggression	–3.6295** (3572.3)	–0.108	95%	–0.149; –0.050
A tendency towards aggression in the future	–0.42955 (4608.5)	–0.012	0%	–0.069; 0.023
Communication problems	–2.9141** (4146.9)	0.084	94%	–0.139; –0.061
School failure	–0.41897 (4888.8)	–0.011	0%	–0.065; –0.006
Development of social skills	–3.7342** (1509.8)	–0.134	90%	–0.220; –0.034
The risks of a negative life path	–1.8355 (4710.5)	–0.051	0%	–0.089; 0.009

Note: ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

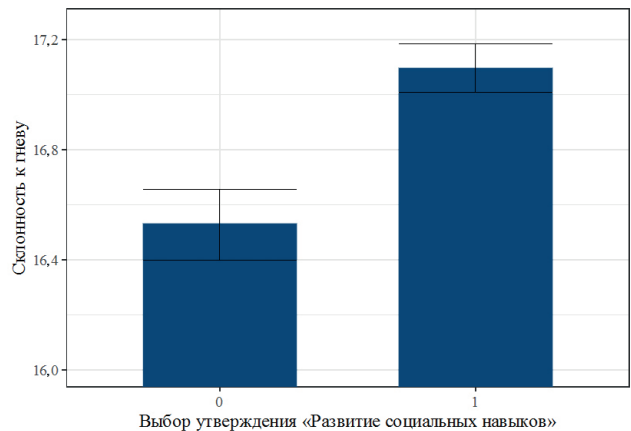


Рисунок 2

Различие в склонности учителей к гневу в контексте согласия (1) / несогласия (0) с утверждением «развитие социальных навыков»

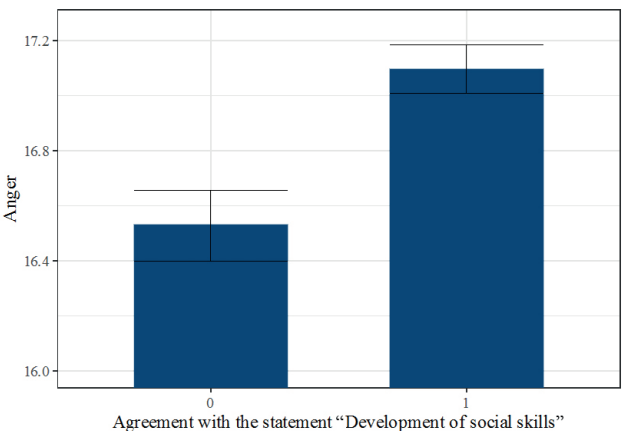


Figure 2

The difference in teachers' tendency to anger when agreeing (1) or disagreeing (0) with the statement «development of social skills»

Отметим, что специфика взаимосвязи характеризуется следующим образом: выбор того или иного параметра связан с более высоким уровнем склонности к гневу. Иными словами, педагоги, значимо более склонные к гневу, считают, что последствиями вовлеченности в ситуации агрессии в роли жертвы являются аутоагрессия, коммуникативные трудности и развитие социальных навыков.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Анализируя исходное распределение выборов различных вариантов последствий (Таблица 1), отметим, что педагоги, безусловно, негативно оценивают вовлеченность подростка в агрессию в роли жертвы, и связывают ее с негативными последствиями для личности подростка, о чем свидетельствует значительное преобладание частот таких вариантов, как «психологические трудности» и «аутоагрессия». Тем не менее, значимая доля выборки (20%) отметили вариант «развитие социальных навыков», который в некотором роде нормализует вовлеченность подростков в агрессию в роли жертвы и «амнистирует» агрессоров.

Полученные результаты также свидетельствуют о том, что связи различных проявлений агрессивности учителей и их представлений о последствиях вовлеченности подростков в агрессию в роли жертв не являются однородными. Различия являются «разнонаправленными» и имеют свою специфику. Так, склонность к физической агрессии учителя выше при отказе от выбора негативных последствий вовлеченности — психологических и коммуникативных трудностей, школьной неуспеваемости, аутоагрессии и рисков негативной жизненной траектории. Можно предположить, что менее склонные к физической агрессии педагоги значимо реже нормализуют проявления агрессивного поведения в подростковой среде.

При этом значимая часть педагогов (20%) видит «развивающий потенциал» в ситуации вовлеченности в агрессию, о чем свидетельствует значительное число выборов категории «развитие социальных навыков» и выявленные различия по уровню физической агрессии в контексте выбора данной категории (результат неустойчив, однако возникает в значительном числе случаев).

Схожий характер взаимосвязей склонности учителей к физической агрессии и представлений о последствиях агрессии учащихся в отношении подростков-жертв установлен и по показателю враждебности. Отметим, что различия по этой переменной оказались наименее устойчивыми к повторным проверкам, за исключением категории «психологические трудности». Полученные в контексте шкал «физическая агрессия» и «враждебность» данные актуальны в рамках проблематики нормализации агрессии педагогами в образовательном учреждении, так или иначе затрагиваемых в современных исследованиях (Harter, 2019; Реан и др., 2022b; Хломов и др., 2022). Можно предположить, что снижение «чувствительности» в оценке последствий вовлеченности в агрессию, характерное для педагогов с высокими показателями склонности к физической агрессии и враждебности, может быть также связано с положительным переживанием собственной деструктивности. Согласно данным С.Н. Костроминой и А.Ф. Филатовой, деструктивным проявлениям в отношении другого человека чаще, по сравнению с остальными типами ситуаций (аутоагрессия или разрушение материальных предметов), приписывается позитивное или амбивалентное значение, а не резко негативное (Костромина, Филатова, 2022), что в свою очередь может способствовать нормализации агрессивных проявлений в ученической среде. Однако данная интерпретация нуждается в самостоятельной проверке.

Выявленные тенденции связи переменной «склонность к гневу» с различными утверждениями о последствиях вовлеченности в агрессию в роли жертвы обратны: показатели гнева выше у тех учителей, кто выбрал ряд категорий (аутоагрессия, коммуникативные трудности и развитие социальных навыков) по сравнению с теми, кто этого выбора не осуществил. Иными словами, педагоги с более высоким уровнем гнева считают, что последствиями вовлеченности подростков в агрессию в роли жертвы являются аутоагрессия и трудности с общением, однако при этом ситуация вовлеченности способствует развитию социальных навыков. Эта «конфигурация» социальных представлений выглядит противоречивой, однако может быть объяснена с позиции данных о роли переживания гнева в процессах социального восприятия (Keltner et al., 1993; Bodenhausen et al., 1994). В указанных исследованиях установлен факт связи переживания гнева и специфики атрибутивных процессов: актуальное переживание гнева способствует приписыванию причин тех или иных социальных ситуаций действиям и поведению вовлеченных в эти интеракции людей, нежели ситуации (Keltner et al., 1993), а также способствует вынесению большего числа стереотипных суждений в задачах социального восприятия (Bodenhausen et al., 1994). Если предположить, что педагоги с высоким уровнем гнева приписывают ответственность за негативные последствия вовлеченности в агрессию в роли жертвы самим жертвам, то аутоагрессия и коммуникативные трудности могут быть рассмотрены как проявления неадекватных ситуаций действий (причиной которых является вовлеченный субъект), а развитие социальных навыков является способом преодоления этой ситуации. Однако указанная интерпретация нуждается в дополнительной проверке с помощью иных методологических стратегий.

Разнонаправленный характер установленных различий может, в том числе, быть обусловлен тем, что проявление физической агрессии в педагогической деятельности табуировано, а враждебность не всегда заметна или отрефлексирована. Выражение гнева может, в свою очередь, быть интерпретировано учителем как «инструмент педагогического воздействия», который может легитимизировать лояльность как к проявлению собственной вербальной агрессии, так и в целом к агрессии между учащимися.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ показал наличие взаимосвязи между показателями агрессивности педагогов и их представлениями о последствиях вовлеченности подростков в агрессию в роли жертвы:

1. Склонность учителя к физической агрессии выше, если он не выбирает такие негативные последствия вовлеченности, как психологические и коммуникативные трудности, школьная неуспеваемость, аутоагрессия и риски негативной жизненной траектории.
2. Педагоги с более высоким уровнем гнева считают, что последствиями вовлеченности подростков в агрессию в роли жертвы являются аутоагрессия и трудности с общением.
3. Учителя, не склонные к проявлению враждебности, чаще отмечают согласие с наличием последствия «психологические трудности» для подростков в ролевой позиции жертвы.

Некоторые из взаимосвязей подчеркивают ряд тенденций, выявляемых современными исследованиями, и вызывают беспокойство. В целом последствия агрессии оцениваются негативно, однако каждый пятый учитель видит вовлеченность в агрессию как потенциал для развития жертвы.

Изучение педагогической социальной перцепции агрессии учащихся и ассоциированных с ней последствий, в т.ч. рисков психологических трудностей, неуспешности обучения и негативизации дальнейших жизненных траекторий, обуславливает научную новизну исследования, обогащающего проблемное поле психолого-педагогической науки и потенциальную разработку содержания профилактических инструментов, используемых в образовательных и воспитательных стратегиях современных школ.

Выявленные взаимосвязи релевантны направлению исследований, нацеленных на оценку установок педагогов в отношении возможности применения практик инклюзии по отношению к группам детей с различными образовательными и поведенческими трудностями. Работа с детьми с трудностями социальной адаптации, включающая социальные, эмоциональные и поведенческие проблемы и риски, неизменно считается особенно проблематичной и затруднительной для учителей и, зачастую, сопровождается негативным отношением и негативными установками (Cook et al., 2007), что соотносится с упомянутыми ранее дефицитами профессиональных навыков работы с учащимися у российских учителей.

В связи с этим полученные в настоящем исследовании результаты релевантны задачам повышения квалификации педагогов в вопросах профилактики агрессии и деструктивного поведения учащихся и, в частности, являются аргументом о необходимости включения в подобные курсы тем, касающихся формирования стратегий познания личности учащихся педагогами с целью снижения негативных эффектов стереотипизации этого процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бочавер, А.А. (2014). Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей. *Психологическая наука и образование*, 6(1), 47–55. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060107>
- Бочавер, А.А., Жилинская, А.В., Хломов, К.Д. (2015). Школьная травля и позиция учителей. *Социальная психология и общество*, 6(1), 103–116. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2015_n1/74946 (дата обращения: 19.02.2025).
- Ениколопов, С.Н., Цибульский, Н.П. (2007). Психометрический анализ русскоязычной версии опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри. *Психологический журнал*, 28(1), 115–124.
- Козлова, Д.М. (2020). Роль учителя в детерминации и предупреждении буллинга в образовательной среде. *The Scientific Heritage*, 51, 66–69.
- Костромина, С.Н., Филатова, А.Ф. (2022). Переживание личностью собственной деструктивности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 45(4), 3–38. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.01>
- Мерцалова, Т.А., Косарецкий, С.Г., Анчиков, К.М., Заир-Бек, С.И., Звягинцев, Р.С., Керша, Ю.Д., Сенина, Н.А. (2022). Школьное образование в контексте национальных целей и приоритетных проектов: аналитический доклад. Москва: Изд-во НИУ ВШЭ.
- Реан, А.А., Егорова, А.В., Коновалов, И.А., Кузьмин, Р.Г. (2022a). Подростковая агрессия в отношении учителя: опыт столкновения и связь с личностными факторами. *Сибирский психологический журнал*, 85, 118–143. <https://doi.org/10.17223/17267080/85/6>
- Реан, А.А., Коновалов, И.А. (2021). Оценка педагогами подростковой агрессивности: социально-перцептивные аспекты и готовность к вмешательству. *Российский девiantологический журнал*, 1(2), 276–295. <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2021-2-276-295>
- Реан, А.А., Коновалов, И.А., Кошелева, Е.С. (2022b). Совладание педагога с деструктивным поведением учащихся: реакция на агрессию учащихся и агрессивность педагогов. *Интеграция образования*, 26(4), 688–707. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.688-707>
- Реан, А.А., Коновалов, И.А., Кузьмин, Р.Г. (2024). Взаимосвязь показателей агрессивности педагогов и их представлений о последствиях агрессивного поведения подростков. *Альманах Института коррекционной педагогики*, 56. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-56/the-relationship-between-indicators-of-aggressiveness-of-teachers-and-their-ideas-about-the-consequences-of-aggressive-behavior-of-adolescents> (дата обращения: 19.02.2025).

- Реан, А.А., Коновалов, И.А., Кузьмин, Р.Г., Линьков, А.Л. (2023). Агрессивное поведение подростков в представлении педагогов: оценка факторов риска. *Национальный психологический журнал*, 18(4), 25–37. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0403>
- Реан, А.А., Коновалов, И.А., Ставцев, А.А. (2022с). Педагог как субъект воспитания: возможности и риски. В кн.: Психологические и педагогические проблемы образования в условиях цифровой трансформации и социальных вызовов. Под ред. Н.В. Бордовской, С.Т. Посоховой. (С. 80–92). Москва: Изд-во «Русайнс».
- Стратийчук, Е.В., Чиркина, Р.В. (2019). Позиция учителя в школьном буллинге. *Современная зарубежная психология*, 8(3), 45–52. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080305>
- Хломов, К.Д., Бочавер, А.А., Фоменко, М.С., Селиванова, Е.И., Шемшурин, А.А. (2022). Агрессия и автономия в подростковом возрасте. *Психологическая наука и образование*, 27(3), 117–128. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270309>
- Baraldsnes, D., Caravita, S.C.S. (2025). The Relations of Teacher Use of Anti-bullying Components at Classroom and Individual Levels with Teacher and School Characteristics. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-024-00284-z>
- Begotti, T., Tirassa, M., Acquadro Maran, D. (2016). School bullying episodes: attitudes and intervention in pre-service and in-service Italian teachers. *Research Papers in Education*, 32(2), 170–182. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1158857>
- Bodenhausen, G.V., Sheppard, L.A., Kramer, G.P. (1994). Negative affect and social judgment: The differential impact of anger and sadness. *European Journal of Social Psychology*, 24(1), 45–62. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420240104>
- Campaert, K., Nocentini, A., Menesini, E. (2017). The efficacy of teachers' responses to incidents of bullying and victimization: The mediational role of moral disengagement for bullying. *Aggressive Behavior*, 43(5), 483–492. <https://doi.org/10.1002/ab.21706>
- Cook, B.G., Cameron, D.L., Tankersley, M. (2007). Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of Their Students With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230–238. <https://doi.org/10.1177/00224669070400040401>
- De Luca, L., Nocentini, A., Menesini, E. (2019). The Teacher's Role in Preventing Bullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 1830. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830>
- Espelage, D., Anderman, E.M., Brown, V.E., Jones, A., Lane, K.L., McMahon, S.D., Reddy, L.A., Reynolds, C.R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, 68(2), 75–87. <https://doi.org/10.1037/a0031307>
- Fischer, S.M., Bilz, L. (2019). Teachers' self-efficacy in bullying interventions and their probability of intervention. *Psychology in the Schools*, 56(5), 751–764. <https://doi.org/10.1002/pits.22229>
- Harger, B.A. (2019). A Culture of Aggression: School Culture and the Normalization of Aggression in Two Elementary Schools. *British Journal of Sociology of Education*, 40(8), 1105–1120. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1660141>
- Hudley, C., Wakefield, W.D., Britsch, B., Cho, S.-J., Smith, T., Demorat, M. (2001). Multiple perceptions of children's aggression: Differences across neighborhood, age, gender, and perceiver. *Psychology in the Schools*, 38(1), 43–56. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200101\)38:1<43::AID-PITS5>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200101)38:1<43::AID-PITS5>3.0.CO;2-5)
- Keltner, D., Ellsworth, P.C., Edwards, K. (1993). Beyond Simple Pessimism: Effects of Sadness and Anger on Social Perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(5), 740–752. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.5.740>
- Keresteš, G. (2004). Teachers' Attitudes toward Children's Aggressive Behavior: The Effects of Type of Aggression, Gender of Aggressor, and Gender of Victim. *Društvena Istraživanja*, 13(6), 1055–1079.
- Revelle, W. (2024). Psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. URL: <https://CRAN.R-project.org/package=psych> (дата обращения: 19.02.2025).
- Shahrour, G., Ananbh, N., Dalky, H., Rababa, M., Alzoubi, F. (2023). The Role of Teacher-Student Relationship on Teachers' Attitudes Toward School Bullying: A Study from Jordan. *International Journal of Bullying Prevention*, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00194-6>
- Torchiano, M. (2020). effsize: Efficient effect size computation (Version 0.8.1) [R package]. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1480624> (дата обращения: 13.05.2025).
- Troop-Gordon, W., Ladd, G.W. (2015). Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- van Gils, F.E., Verschueren, K., Demol, K., ten Bokkel, I.M., Colpin, H. (2023). Teachers' bullying-related cognitions as predictors of their responses to bullying among students. *British Journal of Educational Psychology*, 93(2), 513–530. <https://doi.org/10.1111/bjep.12574>
- Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, S., Kühne, F., grosse Holtforth, M., La Marca, R. (2023). Teachers' perception of aggressive student behavior through the lens of chronic worry and resignation, and its association with psychophysiological stress: An observational study. *Social Psychology of Education*, 26(4), 1181–1200. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09782-2>
- Wickham, H. (2016). ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis. Cham: Springer Cham Publ.
- Wickham, H., Bryan, J. (2023). Readxl: Read Excel Files. URL: <https://CRAN.R-project.org/package=readxl> (дата обращения: 19.02.2025).
- Wickham, H., Francois, R., Henry, L., Müller, K., Vaughan, D., Posit Software, PBC. (2023). Dplyr: A Grammar of Data Manipulation. URL: <https://CRAN.R-project.org/package=dplyr> (дата обращения: 19.02.2025).

REFERENCES

- Baraldsnes, D., Caravita, S.C.S. (2025). The Relations of Teacher Use of Anti-bullying Components at Classroom and Individual Levels with Teacher and School Characteristics. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-024-00284-z>
- Begotti, T., Tirassa, M., Acquadro Maran, D. (2016). School bullying episodes: attitudes and intervention in pre-service and in-service Italian teachers. *Research Papers in Education*, 32(2), 170–182. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1158857>
- Bochaver, A.A. (2014). Bullying in a children's group: teachers' orientations and opportunities. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 6(1), 47–55. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060107>
- Bochaver, A.A., Zhilinskaya, A.V., Khlomov, K.D. (2015). School Bullying and Teachers' Attitudes. *Social'naya psihologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 6(1), 103–116. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2015_n1/74946 (accessed: 19.02.2025).

- Bodenhausen, G.V., Sheppard, L.A., Kramer, G.P. (1994). Negative affect and social judgment: The differential impact of anger and sadness. *European Journal of Social Psychology*, 24(1), 45–62. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420240104>
- Campaert, K., Nocentini, A., Menesini, E. (2017). The efficacy of teachers' responses to incidents of bullying and victimization: The mediational role of moral disengagement for bullying. *Aggressive Behavior*, 43(5), 483–492. <https://doi.org/10.1002/ab.21706>
- Cook, B.G., Cameron, D.L., Tankersley, M. (2007). Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of Their Students with Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230–238. <https://doi.org/10.1177/00224669070400040401>
- De Luca, L., Nocentini, A., Menesini, E. (2019). The Teacher's Role in Preventing Bullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 1830. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830>
- Enikolopov, S.N., Tsiulskiy, N.P. (2007). Psychometric analysis of Russian-language version of questionnaire for aggression diagnostics by A. Buss and M. Perry. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 28(1), 115–124. (In Russ.)
- Espelage, D., Anderman, E.M., Brown, V.E., Jones, A., Lane, K.L., McMahon, S.D., Reddy, L.A., Reynolds, C.R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, 68(2), 75–87. <https://doi.org/10.1037/a0031307>
- Fischer, S.M., Bilz, L. (2019). Teachers' self-efficacy in bullying interventions and their probability of intervention. *Psychology in the Schools*, 56(5), 751–764. <https://doi.org/10.1002/pits.22229>
- Harger, B.A. (2019). A Culture of Aggression: School Culture and the Normalization of Aggression in Two Elementary Schools. *British Journal of Sociology of Education*, 40(8), 1105–1120. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1660141>
- Hudley, C., Wakefield, W.D., Britsch, B., Cho, S.-J., Smith, T., Demorat, M. (2001). Multiple perceptions of children's aggression: Differences across neighborhood, age, gender, and perceiver. *Psychology in the Schools*, 38(1), 43–56. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200101\)38:1<43::AID-PITS5>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200101)38:1<43::AID-PITS5>3.0.CO;2-5)
- Keltner, D., Ellsworth, P.C., Edwards, K. (1993). Beyond Simple Pessimism: Effects of Sadness and Anger on Social Perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(5), 740–752. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.5.740>
- Keresteš, G. (2004). Teachers' Attitudes toward Children's Aggressive Behavior: The Effects of Type of Aggression, Gender of Aggressor, and Gender of Victim. *Društvena istraživanja*, 13(6), 1055–1079.
- Khlomov, K.D., Bocharov, A.A., Fomenko, M.S., Selivanova, E.I., Shenshurin, A.A. (2022). Aggression and Autonomy in Adolescence. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 27(3), 117–128. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270309>
- Kostromina, S.N., Filatova, A.F. (2022). Personality's Experience of Its Own Destructiveness. *Lomonosov Psychology Journal*, 4, 3–38. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.01>
- Kozlova, D.M. (2020). The role of the teacher in determination and prevention of bullying in the educational environment. *The Scientific Heritage*, 51, 66–69. (In Russ.)
- Mertsalova, T.A., Kosaretskii, S.G., Anchikov, K.M., Zair-Bek, S.I., Zvyagintsev, R.S., Kersha, Yu.D., Senina, N.A. (2022). School Education in the Context of National Goals and Priority Projects: Analytical Report. Moscow: HSE Publ. (In Russ.)
- Rean, A.A., Egorova, A.V., Kononov, I.A., Kuzmin, R.G. (2022a). Adolescent Aggression towards Teachers: Experience of Victimization and Connections with Personality Factors. *Sibirskij psichologicheskij zhurnal = Siberian Journal of Psychology*, 85, 118–143. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/85/6>
- Rean, A.A., Kononov, I.A. (2021). Pedagogical appreciation of juvenile aggressiveness: socio-perceptive aspects and readiness of interference. *Rossiiskij deviantologicheskij zhurnal = Russian Journal of Deviant Behavior*, 1(2), 276–295. (In Russ.). <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2021-2-276-295>
- Rean, A.A., Kononov, I.A., Kosheleva, E.S. (2022b). Coping with Destructive Behaviour of Learners: Teacher's Reaction to Learners' Aggression and Aggressiveness of Teachers. *Integraciya obrazovaniya = Integration of Education*, 26(4), 688–707. (In Russ.). <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.688-707>
- Rean, A.A., Kononov, I.A., Kuzmin, R.G. (2024). The relationship between teachers' beliefs about the consequences of adolescent aggressive behavior and indicators of teacher aggression. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki = Almanac of the Institute of Special Education*, 56. (In Russ.). URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-56/the-relationship-between-indicators-of-aggressiveness-of-teachers-and-their-ideas-about-the-consequences-of-aggressive-behavior-of-adolescents> (accessed: 19.02.2025).
- Rean, A.A., Kononov, I.A., Kuzmin, R.G., Linkov, A.L. (2023). Aggressive Behaviour of Adolescents in Teachers' Mental Representations: Risk Factors Assessment. *National Psychological Journal*, 18(4), 25–37. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0403>
- Rean, A.A., Kononov, I.A., Stavtsev, A.A. (2022c). The teacher as a subject of education: opportunities and risks. In: N.V. Bordovskaya, S.T. Posokhova, (eds.). *Psychological and pedagogical problems of education in the context of digital transformation and social challenges*. (pp. 80–92.). Moscow: Rusains Publ. (In Russ.)
- Revelle, W. (2024). Psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. URL: <https://CRAN.R-project.org/package=psych> (accessed: 19.02.2025).
- Shahrour, G., Ananbh, N., Dalky, H., Rababa, M., Alzoubi, F. (2023). The Role of Teacher-Student Relationship on Teachers' Attitudes Toward School Bullying: A Study from Jordan. *International Journal of Bullying Prevention*, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00194-6>
- Stratiychuk, E.V., Chirkina, R.V. (2019). Teacher's position in school bullying. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 8(3), 45–52. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080305>
- Torchiano, M. (2020). effsize: Efficient effect size computation (Version 0.8.1) [R package]. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1480624> (accessed: 13.05.2025).
- Troop-Gordon, W., Ladd, G.W. (2015). Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- van Gils, F.E., Verschueren, K., Demol, K., ten Bokkel, I.M., Colpin, H. (2023). Teachers' bullying-related cognitions as predictors of their responses to bullying among students. *British Journal of Educational Psychology*, 93(2), 513–530. <https://doi.org/10.1111/bjep.12574>
- Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, S., Kühne, F., grosse Holtforth, M., La Marca, R. (2023). Teachers' perception of aggressive student behavior through the lens of chronic worry and resignation, and its association with psychophysiological stress: An observational study. *Social Psychology of Education*, 26(4), 1181–1200. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09782-2>

Wickham, H. (2016). ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis. Cham: Springer Cham Publ.
 Wickham, H., Bryan, J. (2023). Readxl: Read Excel Files. URL: <https://CRAN.R-project.org/package=readxl> (accessed: 19.02.2025).
 Wickham, H., Francois, R., Henry, L., Müller, K., Vaughan, D., Posit Software, PBC. (2023). Dplyr: A Grammar of Data Manipulation. URL: <https://CRAN.R-project.org/package=dplyr> (accessed: 19.02.2025).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



**Артур Александрович
Реан**

Artur A. Rean

Академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, председатель Научного совета Российской академии образования по проблемам профилактики агрессии и деструктивного поведения учащихся, Москва, Российская Федерация, profrean@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>

Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Head of the Laboratory for Psychology of Destructive Behavior and Aggression of Youth, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Chairman of the Scientific Council of the Russian Academy of Education on the Prevention of Aggression and Destructive Behavior in Students, Moscow, Russian Federation, profrean@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>



**Иван Александрович
Коновалов**

Ivan A. Konovalov

Кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, iv.konovalov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>

Cand. Sci. (Psychol.), Research Fellow at the Laboratory for Psychology of Destructive Behavior and Aggression of Youth, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, iv.konovalov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>



**Роман Геннадьевич
Кузьмин**

Roman G. Kuzmin

Научный сотрудник лаборатории психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, romquz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8851-5313>

Research Fellow at the Laboratory for Psychology of Destructive Behavior and Aggression of Youth, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, romquz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8851-5313>

Поступила 21.02.2025. Получена после доработки 22.05.2025. Принята в печать 29.07.2025.

Received 21.02.2025. Revised 22.05.2025. Accepted 29.07.2025.