

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования  
«Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт/факультет филологический  
Выпускающая(ие) кафедра(ы) кафедра общего языкознания

**Ермашова Юлия Станиславовна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Тема Вербальная агрессия в школьной речевой среде  
Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование  
Магистерская программа Теоретическое и прикладное языкознание в образовании

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой  
кандидат филологических наук, доцент Мамаева Т.В.

---

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы  
доктор филологических наук, профессор Васильева С.П.

---

(дата, подпись)

Научный руководитель  
кандидат филологических наук, доцент Бурмакина Н.А.

---

(дата, подпись)

Обучающийся Ермашова Ю.С.

---

(дата, подпись)

## Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Агрессия как сложное социально-психологическое явление.....	9
1.1. Представление об агрессии в философии, социологии, лингвистике и других социогуманитарных науках.....	9
1.2. Исследование агрессии в психологии.....	16
Глава 2. Вербальная агрессия как предмет научного исследования.....	30
2.1. Основные подходы к изучению вербальной агрессии.....	30
2.2. Причины и последствия вербальной агрессии.....	37
2.3. Проявление вербальной агрессии в подростковом возрасте.....	43
2.4. Виды и основные формы вербальной агрессии.....	48
Глава 3. Исследование вербальной агрессии в школьной речевой среде.....	53
3.1. Определение оптимального комплекса методов диагностики проявления вербальной агрессии.....	53
3.2. Констатирующий эксперимент.....	62
Глава 4. Контроль над вербальной агрессией в школьной речевой среде.....	83
4.1. Определение основных направлений контроля над вербальной агрессией в школьной речевой среде.....	83
4.2. Проект программы преодоления вербальной агрессии в школьной речевой среде.....	90
Заключение.....	95
Список использованной литературы.....	98

## Введение

Одна из наиболее острых проблем современного общества – высокий уровень агрессивности подростков. Особенно ярко эта проблема проявляется в школе. В школьной среде процветают конфликты, закладываются асоциальные привычки, формируется и резко проявляется агрессивное поведение.

Необходимость изучения именно вербальных проявлений агрессии подростков продиктована тем, что в современном обществе такая агрессия ошибочно оценивается как менее деструктивная и лишь «фиктивно» опасная, нежели агрессия физическая, а потому «в современных логосферах речевая агрессия сдерживается не только явно недостаточно, но и вообще слабо» [Михальская, 1996, с. 159].

Однако нельзя согласиться с тем, что вербальная агрессия не несёт в себе реальной угрозы. Во-первых, она способна причинить человеку серьёзные моральные страдания, и, как показывают исследования, зачастую является причиной неврозов и психозов подростков, которые нередко заканчиваются суицидами. Во-вторых, речевая агрессия часто является первым шагом на пути к агрессии физической. Наконец, вербальная агрессия препятствует эффективной коммуникации: затрудняет полноценный обмен информацией, тормозит восприятие и понимание собеседниками друг друга, делает невозможной выработку общей стратегии взаимодействия.

Сложность борьбы с речевой агрессией школьников состоит в том, что большинство из них не оценивают свою речь как агрессивную, что мешает им анализировать собственное поведение и, тем более, менять его. Кроме того, у подростков есть много «уважительных причин» для вербальной агрессии: повышение собственной самооценки («Ты хуже меня»), претензии на лидерство («Мне это можно»), отождествление себя с какой-либо социальной группой («Я с вами»), демонстрация «взрослости» и т.д.

Поэтому всестороннее исследование явления вербальной агрессии подростков является сегодня не только важным условием повышения эффективности коммуникации в школьной речевой среде, но и условием обеспечения коммуникативной безопасности подростков и общества в целом. Этим и объясняется **актуальность темы исследования**.

Необходимо отметить, что проблеме агрессивного поведения личности, подростков в частности, в отечественной психологии стали уделять внимание сравнительно недавно – в конце XX в. В советский период тема «детской агрессии» была закрыта.

Изучению этой проблемы посвящены работы следующих авторов: Л.М. Семенюк («Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции»), И.А. Фурманов («Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция»), Ю.Б. Можгинский («Агрессивность детей и подростков: распознавание, лечение, профилактика»), А.А. Реан («Подростковая агрессия»), Ковалёв П.А. («Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения») и др.

Многоплановое психологическое исследование проблемы агрессии в отечественной психологии, по существу, только начинается (Г.М. Андреева, В.В. Знаков, С.В. Еникополов, Л.П. Колчина, Н.Д. Левитов, Е.В. Романин, С.Е. Рошин, Т.Г. Румянцева; М.А. Алемаскин и др.).

Тогда как в зарубежной психологии тема агрессии и агрессивности постоянно находится в поле зрения учёных и практиков. Существует большое число теоретических концепций, объясняющих эти феномены, проводятся многочисленные экспериментальные исследования. Среди самых известных работы следующих авторов: А. Басс («Психология агрессии»), А.Басс и А. Дарки («Методика диагностики показателей и форм агрессии»), Л. Берковиц («Агрессия: причины, последствия и контроль»), Р. Бэрн и Д. Ричардсон («Агрессия»), Д. Доллард и Н. Миллер («Теория агрессии и подражания»), К. Лорэнц («Агрессия или так называемое зло») и др.

Таким образом, **актуальность исследования** определяется также малой изученностью вербальной агрессии в отечественной науке и практике.

Указанные положения определили выбор темы, объект и предмет изучения, а также цели и задачи диссертационного исследования.

**Объектом** исследования является речь школьников (учащихся 5 – 6 классов средней общеобразовательной школы).

**Предмет** изучения – проявления агрессии в речи данной группы школьников.

Эта возрастная группа учащихся выбрана для исследования на том основании, что «периоды выраженной агрессивности ребенка ... в основном совпадают с моментами его наибольшей эмоциональной лабильности, с переживанием возрастных аффективных и личностных кризисов» [Лебединский, 1990, с. 141]. В соответствии с детской возрастной психологией, этот период приходится на возраст 10 – 14 лет, что соответствует обучению в 5 – 8 классах. С учётом ограниченных исследовательских возможностей мы провели исследование 50 учащихся 5 – 6 классов: 25 человек в 5-ом классе, 25 человек в 6-ом классе.

**Методологические основания и принципы:** в настоящей работе используется системный подход к исследованию проблемы вербальной агрессии в школьной речевой среде; комплексное применение диагностических методов и методик. Также используется деятельностный подход, предполагающий рассмотрение языка как «лингвистический вариант социальной деятельности» человека [Леонтьев, 1974, с. 135].

Для выделения и описания типичных форм проявления вербальной агрессии в школьной речевой среде используется жанровый подход, позволяющий не только описать различные формы проявления вербальной агрессии, но и выделить противоположные, оппозиционные типы высказываний – жанры, использование которых не допускает речевой агрессии (например, угроза – предупреждение, напоминание; насмешка, колкость – комплимент; приказ – просьба и т.п.), и даёт возможность

целенаправленно и осознанно подойти к разработке проблемы предупреждения вербальной агрессии в школьной речевой среде.

**Цели исследования:**

– изучение природы агрессии вообще, подростковой, в частности; определение сущности вербальной агрессии школьников с рассматриваемых позиций;

– исследование уровня, основных видов и форм проявления вербальной агрессии в школьной речевой среде;

– определение и систематизация методов, приёмов и средств предупреждения и контроля вербальной агрессии в школьной речевой среде.

**Гипотеза исследования:**

– установление сущности феномена вербальной агрессии, выявление и описание основных видов и типичных форм её проявления в школьной речевой среде позволят наметить основные направления решения проблемы вербальной агрессии в школе и создать систему частных методов и приёмов её предупреждения и контроля.

Для реализации поставленных целей и проверки выдвинутой гипотезы необходимо решить следующие **задачи:**

– изучить вербальную агрессию как один из видов агрессии и установить её отличия от сходных и смежных речевых явлений;

– выделить и описать методы и частные методики по выявлению вербальной агрессии и исследовать с их помощью проявления вербальной агрессии в экспериментальной группе школьников;

– проанализировав данные эксперимента, описать основные виды и конкретные формы проявления школьниками вербальной агрессии;

– выделить и описать основные направления решения проблемы вербальной агрессии школьников, дать практические рекомендации по предупреждению и контролю речевой агрессии в школе.

Поставленные задачи решались с помощью следующих **методов исследования:**

– теоретический анализ научной литературы по исследуемому вопросу (философской, социологической, психологической, лингвистической);

– констатирующий эксперимент:

- опросник Басса – Дарки: проведён опрос 50 учащихся 5 – 6 классов по 13 из 75-ти утверждений опросника (по 25 учащихся в 5-ом и в 6-ом классах);

- сочинение на заданную тему: собрано 41 сочинение учащихся 5 – 6 классов (21 в 5-ом классе и 20 в 6-ом классе);

- анализ диктофонных записей: получены диктофонные записи общей продолжительностью около 30 минут, сделанные в 5 – 6 классах, на которых запечатлено 10 речевых ситуаций (как диалогов, так и отдельных реплик), отмеченных проявлением вербальной агрессии;

– анализ действующего базового учебника русского языка для 5 класса средней общеобразовательной школы «Русский язык. 5 класс» (коллектив авторов: Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др.).

#### **Этапы проведения исследования:**

На начальном этапе (2019 г.) проводились изучение и анализ научной и методической литературы по проблеме вербальной агрессии.

На втором этапе (март – сентябрь 2020 г.) были определены наиболее эффективные методы изучения вербальной агрессии, после чего был проведён констатирующий эксперимент по выявлению общего уровня речевой агрессии изучаемой возрастной группы учащихся, а также основных видов, конкретных форм и наиболее типичных ситуаций проявления вербальной агрессии в школьной речевой среде.

На третьем этапе исследования (сентябрь – октябрь 2020 г.) осуществлялась систематизация полученного практического материала – были выделены общие основания для классификации различных проявлений вербальной агрессии, описаны основные виды, формы, ситуации её проявления в школьной речевой среде и наиболее типичные ответные реакции на вербальную агрессию.

На заключительном этапе исследования (ноябрь 2020 г.) были определены основные направления работы по предупреждению и ограничению вербальной агрессии в школе, в рамках которых выделены частные коррекционно-профилактические методы, на основании которых был выделен, систематизирован и подготовлен учебный материал для использования учителями на уроках словесности, а также представлен проект контроля над вербальной агрессией в школьной речевой среде.

**Структура работы:** диссертация состоит из введения; четырёх глав, первые две из которых содержат теоретическое исследование заявленной проблемы, в третьей описан констатирующий эксперимент по выявлению проблемы и проанализированы его результаты, а четвёртая является методической и содержит рекомендации по решению проблемы; заключения; списка использованной литературы и приложения, в которое помещён материал исследования и методические рекомендации.

**Научная новизна и теоретическая значимость исследования.** Данная работа представляет собой глубокое, всестороннее исследование явления вербальной агрессии в среде школьников. Определён комплекс наиболее эффективных методов и методик диагностики речевой агрессии школьников. Собран и проанализирован актуальный практический материал на базе средней общеобразовательной школы. Намечены основные пути предупреждения и ограничения вербальной агрессии в школьной речевой среде.

**Практическая значимость исследования.** Подготовлен учебный материал для использования учителями средней общеобразовательной школы на уроках русского языка и литературы (список коммуникативно и нравственно ориентированных текстов; сборник коммуникативно и нравственно ориентированных пословиц). Разработан проект программы преодоления вербальной агрессии в школьной речевой среде, включающий в себя как урочную, так и внеурочную деятельность и разных субъектов этой деятельности.



## **Глава 1. Агрессия как сложное социально-психологическое явление**

### **1.1. Представление об агрессии в философии, социологии, лингвистике и других социогуманитарных науках**

Понятие «агрессия» очень неоднозначно. Это можно заметить даже обращаясь к происхождению данного термина: слово «агрессия» произошло от латинского корня «aggredi» – «gradus» – «шаг», а «ad» – «на», т.е. «шагать», «двигаться на», «наступать». Первоначально под значением «быть агрессивным» понимали «двигаться к цели без промедления, без опасения и колебания». В последствии слово «агрессия» стало означать «идти против», или «действовать с намерением причинить боль» [Банщикова, 2014, с. 2322–2326].

По данным «Словаря иностранных слов», слово «агрессия» было впервые зафиксировано в русском языке во второй половине XVIII века со значением «вооружённое нападение на государство с целью захвата его территории и насильственного подчинения» [Захаренко, 2003]. Ко второй половине XX века у слова появилось новое значение: «активное враждебное поведение одного человека по отношению к другим» [Ушаков, 1935–1940]. Как видно, семантика слова агрессия со временем расширялась.

Такая неоднозначность сопровождается существованием на данный момент огромного количества подходов к определению понятия «агрессия» не только внутри конкретной науки, но и в разных науках. Агрессия и её частные виды в современных условиях исследуются в рамках различных гуманитарных наук: психология, философия, социология, культурология, лингвистика, нейрофизиология, психолингвистика и др., а в более позднее время – в криминалистике, уголовном праве и др.

С точки зрения философского анализа, И. Ремезова выделяет такие аспекты понимания категории «агрессия»: агрессивность человеческого

поведения; агрессивность разума и интеллекта; агрессивность как характеристика общества [Ремезова, 1999, с. 19]. В философском контексте тему агрессии представил Н.О. Лосский: агрессия рассматривается в проблематике зла, которое дифференцировалось условно на первичное (чрезмерная любовь к себе, предпочтение себя другим личностям, выступающие как нарушение ранга ценностей) и вторичное, как бы следствие первичного (основное нравственное зло, грехопадение тварного существа). Соответственно, агрессия выступает как следствие основного нравственного зла – себялюбия, эгоизма [Лосский, 1995, с. 356]. Таким образом, философские аспекты изучения проблемы агрессии человека так или иначе рассматриваются в контексте проблем деструктивности человека, морального зла и насилия.

Если философские теории агрессии относительно малочисленны, то в социологической науке на сегодняшний день накоплен большой багаж представлений об агрессии, и все они тоже разные. К примеру, интересны взгляды на агрессию Э. Фромма (в разных статьях он представлен как социолог, как философ, как психолог), который в работе «Анатомия человеческой деструктивности» выделяет такие виды агрессии: «доброкачественная агрессия» и «злокачественная агрессия». Первый тип агрессии социолог как бы «оправдывает», говоря о том, что агрессия является «реакцией на угрозу витальным интересам индивида» [Фромм, 2004, с. 164], а потому биологична (может встречаться в поведении как человека, так и животных), не является социальным конструктом. Соответственно, когда опасность или угроза перестают быть актуальными для организма, агрессия затухает. «Злокачественная» агрессия, соответственно, присуща исключительно человеческому индивиду, не обоснована инстинктами самосохранения, имеет неблагоприятные последствия как для индивида, так и для общества в целом.

Э. Дюркгейм, именитый социолог, рассматривает агрессивность как вид девиантного (отклоняющегося) поведения. Им используется понятие

«аномия», которое характеризует состояние общества (или общности, группы), которыми утрачены традиционные нормы и культурные ценности. Агрессия возникает по причине острого расхождения между культурными нормами и отсутствием возможностей действовать в соответствии с данными нормами культуры. Агрессивное поведение характеризуется как «конфликтное» по отношению к культурным ценностям [Гаспарян, 2014, с. 56].

В.Д. Менделевич описывает механизм возникновения агрессии: недостаточная интегрированность культурной и социальной структуры, наличие требований в культуре к поведению, которым препятствует социальная структура данного общества, вызывают стремление к нарушению норм, к проявлению аномии и, в частности, к агрессивному поведению [Менделевич, 2008, с. 115].

Социологическую науку сближает с культурологией в части анализа проблемы агрессии «теория субкультур» (С. Ламнек, Т. Селлин). В ней агрессия анализируется как форма противопоставления личности обществу. Формируется так называемая субкультура, членов которой объединяют протестные намерения. Причинами и поводами возникновения таких субкультур могут быть социальные кризисы, дисгармония в общественных отношениях. Нахождение человека в субкультуре воспринимается им как освобождение от социальных запретов [Там же].

В рамках социологического подхода к анализу агрессии стоит упомянуть «теорию деятельности» (К. Додж, Н. Крик), сближающуюся с психологическими аспектами понимания агрессии. Агрессия рассматривается как средство достижения определённой цели, а агрессивное поведение – как инструмент её достижения [Кремлёвская, 2017, с. 98 – 102].

Истинно социологической теорией, в которой рассматривается агрессия, является «ролевая теория» Д. Майерса. Агрессия в ней соотносится с социальной ролью личности, то есть с ожидаемым поведением

личности, типичным для людей данного статуса, в данном обществе, в данной системе социальных взаимодействий. Агрессия выступает как форма поведения, обусловленная социальной ролью человека [Майерс, 2007, с. 224].

Большое внимание в социологии уделяется вопросу социальных причин развития агрессивного поведения личности, которые называются обобщённо «нарушения социализации». Выделяются следующие причины агрессивного поведения детей и подростков:

- система отношений внутри семьи (будет ли развиваться у ребёнка агрессивность, зависит во многом от того, проявляется ли агрессия дома (со стороны родителей и взрослых членов семьи), есть ли агрессивные проявления во взаимоотношениях между сиблингами, используются ли неэффективные стратегии семейного воспитания – например, чрезмерный контроль и опека, отвержение ребёнка и пр.);

- особенности общения со сверстниками (причинами развития агрессии может быть практика агрессивных игр в детском саду, проявления агрессивности одноклассников в школе и пр.);

- средства массовой информации, транслирующие сцены насилия и агрессии как некую норму современности [Бэррон, 2001, с. 115].

Социология определяет также факторы, детерминирующие поведение личности взрослого человека:

- социальные причины (например, фрустрационные ситуации, ответные реакции на вербальное и физическое нападение (т.е. по сути – агрессия в ответ на агрессию), действия, спровоцированные средствами массовой информации и др.);

- индивидуальные причины (например, установки и система ценностей, воображаемый конфликт, гендер и социальные роли, раса, боязнь

общественного неодобрения, раздражительность, предвзятость атрибуций враждебности, локус контроля);

– внешние причины (например, жара, шум, загрязнённость воздуха и др. как раздражающие факторы) [Там же, с. 103].

Вышеперечисленные аспекты изучения агрессии схожи с психологическим подходом к её изучению, а спецификой социологического подхода является выход за пределы личности и переход на уровень группы. Агрессия может становиться причиной и источником социальных, национальных и других конфликтов на уровне групп [Кремлёвская, 2017, с. 100]. Кроме того, в социологии агрессия рассматривается в соотношении с понятием нормы. То есть если человек соблюдает принятые в данном обществе нормы, то его поведение определяется как конструктивное, в противном случае – как деструктивное, которое, в свою очередь, может быть агрессивным. В данном контексте целесообразно обратиться к взглядам Т.Г. Румянцевой об условиях агрессивного поведения (если эти два условия соблюдены, поведение может считаться агрессивным):

– губительные для жертвы последствия;

– нарушение норм поведения [Румянцева, 1991, с. 84].

Из этого можно сделать вывод: в ситуации, когда негативные действия, следствием которых становится физический или психологический вред какому-либо объекту, воспринимаются в обществе как конкретная норма, то такое поведение не признаётся агрессивным (например, правовое наказание за преступление). При этом возникает вопрос: если совершенное действие не является нормой для общества, но не принесло вреда объекту, будет ли это считаться агрессией? Ряд исследователей считают, что такое поведение всё же следует называть агрессивным:

– Бэрн и Ричардсон утверждают: «Если намерение было, но попытки нанесения ущерба оказались безуспешными, то это всё равно агрессия» [Бэрн, 2001, с. 9];

– Н.Д. Левитов определяет агрессию как такое состояние, которое «может включать в себя не только нападение, но и угрозу, желание напасть, враждебность» [Левитов, 1967, с. 124], то есть наличие пусть и безуспешных попыток причинения адресату ущерба следует считать агрессией.

Разделяя данную позицию, отметим, что агрессию нельзя оценивать с точки зрения наличия конкретных последствий. Ключевым, на наш взгляд, является мотив, намерение причинить вред другому (или себе, аутоагрессия).

Другая наука – нейрофизиология, тоже обращает своё внимание на природу (причинность) агрессии. Существуют теории о том, что агрессия может быть обусловлена нарушениями метаболизма функций серотониновых рецепторов. В связи с этим агрессия рассматривается как результат выведения мозга из «состояния подвижного равновесия». Причинами (факторами), нарушающими «подвижное равновесие», нейрофизиологи считают либо электрические раздражители (в случае экспериментальных исследований), либо выведение из строя тормозящих центров мозга (врождённое или приобретенное), либо мозговые заболевания [Фромм, 2004, с. 122].

В последнее время агрессия стала широко изучаться и в лингвистической науке, в частности, в рамках структурной лингвистики. Лингвистов интересует в первую очередь вербальная форма агрессии. Однако до сих пор исследования в данной области относительно малочисленны.

Лингвисты дают такие характеристики агрессии:

- наступательность, доминирование [Басовская, 2004, с. 259];
- вербальная агрессия как замена физической агрессии [Воронцова, 2006, с. 49];
- вторжение в когнитивное и коммуникативное пространство другого человека [Там же];
- разрушение гармоничного строя коммуникации [Закоян, 2010, с. 64];
- вербализованная эмоция [Ишметов, 2012, с. 240] и пр.

Предметом нашего исследования является агрессия как явление в коммуникации, то есть вербальная агрессия. Однако рассмотрение различных научных подходов к пониманию агрессии в целом представляется нам очень важным. Комплексный подход к анализу речевой деятельности, включающий результаты исследования различных гуманитарных наук, на наш взгляд, является необходимым условием для выявления агрессивной составляющей речевого произведения.

Итак, понятие «агрессия» является междисциплинарным. В данном параграфе мы рассмотрели философский, социологический, лингвистический, нейрофизиологический подходы к пониманию природы и сущности агрессии, наметили связь с культурологией и другими социогуманитарными науками. Однако наиболее распространённым и проработанным является использование психологического подхода к исследованию агрессии. Его анализу будет посвящён отдельный параграф.

## 1.2. Исследование агрессии в психологии

Наиболее полно феномен агрессии исследован в психологической науке, поскольку именно человек, обладающий особенностями психики, является носителем агрессии и агрессивного поведения. Еще Аристотель в трактате «О душе» говорил о возможности деструктивной активности (которая может выражаться в агрессивном поведении человека).

Зарубежные и отечественные психологи на протяжении долгого времени разрабатывали теории агрессии, ориентируясь на свои подходы к объяснению психики, свои концепции. Рассмотрим основные подходы к изучению агрессивного поведения в психологической науке:

1. Этологический подход базируется на исследовании и осмыслении агрессивного поведения личности через понимание его причин. Производились сравнения с психологией животных (зоопсихологией), у которых агрессия выступает как врожденная реакция организма на окружающую среду и те или иные обстоятельства в ней. Одним из первых учёных, занимавшихся этим вопросом, был К. Лоренц, который рассматривал агрессию как проявление одного из инстинктов, общего у человека и животных, – инстинкта борьбы за существование внутри видовой популяции, как движущую силу в борьбе за выживание. Этологический подход помогает объяснить предрасположенность личности к агрессии. Сравнение с животными показывает, что агрессия и таковые реакции давали преимущество над своими или другими видами, позволяли быть конкурентными в условиях естественного отбора, помогали выживать и более успешно адаптироваться к среде.

В теории инстинктов агрессия трактуется как врожденный и наследственный биологический фактор. Если эту мысль перенести на человека, то можно предположить, что индивид не может утратить или



избавиться от агрессии (агрессия, которая имеет свойство накапливаться, обязательно должна бытьотреагирована), он может лишь её контролировать, вывести агрессивную энергию в управляемое русло.

2. Психоаналитический подход рассматривает агрессию через понятие защитных механизмов. Такое понимание агрессии соотносится с вышеобозначенным выводом о том, что агрессия, будучи врождённым свойством человека, так или иначе будет проявляться в психике человека, будет накапливаться, если не будет дана возможность её выместить. А потому именно механизмы психологической защиты позволяют вывести негативную (в том числе агрессивную) энергию из организма и направить в окружающую среду. Психологи, придерживающиеся данного подхода, полагают, что агрессия накапливается и может перерасти в неуправляемое насилие, а потому важно периодически разряжать агрессивную энергию.

Психоналитики, в частности, З. Фрейд, также указывают на наличие в личности нескольких сильных инстинктов - в частности, сексуального и смертельного, которые по своей сути разнонаправленны, противоположны. Сексуальный инстинкт является стремлениям личности к сохранению и воспроизводству жизни на Земле. Смертельный инстинкт, напротив, представляет собой энергию, которая обращена на деструктивность и упадок жизни, её разрушение. Основной посыл данного инстинкта заключается в том, чтобы привести органические живущие организмы в состояние отсутствия жизни. Человеческое поведение является результатом сложного взаимодействия двух таких инстинктов.

3. Фрейд считается первым, кто рассматривал агрессию и агрессивность как объект научного психологического анализа (агрессивность как врождённое и даже неизбежное свойство личности

[Фрейд, 2001]. Впоследствии на базе этих взглядов сформировалась фрустрационная концепция агрессии.

3. Фрустрационный подход рассматривает агрессию через категорию ситуативного поведения личности, являющегося ответом на невозможность справиться с препятствиями, стоящими на пути к достижению цели, что, собственно, и вызывает состояние фрустрации. Авторство данного подхода принадлежит Дж. Долларду. Фрустрационный подход базируется на взглядах на агрессию как реакцию личности на ситуацию, в которой она теряет какие-либо значимые для себя вещи или условия, способность и возможность к борьбе и преодолению препятствий на пути к цели, обретения эмоционального баланса. В данной концепции происхождение агрессии объясняется специфичными ситуативными обстоятельствами, в которых нет возможности устранить или удовлетворить эмоциональное перенапряжение, и это делается путём агрессии. Представители данного подхода выделили три основных фактора, побуждающих к агрессивной реакции:

- степень ожидаемого индивидом удовлетворения при достижении цели;
- сила преграды на пути движения к цели;
- количество последовавших реакций.

Выделение этих факторов позволило сформулировать формулу формирования фрустрации и, соответственно, агрессии: Чем более высокую степень удовольствия предполагает индивид, чем выше преграды (препятствия) на пути к цели и чем большее количество фрустраций он испытывает, тем сильнее будет реакция, побуждающая к агрессии [Балахоновская, 2013, с. 121].

Данный подход имеет свои недостатки и недоработки. В частности, понимание фрустрации относительно агрессии личности сформулировано

недостаточно чётко. В экспериментальных условиях акцент сместился с анализа причин зарождения фрустрации и агрессии на исследование тех переменных, которые способствуют возникновению или замедлению агрессии. Впрочем, и сама логическая последовательность (любая фрустрация влечёт агрессию) на практике оказывается несостоятельной. Реакции на фрустрацию не обязательно будут агрессивными.

4. Бихевиористский (поведенческий) подход изучает агрессивность как элемент характера личности, который развивается от воздействия общественных условий и факторов. В данном подходе изучение природы агрессии осуществляется при опоре на труды А. Басса, который определил фрустрацию как блокировку процесса инструментального поведения и выделил термин «атака-акта», который, по мнению автора, поставляет в организм враждебные стимулы. Сквозь призму описанных выше взглядов, А. Басс вывел понятия агрессивности и враждебности:

– Враждебность в упрощённом смысле трактуется им как чувство возмущения, протеста и обиды. При этом автор отмечал, что враждебность не обязательно должна быть агрессивной, а агрессия враждебной.

– Агрессивность понимается исследователем как свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-объектных отношений .

В рамках поведенческого подхода с проблемой агрессии работал и А. Бандура, которому принадлежит теория социального научения. Он оспаривает некоторые утверждения о связи агрессии и фрустрации.

В его теории агрессия рассматривается как особая форма общественного поведения, которая может быть спровоцирована различными факторами (преимущественно – социальными): – влиянием шаблонов, – антисоциальным поведением, – побудительными мотивами, – инструкциями, – эксцентричными веяниями [Бандура, 2000, с. 135].

Проводившиеся в психологической школе А. Бандуры экспериментальные исследования причин и форм проявления агрессии, привели к выводу, что детального осознания природы агрессии возможно достигнуть только при уделении внимания следующим деталям: – как агрессивная модель поведения была сформирована; – факторы, которые способствовали развитию агрессии; – условия, которые располагали к тому, чтобы агрессивная модель поведения закреплялась у личности. Теорию А. Бандуры, объясняющую приобретение, провоцирование и регуляцию агрессивности представим в виде схемы (см. схему № 1).

Схема № 1.

**Представления о приобретении, провоцировании и регулировании агрессии в теории социального научения А. Бандуры**



5. Социальный подход также опирается на упомянутую выше теорию социального научения, однако, акцент исследования агрессии является несколько иным: агрессия рассматривается как явление общественное. И. Раншбург и П. Поппер, проводившие исследования в русле данной теории, считают агрессию поведением, которое было усвоено посредством социализации, наблюдения конкретного способа действия и общественного подкрепления [Раншбург, 2014, с. 96].

Таким образом, ряд подходов (этологический, психоаналитический) сводят агрессию преимущественно к биологической или эволюционной детерминанте. В их понимании агрессия – это адаптивная, наследственно закреплённая функция выживания индивида, врожденный инстинкт (А. Адлер, З. Фрейд и др.), некая энергия, мешающая развитию «Я» (Д.В. Винникотт, О. Кернберг и др.) [Банщикова, с. 2322]. В теориях данного подхода практически не рассматриваются вопросы контроля агрессии.

В рамках социального направления (фрустрационный, бихевиористский подходы) агрессивное поведение человека (как и любое другое) формируется исключительно под воздействием социального окружения, т.е. определяется не врождёнными, а социальными и культурными факторами (А. Бандура, А. Басс, Л. Берковиц, Р. Берон, Б.Ф. Скиннер, Р. Сирс и др.) [Там же].

Рассмотрим несколько определений понятия «агрессия».

Агрессия – это индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба, либо на уничтожение другого человека или группы людей [Петренко, 2010, с. 94].

Агрессия – это целенаправленное разрушительное поведение, которое противоречит всем нормам человеческого существования и

наносит вред, а зачастую физический ущерб, психический стресс объектам нападения [Семенюк, 1991, 39].

Агрессия – это действие или бездействие, цель которого заключается в намеренном причинении ущерба окружающему миру (людям, животным, предметам), открытое (выраженное внешне в агрессивном поведении), либо скрытое (агрессивное настроение, агрессивные замыслы, фантазии) [Магомедова, 2012, с. 132].

Агрессия – это любая форма поведения, которая нацелена на то, чтобы причинить кому-то физический или психологический ущерб [Берковиц, 2001, с. 24].

Как видно, во всех определениях агрессии выделяется признак целенаправленности вредоносного воздействия. У агрессии также должна быть мотивация. Если целей и мотивов нет, в таком случае говорят о так называемой псевдоагрессии – действиях, в результате которых может быть нанесён ущерб кому-либо или чему-либо, но им не предшествуют злые намерения.

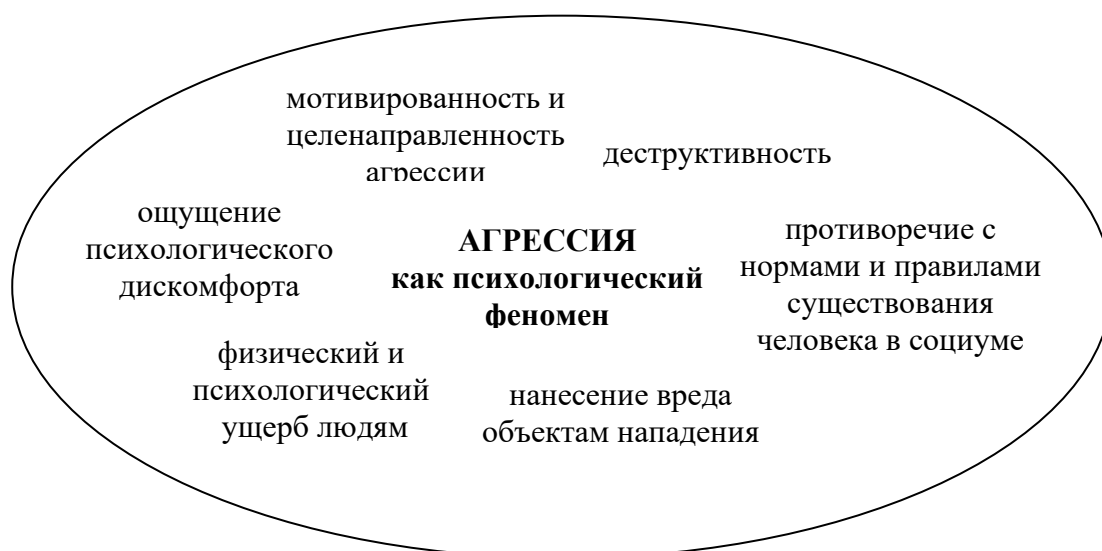
Вторым существенным признаком агрессии определяется вред, ущерб объекту агрессии. Однако стоит отметить, что иногда об агрессии говорят как о положительном явлении: ругаясь, агрессивуя, человек высвобождает свои негативные эмоции и чувства: злость, раздражение, обиду, недовольство, отвращение, презрение и др. [Зиновьева, 2019, с. 74]. То есть человек не копит эти эмоции и чувства в себе, приближая возникновение внутриличностного конфликта, эмоционального выгорания, а как бы освобождается от негативных эмоций. Н.Д. Левитов отмечает, что «в некоторых случаях об агрессивных действиях говорят как об энергично наступательных и дают им положительную оценку» [Левитов, 1967, с. 121]. Однако исследователь тут же оговаривается: «... "положительная агрессия" является, скорее, исключением, имеющим место в узко специальной

сфере» (например, имитация агрессии в психотерапии) [Там же]. Поскольку вербальная агрессия причиняет психологический вред окружающим, недопустимо использовать её как средство выражения и отражения негативных эмоций и чувств.

Анализ приведённых дефиниций агрессии позволил выделить ряд признаков (свойств) данного психологического феномена и представить его в виде схемы (см. схему № 2).

Схема № 2.

### Признаки агрессии как психологического феномена



Наряду с этим важно выяснить, что следует понимать под объектом агрессии. Большинство исследователей настаивают на том, что объектом агрессии может считаться только живое существо. Однако это не всегда так. Ряд ситуаций выходит за рамки подобного подхода. Например, негативные высказывания в адрес предметов с целью обидеть их хозяина: «Какая несуразная кофта!», «Колымага!» (в адрес машины). Американские исследователи Р. Бэрн и Д. Ричардсон предлагают включать в понятие «объект агрессии» также неодушевлённые предметы в том случае, когда от состояния этих предметов зависит физическое или

психическое благополучие его обладателя. Нам представляется справедливой такая точка зрения.

Ещё одним аспектом в изучении агрессии является классификации видов агрессии. Э. Фромм, который исследовал агрессию на стыке социологического и психологического подходов, выделял такие её виды: доброкачественная и злокачественная. С. Фехбах и У. Хартуп разграничивали инструментальную и враждебную агрессию. Д. Зилманн выделял агрессию, обусловленную раздражителем, и агрессию, обусловленную побуждением; К. Додж и Дж. Койи дифференцировали реактивную и проактивную агрессию. Несмотря на различные термины, практически все авторы использовали одно и то же основание для классификации: мотив агрессивного действия.

Таким образом, условно можно назвать два вида агрессии: конструктивная и деструктивная. Если конструктивная агрессия (инструментальная, проактивная, «доброкачественная») направлена на получение определенного позитивного результата и является инструментом (средством) достижения цели, а не самоцелью, то деструктивная (враждебная, реактивная, «злокачественная») имеет своей главной целью причинение страданий и ущерба жертве.

Традиционной для психологии является классификация видов агрессии, разработанная А. Бассом и А. Дарки, которые описывали агрессию как комплексное понятие и выделяли такие её виды:

- физическая агрессия (применение физической силы, направленной на другого человека);
- косвенная агрессия (такая агрессия проявляется не через прямые по отношению к человеку, а через косвенные агрессивные акты: сплетни, ироничные шутки и др.);



- раздражение (при незначительном возбуждении происходит вспыльчивая резкость и грубость);
- негативизм (как правило, протестная агрессия, которая направлена на борьбу с авторитетами, бывает как пассивной так и активной);
- обида (рождение и острое чувство зависти, а также ненависти к другим людям, которые детерминированы ощущением печали, горечи и обиды на целый мир за какие-либо страдания);
- подозрительность (отсутствие доверия и ощущения безопасности рядом с людьми, которые якобы хотят причинить вред);
- вербальная агрессия (проявление и выражение отрицательных чувств посредством ссор, криков, а также посредством содержания вербальных ответов, угроз и проклятий) [Басс, 1967].

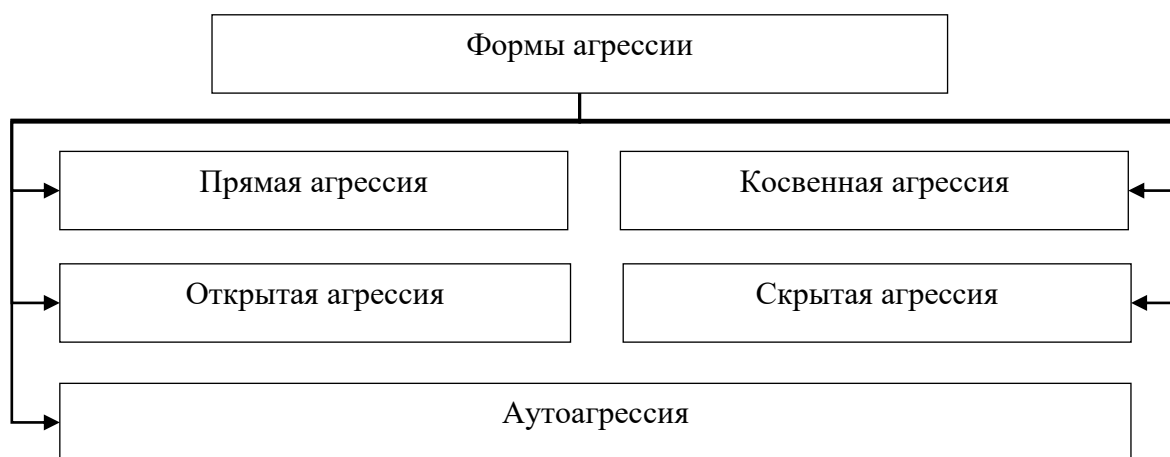
Л. Берковиц выделял следующие виды агрессии:

- открытая агрессия, характеризующаяся повышенной конфликтностью, высоким уровнем желания оскорбить, подрагаться и прочими антисоциальными и жестокими внешними действиями;
- скрытая агрессия, которая выражается, к примеру, в сплетнях, унижающих достоинство человека;
- ситуативная агрессия, понимаемая как исключительная и индивидуальная манера поведения в той или иной ситуации;
- патологическая агрессия, детерминированная психическим или физическим отклонением [Берковиц, 2001, с. 112].

Анализ и систематизация различных точек зрения, существующих в психологической науке, позволили А.К. Осницкому сформулировать собственные представления о формах агрессии человека (см. схему № 3).

### Схема № 3.

#### Формы агрессии (по А.К. Осницкому)



Изучая проявления агрессии, А.К. Осницкий выделил три её типа:

1. Тяжёлые и болезненные выражения агрессии (неуправляемые вспышки ярости, гнева, разрушительного возбуждения).

2. Физические, вербальные и иные выражения агрессии, сопряженные с усвоением норм и правил, которые неприемлемы для социума на данном этапе развития (зачастую бывает связано со спецификой социализации, с закреплением норм антисоциального поведения).

3. Выражения агрессии, сопряжённые с малой развитостью собственных средств самоуправления в действиях и поступках (недостаточная обученность и воспитанность) [Осницкий, 2011].

Основываясь на своих исследованиях, А.К. Осницкий предлагает достаточно развёрнутую классификацию агрессивного поведения по различным основаниям:

1) Направленность:

- направлена вовне,
- направлена на себя (аутоагрессия).

2) Цель:

– интеллектуальная,

– недружественная.

3) Метод выражения:

– физическая;

– словесная.

4) Степень выражения:

– прямая, открытая,

– косвенная.

5) Наличие инициативы:

– инициативная,

– оборонительная [Там же].

В контексте изучения феномена агрессии анализируются и понятия «агрессивность» и «агрессивное поведение», между которыми целесообразно определить сходства и различия.

Агрессивность понимается как устойчивая личностная черта, выражающая склонность к агрессивному поведению – это агрессия, переросшая в качество личности.

Агрессивное поведение рассматривается как враждебные действия, целью которых является причинение ущерба, страдания людям и живым существам. Формами агрессивного поведения являются: враждебность, задиристость, драчливость, озлобленность, жестокость. Таким образом, агрессивное поведение связано с деятельностной, поведенческой сферой личности.

Существенное различие между данными понятиями заключается в длительности закрепления в психике: агрессивность, хотя и может корректироваться, но всё же является достаточно устойчивой. Агрессивное поведение, по мнению Е.Г. Шестаковой и Л.Я. Дорфмана, носит

мимолётную и скоропереходящую тенденцию и изменяется в зависимости от специфики ситуации [Шестакова, 2009].

В процессе изучения явления агрессии упоминалось также понятие враждебности. Представляется необходимым соотнести понятия агрессии и враждебности.

К.Е. Изард определяет враждебность как «сложную форму аффективно-когнитивной ориентации. Она состоит из набора различных взаимодействующих эмоций, влечений и аффективно-когнитивных структур» [Изард, 1980, с. 300]. При этом агрессия – это «враждебное действие или поведение» [Там же, с. 300]. Таким образом, враждебность рассматривается исследователем как сложное мотивационное состояние, а агрессия – как следующее из него поведение. Подчёркивается также, что враждебность является состоянием, которое «не включает в себя словесной или физической активности», а агрессия представляет собой именно «физический акт» [Там же, с. 302].

Позиция А. Басса по этому вопросу изложена выше. Напомним только, что под агрессией исследователь понимает реакцию, проявляющуюся вовне, а под враждебностью – «скрытно-вербальную реакцию, которой сопутствуют негативные чувства (злая воля) и негативная оценка людей и событий» [Басс, 1967].

Таким образом, враждебность следует рассматривать как пассивное состояние, тогда как агрессия представляет собой активные и объективно направленные действия. При этом данные явления не всегда взаимообусловлены. Забегая вперёд, отметим, что в ходе проведения констатирующего эксперимента было установлено, что для школьников весьма характерны агрессия без враждебности и, наоборот, враждебность без агрессии. Например, они могут обижать одноклассника, не испытывая к нему негативных чувств и эмоций, а просто потому, что у него необычная

фамилия, внешность и др.; или испытывать враждебность к учителю, никак не проявляя её внешне.

Итак, агрессия представляет собой сложное многостороннее явление. Психологические воззрения на проблему агрессии крайне разнообразны. С учётом целей настоящего исследования мы будем исходить из социального аспекта агрессии, признавая при этом его биологическую природу. Иными словами, заявляя о необходимости профилактики и коррекции агрессивного поведения, мы осознаём невозможность абсолютного исключения агрессии из жизни человека и общества в целом.

Одной из наиболее распространённых форм агрессии – вербальной агрессии, будет посвящена следующая глава.

## **Глава 2. Вербальная агрессия как предмет научного исследования**

### **2.1. Основные подходы к изучению вербальной агрессии**

В последнее время агрессия всё больше привлекает внимание лингвистов, поскольку она часто воплощается в речи. На современном этапе развития науки вербальная агрессия изучается психолингвистикой – дисциплиной, выросшей на стыке психологии и лингвистики, изучающей язык как феномен психики. С точки зрения психолингвистики вербальная агрессия может быть объяснена так: индивид совершает выбор типа коммуникации исходя из характеристик его психики: темперамента, характера, эмоционально-волевой, личностной, коммуникативной сфер; ориентируясь на социокультурную ситуацию, свой социальный статус, внутренние цели и мотивы, а также на конкретную ситуацию общения.

Дать универсальное определение речевой агрессии с учётом всего многообразия ситуаций и форм её проявления крайне сложно. Попытки сформулировать определение вербальной агрессии предпринимались преимущественно зарубежными исследователями. Из них, на наш взгляд, наиболее близок к адекватному определению речевой агрессии А. Басс. Вербальная агрессия понимается им как «выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятия, ругань)» [Басс, 1967, с. 16]. В таком определении видны ключевые аспекты вербальной агрессии: внешние, формальные характеристики – то, как словесно оформлено агрессивное высказывание: лексические средства и речевые конструкции, интонация, тембр, темп, громкость речи, особенности дикции, суггестивные качества голоса и др.; и внутренние, содержательные признаки – тема, цель и мотивы агрессивного высказывания.

Е.Ю. Сидорова использует понятие «вербально-речевой акт», понимая под ним «речевое действие, содержащее вербально-выраженную агрессию говорящего, направленную на адресата либо третье лицо». При этом вербально-агрессивный акт индивида рассматривается как следствие реакции на негативные раздражители [Сидорова, 2009, с. 28].

Н.С. Якимова определяет вербальную агрессию как «использование вербальных средств, противоречащих институциональным и ситуативным нормам коммуникации, с целью нанесения вреда или ущерба коммуникативной позиции и самооценке другого лица» [Якимова, 2011, с. 187].

Как видно, единого подхода к определению вербальной агрессии не существует. Некоторые исследователи указывают даже на невозможность полной и универсальной трактовки речевой агрессии. Такой точки зрения, к примеру, придерживается Ю.В. Щербинина: «...термин «вербальная агрессия» употребляется применительно к самым разнообразным речевым действиям, весьма неоднородным по мотивации, ситуациям проявления, формам словесного воплощения, интенциональной направленности и потому не может быть исчерпывающе определён посредством таких обобщенных понятий, как «патогенная коммуникация», «негативное речевое воздействие», «грубость речи» и пр.» [Щербинина, 2008, с. 14].

Ю.В. Щербинина разработала собственное определение понятия вербальная агрессия, взяв за основу определение А. Басса и уточнив его: «вербальная агрессия - это выражение негативных чувств и намерений как через форму, так и через содержание высказываний» [Там же].

Данное определение представляется нам наиболее универсальным, поэтому мы будем пользоваться им в нашем исследовании.

При этом термины «вербальная агрессия» и «речевая агрессия» следует использовать как синонимы. Анализ научной литературы показал,

что они обозначают одно и то же явление и используются как русский и латинский варианты, очевидно, в целях избежания тавтологии.

В литературе встречается также неверное отождествление с термином «вербальная агрессия» понятий «языковое насилие», спонтанные вербальные реакции на сильный стресс (боль, страх и др.), «речевая самоагрессия», «инвектива», «конфликт».

- Вербальная агрессия и языковое насилие.

А.П. Сквородников в статье «Языковое насилие в современной российской прессе» определяет это явление как «не аргументированное вовсе или недостаточно аргументированное открытое или скрытое (латентное) вербальное воздействие на адресата, имеющее целью изменение его личностных установок (ментальных, идеологических, оценочных и т.д.) или его поражение в полемике – в пользу адресата» [Сквородников, 1997, с. 10].

Французский философ П. Рикер в работе «Торжество языка над насилием. Герменевтический подход к философии права» под языковым насилием понимает «внесение смуты, соблазнение и все способы извлекать преимущества из своего языкового превосходства над тем, кто обладает меньшим языковым могуществом» [Рикер, 1996, с. 32].

Таким образом, понятие языкового насилия шире, оно охватывает все его проявления. Кроме того, языковое насилие предполагает преимущественно скрытую словесную манипуляцию, тогда как вербальная агрессия чаще выражается в открытой форме. Наконец, языковое насилие – это преимущественно манипуляция общественным сознанием, а у вербальной агрессии совсем другой объект.

– Речевая агрессия и спонтанные вербальные реакции на сильный стресс.



Спонтанные вербальные реакции на сильный стресс, вызванный, например, резкой болью, внезапным страхом и др., могут приобретать форму высказываний, похожих на агрессивные.

А.Р. Лурия определяет такие реакции как «простейшие формы аффективной речи, которые не требуют специальной мотивации и которые нельзя назвать речевым высказыванием в собственном смысле этого слова» [Лурия, 1927, с. 188].

А.А. Леонтьев относит такие речевые реакции к рефлекторным, которые не прогнозируются заранее [Леонтьев, 1969, с. 134].

В.И. Жельвис называет подобные реакции «стрессовой инвективой» [Жельвис, 1988, с. 21].

Из представленных определений видно, что подобные речевые реакции произвольны, неосознанны, они не преследуют цели причинения вреда какому-то объекту, в отличие от речевой агрессии, а лишь служат эмоциональной разрядкой. Однако подобные реакции нарушают гармонию речевого общения, способствуют созданию патогенной коммуникативной среды. Таким образом, при анализе таких реакций необходимо учитывать все обстоятельства конкретной речевой ситуации и, прежде всего, степень адекватности такой реакции вызвавшему её внешнему раздражителю.

– Вербальная агрессия и самоагрессия.

Речевая «самоагрессия» определяется как «агрессия, направленная говорящим на самого себя» [Левитов, 1972, с. 170]. И в этом её главное отличие от вербальной агрессии, объектом которой всегда является другой человек. Однако такая агрессия тоже небезопасна. Во-первых, любая брань, неважно, в чей адрес она звучит, создаёт напряжённую коммуникативную обстановку, а во-вторых, иногда самообвинения говорящего содержат скрытое обвинение другого человека. Таким

образом, речевая самоагрессия часто провоцирует проявление вербальной агрессии, способствуя созданию патогенной коммуникативной обстановки, препятствуя реализации эффективного общения.

– Вербальная агрессия и инвектива.

Что касается приравнивания вербальной агрессии к инвективе (В.И. Жельвис, Т.И. Барсукова), то их различие в том, что инвектива предполагает использование коммуникантами бранных слов, ругательств, а агрессивные высказывания могут обходиться и без них [Сидорова, 2009, с. 30].

– Вербальная агрессия и конфликт.

«Конфликт – это столкновение противоположных сторон, мнений, сил, серьёзное разногласие, спор» [Гришина, 1999, с. 153]. Исследователи выделяют такие разновидности конфликта, которые напрямую связаны с вербальной агрессией, как раздор, ссора, ругань, клеветничество, дразги и т.д. Однако конфликт – это категория более высокого порядка. Главное отличие вербальной агрессии от конфликта заключается в том, что агрессия практически всегда деструктивна, она нарушает отношения коммуникантов, а конфликт, наоборот, имеет целью разрешение противоречий в отношении индивидов. Далеко не всегда конфликт может сопровождаться агрессивными высказываниями собеседников [Там же].

Ещё одним аспектом в исследовании явления вербальной агрессии является соотнесение её с специфическими формами речевого поведения в молодежной субкультуре.

Подростковая речевая среда обладает рядом специфических особенностей, и вербальная агрессия часто используется в молодёжной культуре совсем для других целей.

В.И. Жельвис выделил следующие функции инвективы в речевой молодежной субкультуре:

– Инвектива как средство установления контакта и узнавания друг друга членами данной микрогруппы, Например, приветствие: «ЗдорОво, нечесть!»

– Инвектива как средство дружеского подтрунивания или подбадривания. Почти тоже самое, только адресантом выступает один из говорящих, как правило, обладающий большим авторитетом в данной микрогруппе.

– Функция искусства – «виртуозная брань». Использование инвективы просто вызывает комический эффект, является игрой слов и не несёт в себе задачи причинить вред собеседнику.

Таким образом, инвектива с этой точки зрения является демонстрацией социальных умений, игрой слов и не несёт в себе задачи причинить вред собеседнику.

Итак, всесторонний анализ понятия «вербальная агрессия» позволил нам сделать следующие выводы:

1. Вербальная агрессия направлена на конкретный объект (непосредственно или опосредованно, например, через вещь, принадлежащую объекту агрессии).

2. В вербальной агрессии имеет значение не только то, «что сказано», но и то, «как сказано», то есть анализу подлежат не только вербальные характеристики в виде сущностной содержательности высказывания, но и тон речи, и иные невербальные характеристики.

3. Мотивационную составляющую вербальной агрессии можно разделить на две группы: причинение вреда адресату агрессии, избавление от собственных негативных чувств и эмоций.

4. Вербальная агрессия имеет отрицательный, деструктивный характер, предполагает нарушение существующих норм и правил общения.

5. Будучи специфической человеческой деятельностью, речевая деятельность должна регулироваться, корректироваться и контролироваться человеком во всех её сферах и видах.

С точки зрения социально-психологического подхода к изучению вербальной агрессии следует уделить внимание проблеме причин и последствий вербальной агрессии, что станет потенциально дополнительным аргументом к актуальности темы исследования. Этому вопросу будет посвящён следующий параграф.

## 2.2. Причины и последствия вербальной агрессии

Одной из главных задач нашего исследования является разработка методик и рекомендаций для коррекционно-профилактической работы по предотвращению вербальной агрессии. Однако для этого необходимо понять причины вербальной агрессии и оценить её последствия.

Вербальную агрессию можно рассматривать как общественное явление, феномен всего общества и как деятельность конкретного человека в конкретной ситуации общения.

К причинам вербальной агрессии общества в целом относят:

– Политическая, экономическая, социальная нестабильность современного общества и, как следствие, высокий уровень преступности, асоциального поведения, в частности, среди подростков; рост числа микрогрупп, где культивируется речевая агрессия.

– Отсутствие должного юридического контроля над проявлениями вербальной агрессии в современном обществе. Ощущение безнаказанности за агрессивное речевое поведение лишает человека необходимости контролировать себя, думать над тем, что он говорит, подбирать слова и выражения. До недавнего времени в нашей стране существовала уголовная ответственность за такие проявления вербальной агрессии, как оскорбление и клевета (ст. 130, 129 Уголовного кодекса РФ). Однако закон был изменён в сторону послабления ответственности за подобные действия: из категории преступлений они были перемещены в категорию правонарушений; и даже в таком виде практически не применяются. Разделяя концепцию французского философа П. Рикера, отметим, что юридические нормы должны быть оппозицией речевой агрессии, «правовой переработкой насилия» [Рикер, 1996, с . 34].

– Одной из важнейших причин распространения вербальной агрессии в современном обществе является искажение в сознании людей системы духовных ценностей, на которых было построено наше общество, и новые социальные установки (стремление к власти, успеху, самореализации за счёт унижения достоинства другого человека, готовность «идти по головам»; авторитарность личности, неприятие мнения, не совпадающего с собственным мнением, отсутствие эмоциональной и интеллектуальной гибкости, способности идти на компромисс, эгоцентризм, неумение встать на позицию другого человека, сопереживать и др.).

– Влияние средств массовой информации – пропаганда насилия и др. [Старова, 2000, с. 15]. По данным исследований В.И. Жельвиса, в последние годы многие СМИ «культивируют инвективизацию речи» [Жельвис, 1997, с. 25] – неоправданное употребление бранных слов и выражений. Это подтверждают и исследования В.Г. Костомарова. В своей работе «Языковой вкус эпохи» он приводит многочисленные примеры того, как «"непечатное слово" сегодня просто рвётся на страницы ряда "демократически-свободных" независимых газет» [Костомаров, 1994, с. 65].

– Популярность жанров боевика и триллера в современных литературе и кинематографе с соответствующими моделями речевого поведения персонажей и набором словесных клише; компьютерные игры и музыка агрессивной направленности; нездоровый интерес к подробностям преступлений, связанных с агрессией, в прессе и т.п.

Обозначенные причины условно можно назвать социальными, поскольку вербальную агрессию провоцируют различные процессы, происходящие в обществе.

Выделяют также собственно коммуникативные причины речевой агрессии:

– «Сближение стилей литературного языка, по природе своей книжного даже при устной форме реализации, с раскованной разговорной речью...» [Там же, с. 232].

– Культивирование журналистами «огрубевшего русского языка», который «подкупает своей реалистичностью» и «раздвигает круг читателей» [Там же, с. 30].

– Недостаточное овладение коммуникативными умениями и навыками: недостаточное внимания к речевой культуре в семье и отсутствие целенаправленного обучения коммуникативным умениям в школе.

– Патогенная коммуникативная среда в детском коллективе, отрицательный личный опыт речевого общения ребёнка, изначально не склонного к речевой агрессии.

Социокультурным фактором вербальной агрессии можно назвать низкую порицаемость речевой агрессии, в частности, инвективы – употребления в речи бранных слов и выражений, в нашем обществе и культуре.

Если говорить об агрессии в речи конкретного индивида, то причины также могут быть совершенно разными:

– низкий уровень речевой и коммуникативной культуры субъекта высказывания, скудный словарный запас;

– личностные (биологические) качества индивида, особенности характера: упрямство, ворчливость, негативизм и пр. [Якимова, 2011, с. 184 – 187];

– возрастные психологические особенности (подростковая агрессивность, старческая ворчливость и др.);

– профессиональные деформации (стресс, эмоциональное выгорание и пр.) [Смирнова, 2018, с. 100 – 103].

В контексте профессиональных деформаций многие исследователи уделяют особое внимание педагогической среде. Например, Ю.В. Щербина, М.Ю. Олешков, Л.М. Митина, Ф.Н. Гоноболин и др. рассматривают речевую агрессию педагогов, отмечая, что она «нарушает гармонию речевого общения в школьном коллективе, служит деструктивной речевой моделью для подражания учащихся, негативно сказывается на ходе учебно-воспитательного процесса» [Щербина, 2008, с. 158].

Необходимо рассмотреть также мотивы, вызывающие вербальную агрессию в конкретных речевых ситуациях. Так, А.Н. Леонтьев связывает понятие «мотив» с понятием «потребность» и выделяет основные мотивы речевой деятельности по степени их личностной значимости, важности для субъекта [Леонтьев, 1983, с. 212]:

- смыслообразующие мотивы, которые, «побуждая деятельность, вместе с тем придают ей личностный смысл» [Там же];

- мотивы – стимулы, играющие «роль побудительных факторов», порой остро эмоциональны, аффективны, лишены смыслообразующей функции [Там же].

Классифицируя мотивы вербальной агрессии, А.Н. Леонтьев связывает их со следующими потребностями детей:

- потребность в самоутверждении: протест против гиперопеки, стремление к достижению авторитетного положения в детском коллективе и др.;

- потребность в самореализации: стремление к достижению целей через ущемление интересов другого человека и др.;

- потребность в самозащите: стремление оградить себя от вербальной агрессии со стороны других участников речевой ситуации и др. [Там же].



В.И. Жельвис относит мотивы только к осознанной речевой деятельности, и выделяет следующие:

- «желание понизить социальный статус адресата»;
- «стремление понизить его уровень самооценки»;
- «попытка нанести моральный урон»;
- «повышение своей самооценки (или демонстрация силы)»;
- «желание добиться изменения поведения адресата» [Жельвис,

1997, с. 35].

Как видно из приведённых классификаций, дать исчерпывающий перечень причин и мотивов вербальной агрессии вряд ли возможно. Это объясняется количественным многообразием и качественным своеобразием речевых ситуаций.

Ещё одним аспектом изучения речевой агрессии является рассмотрение её последствий. Безусловно, самым негативным последствием вербальной агрессии являются моральные страдания личности, ставшей объектом этой агрессии. Так, Н.Д. Левитов пишет: «... агрессия слова может восприниматься даже более болезненно, чем агрессия действия» [Левитов, 1972, с. 64].

Некоторые исследователи считают, что вербальная агрессия зачастую предшествует агрессии физической, являющейся самой опасной для человека. Как отмечает В.И. Жельвис, «укрепившись в допустимости агрессии вербальной, человек может распространить эту модель на другие сферы жизни, требующие, по его мнению, уже физической агрессии» [Жельвис, 1997, с. 64].

А.Р. Гузаева называет такие социальные последствия вербальной агрессии, как затруднение адаптации, минимизация приспособляемости к психолого-педагогическим, социальным, морально-этическим условиям общества [Гузаева, 2011].

В школьной речевой среде вербальная агрессия, как обучающихся, так и учителей, нарушает нравственную сферу личности, тормозит развитие эмоционального интеллекта, то есть деструктивно воздействует на личность ребёнка, а также на коллектив – нарушаются межличностные отношения, психологический климат в школьном классе и пр.

Вместе с тем, главным последствием вербальной агрессии, признаваемым всеми авторами, является снижение эффективности общения. Е.В. Зиновьева и О.И. Попова отмечают: «...Агрессия посредством слова затрудняет обмен информацией между коммуникантами, деструктивно воздействуя на их сознание и снижая возможности взаимопонимания...» [Зиновьева, 2019, с. 75]. «Вербальная агрессия препятствует реализации основных задач эффективного речевого общения: затрудняет полноценный обмен информацией, тормозит восприятие и понимание собеседниками друг друга, делает невозможной выработку общей стратегии взаимодействия» [Щербинина, 2008, с. 187].

Таким образом, в современной науке существует много разных точек зрения о причинах, мотивах и последствиях вербальной агрессии, что ещё раз подчёркивает сложную природу данного явления. При этом в оценке деструктивности речевой агрессии «в чистом виде» учёные едины.

### 2.3. Проявление вербальной агрессии в подростковом возрасте

Подростковый возраст считается самым сложным, противоречивым, неоднозначным этапом в жизни человека. Вступление ребёнка в этот возраст сопровождается не только физическими изменениями, но и психологическим кризисом. К примеру, повышенная значимость тесных эмоциональных контактов, интенсивная социализация сочетается с процессом противопоставления себя обществу. Важным новообразованием подросткового возраста является чувство взрослости, вследствие чего взаимоотношения с взрослыми становятся затруднёнными – подростки стремятся к независимости и самостоятельности, что влечёт за собой протесты против опеки. Одновременно с этим, на новом этапе своей жизни подростки склонны испытывать тревогу и ждать помощи от взрослых, хотя при этом не готовы в этом признаваться. Формируется внутренний конфликт, который становится одной из причин агрессивного поведения в подростковом возрасте.

Высказанное мнение подтверждается в исследованиях А.В. Толстых, где отмечается, что у подростков изменяется отношение к семье и родителям, например, возникает острое желание начать критиковать, появляются сомнения и желание противостоять привычным ценностям, различным установкам и тому типу поведения, который принят у взрослых людей [Толстых, 2005, с. 245]. Формируется агрессивное поведение как ответ на отношение родителей, учителей, сверстников, с одной стороны, и на собственный внутренний конфликт, с другой.

Раскроем более подробно вопрос о причинах агрессии у детей подросткового возраста. Выделяют внешние и внутренние факторы формирования агрессивного поведения.

Внешние факторы могут быть такими:

– Агрессия как средство (механизм) психологической защиты: нападение как предупреждающий или как ответный шаг на угрозу.

– Агрессия как следствие нарушения семейных отношений: в частности, чрезмерный родительский контроль или полное его отсутствие, разрушение эмоциональных связей в семье (постоянные конфликты, драки в семье, которые становятся стереотипом поведения ребёнка), безразличие или враждебность, отвержение со стороны родителей, неуважение к личности ребёнка, отказ в праве на личную свободу, систематическая критика, оскорбление и замечания и др. [Виноградова, 2013].

Внутренние факторы формирования агрессии у подростков могут быть следующими:

– нарушения эмоционально-волевой сферы, аффективные деформации (депрессия, страх, тревога), патологический кризис личности;

– психопатологические расстройства (галлюцинации, речевой бред, расстройство сознания, специфика которых заключается в том, что поведение подростка становится бесконтрольным) [Там же].

Безусловно, наиболее целесообразным является комплексный подход – анализ совокупности факторов, поскольку агрессия выступает как системное свойство эмоциональной и поведенческой сферы подростка, реализующееся при наличии личностных, в том числе психологических характеристик и провоцирующих ситуационных факторов.

В подростковом возрасте ярко проявляется и физическая, и вербальная агрессия. С учётом целей настоящего исследования, мы остановим своё внимание на последней.

Интересные выводы можно сделать из результатов опроса старшеклассников, проведённого в 2004-ом году В.С. Собкиным и О.В. Ткаченко, согласно которым причины употребления школьниками инвективной лексики в большинстве случаев связаны с их

психоэмоциональным состоянием – подростки переживают негативные эмоции и испытывают трудности в их выражении (слабое развитие коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта). Однако немалочисленной (20 % опрошенных) является группа подростков, которые употребляют инвективную лексику по той причине, что это «является привычкой» [Собкин, 2004, с. 29].

К сожалению, у подростков достаточно примеров нарушения речевых норм в окружающей их среде. И со временем они принимают эти нарушения как способ выражения своего отношения к миру, это становится для них обыденным и привычным.

Как отмечалось ранее, существенное влияние на речевое поведение подростков оказывает семья (то, как выстроены детско-родительские отношения в семье, какие образцы поведения в ней транслируются и пр.). Родителям очень важно самим показывать пример и удерживаться от употребления нецензурных слов и грубой брани. Бесполезно рассчитывать на сдержанность подростка, если он ежедневно видит негативный пример перед глазами.

Многое зависит, конечно, и от ближайшего социального окружения (школьный класс, спортивная секция, «уличные» друзья и др.). Детям в этом возрасте свойственно искать социальные контакты, объединяться в различные неформальные группы. Частью идентичности таких групп является особый сленг, включающий в себя эвфемизмы и инвективы.

Влияние средств массовой информации на речевое поведение было подробно описано выше. Сюда же можно отнести Интернет, компьютерные игры и др.

О.В. Глуздова считает, что причиной и следствием вербальной агрессии подростков может выступать социально-психологическая дезадаптированность подростков [Глуздова, 2002, с. 56].

Отставание в учёбе как фрустрирующий для личности обучающегося фактор также может стать причиной вербальной агрессии и повлечь за собой существенное снижение учебной мотивации, отказ от взаимодействия с учителем и пр. Таким образом, причиной и следствием вербальной агрессии может выступать социальное и психологическое неблагополучие подростка.

Интересен вопрос о доминировании форм вербальной агрессии в подростковой среде.

В этот период активно расширяется словарный запас ребёнка, становится острее чувство языка и появляется интерес к ненормативной лексике. О.В. Азаренок, к примеру, говорит, что школьники наполняют свои агрессивные высказывания в большинстве своём ненормативной лексикой, матерной бранью [Азаренок, 2010, с. 8]. На это же указывает и А.П. Костяев, который дополнительно предлагает различать два типа бранной лексики:

1. Инвективная лексика – это такой тип лексики, в иллокутивном потенциале которой отражается намерение на оскорбление адресата или третьего лица.

2. Неинвективная лексика – это лексика, включающая агрессивный компонент, но не имеющая прагматической направленности [Костяев, 2009, с. 136].

Т.В. Шмелёва выделила типы инвективной лексики, некоторые из которых наблюдаются в речи детей подросткового возраста:

- зоосемантические метафоры (курица, овца, осёл и др.);
- слова с экспрессивно-негативной лексикой чьей-либо личности (идиот, стерва, простофиля);
- глаголы с осуждающим значением (выпендривается, сожрал) [Шмелёва, 1997, с. 90].

В.С. Третьякова исследовала лексико-семантическую и грамматическую стороны вербальной агрессии учащихся подросткового возраста и пришла к выводу, что подростки чаще используют ненормативные (обсценные, инвективные) и негативные оценочные высказывания, специальные номинации [Третьякова, 2003, с. 184].

То, что именно мат выбирается подростками для общения, имеет свои причины. Так, мат:

- вербализует разнообразные эмоции;
- позволяет максимально кратко и ёмко выразить множество различных чувств;
- вербально воспроизводит желания сексуальной направленности.

Он является способом выражения яркого интереса ко всему, что связано с отношениями двух полов. Особое место в речи подростков по этой причине занимает генитальный мат [Романова].

Со временем вербальная агрессия подростков развивается, «совершенствуется». Им становятся подвластны такие жанры вербальной агрессии, как ирония, насмешка [Назарова, 2014, с. 155].

Подытоживая сказанное, отметим, что подростковый возраст – самый сложный период в жизни ребёнка, когда он испытывает массу противоречивых чувств, эмоций и желаний, формирующих внутренний конфликт. Грубая речь и резкий тон подростка являются последствием внутренних переживаний и не имеют ничего общего с желанием обидеть. Перед родителями и учителями в этот период встаёт задача бороться с речевым негативизмом детей. К сожалению, избежать этого полностью невозможно. Однако это не значит, что не нужно обращать на речевую агрессию никакого внимания. Роль школы в этом вопросе заключается в том, чтобы неуклонно развивать у школьников культуру речи, формировать хороший «языковой вкус» [Костомаров, 1994, с. 65].

## 2.4. Виды и основные формы вербальной агрессии

Описание видов и форм вербальной агрессии является сложной задачей по причине отсутствия единого понимания данного явления, динамичности вербальной агрессии, её зависимости от конкретной ситуации общения, отсутствии закрепления в языке [Паремужашвили, 2009, с. 61].

При описании основных видов вербальной агрессии обычно используется дихотомический подход, позволяющий установить дифференциальные признаки видов речевой агрессии. При этом выделяется несколько оснований для классификации.

Так, А.К. Михальская предлагает классифицировать виды вербальной агрессии по интенсивности, или степени выраженности - от слабых к самым сильным [Михальская, 1998, с. 166]. К сильным проявлениям речевой агрессии, вероятно, следует отнести брань, ругань, крайне эмоционально и экспрессивно выраженное прямое порицание, грубое требование, произнесённое в резко повышенном тоне («крик»). К слабым проявлениям вербальной агрессии можно отнести, например, не очень грубый, но с отсутствием извинения и необходимых формул вежливости отказ, скрытый упрёк, косвенное осуждение, не прямое оскорбление (например, «сам такой»).

Предлагается также классификация видов вербальной агрессии по степени их осознанности говорящим и целенаправленности. По этому основанию выделяют осознанную, целенаправленную речевую агрессию и неосознанную (или осознанную недостаточно), нецеленаправленную.

Говоря о целенаправленной вербальной агрессии, выделяют такие её разновидности, как инструментальная и преднамеренная агрессия. Обобщая определения этих понятий в различных источниках, можно



сказать, что преднамеренная агрессия подразумевает цель – причинение страданий жертве. Это речевая агрессия, обусловленная внутренним побуждением. Инструментальная агрессия напрямую не связана с целью причинить вред, ущерб, но «так пришлось» или по субъективному сознанию «было необходимо действовать». В этом случае речевая агрессия используется для осуществления различных желаний личности, например, принуждения, самоутверждения, повышения самооценки и т.п. [Щербина, 2008, 112].

Иногда с точки зрения целенаправленности предлагают различать инициативную и оборонительную агрессию [Левитов, 1972, с. 169]. Инициативная речевая агрессия имеет место, когда агрессором является зачинщик; оборонительная – когда высказывание представляет собой ответ на агрессию, защитную реакцию.

По характеру, способу выраженности можно выделить явную (открытую) и скрытую (неявную) вербальную агрессию. При этом явная речевая агрессия может выражаться в содержании и форме высказывания одновременно (оскорбление, грубое требование и др.), а может заключаться только в содержании высказывания (сплетни, доносы и др.) или только в форме (восклицательная интонация, повышенный темп речи, тембр и др.).

Неявная вербальная агрессия является наиболее сложной для исследования. Она предполагает косвенное, опосредованное воздействие на адресата, использование продуманных и заранее подготовленных коммуникативных тактик (враждебные намёки, иронические замечания, скрытые угрозы и др.) [Щербина, 2008, 118].

По отношению к адресату можно выделить переходную и непереходную речевую агрессию. Для этого А.К. Михальская выделяет такие параметры, как наличие / отсутствие определённого объекта

агрессии; представленность / непредставленность объекта агрессии в данной речевой ситуации; конкретность / абстрактность объекта. По этим параметрам о переходной агрессии можно говорить, «если объект четко определён», а о непереходной, когда «агрессия направлена вокруг, на всё окружающее, как бы рассеяна» [Михальская, 1998 с. 67].

Речевую агрессию различают также по числу участников ситуации общения: массовая и социально замкнутая вербальная агрессия. Отметим, что в условиях школы сложно наблюдать примеры массовой речевой агрессии, поскольку понятие «масса» предполагает большое количество людей, больше школьного класса и даже параллели.

Что касается классификации основных форм речевой агрессии, то на этот вопрос также нет однозначного ответа.

Так, А. Басс делит агрессивные высказывания на три типа:

- реакции отвержения («иди прочь», «убирайся» и др.);
- враждебные замечания («твое поведение меня раздражает», «не выношу тебя» и др.);
- критицизм, который: а) может быть направлен против принадлежащих личности предметов, одежды, работы и т.д.; б) может приобретать форму дискредитации чьей-либо деятельности; в) может выражаться в виде оскорблений, проклятий, направленных непосредственно против данного человека [Семенюк, 1991, с. 7].

Л.М. Семенюк предлагает более широкую классификацию:

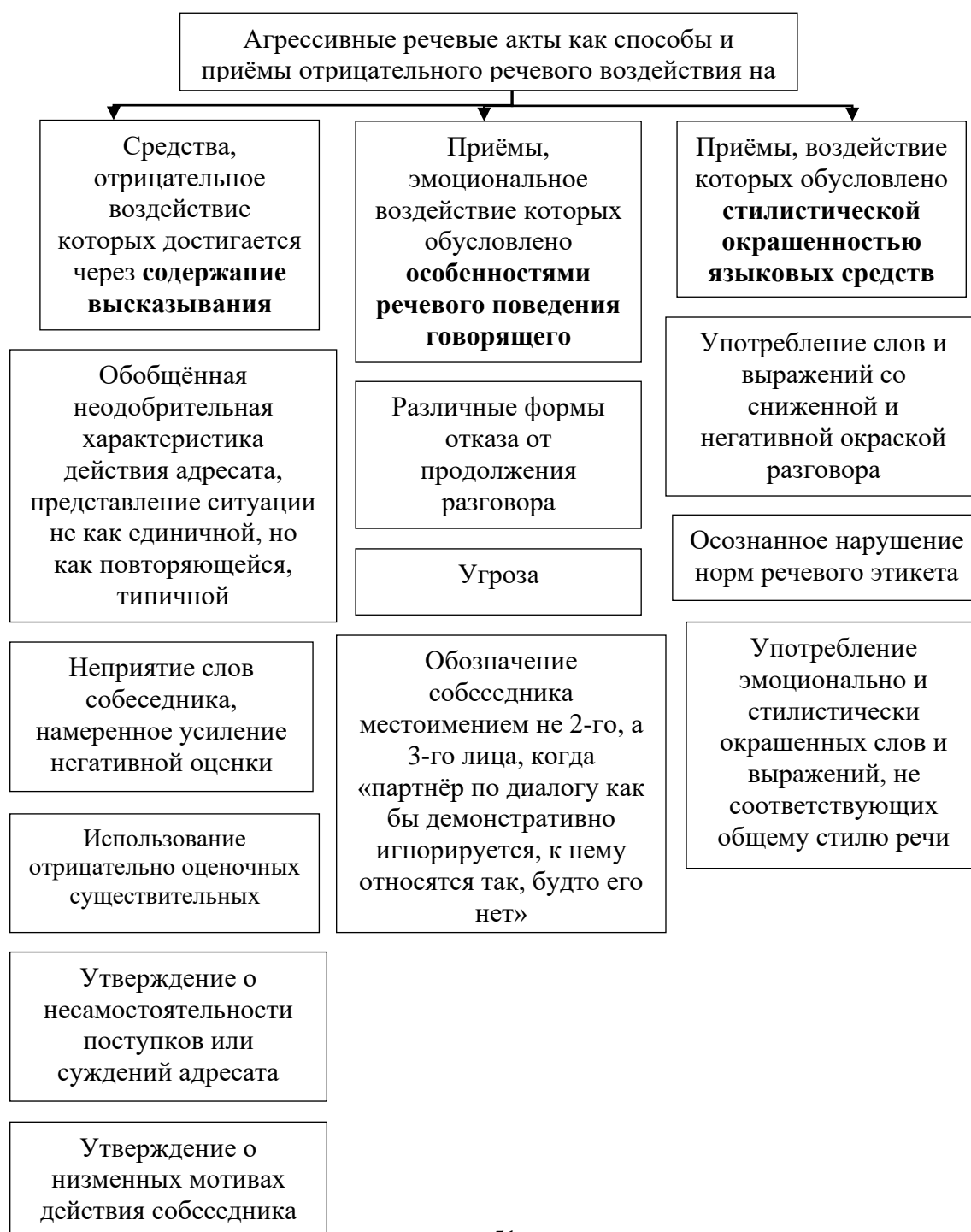
- отрицательные отзывы и критические замечания;
- выражение отрицательных эмоций в форме брани, затаённой обиды, недоверия, ярости, ненависти, когда эти реакции не служат для простого описания эмоциональных состояний;
- высказывание мыслей и желаний агрессивного содержания («Я больше всего хотел бы его убить» и др.);

- оскорбления;
- угрозы, принуждения и вымогательства;
- упрёки и обвинения [Семенюк, 1996, с. 10].

Интересную классификацию средств и приёмов агрессивных речевых высказываний предлагает М.Ю. Федосюк (см. схему № 4).

Схема № 4.

### Агрессивные речевые акты как способы и приёмы отрицательного речевого воздействия на адресата



Необычный подход к классификации агрессивных высказываний избрала Ю.В. Щербинина, которая опирается на теорию речевых жанров М.М. Бахтина, рассматривавшего любое высказывание как реальную единицу речевого общения, «чётко отграниченную сменой речевых субъектов» [Бахтин, 1979, с. 237], а речевой жанр – как феномен речи; особую модель высказывания; относительно устойчивый тип высказывания» [Там же, с. 250]; а также на речеведческий подход Т.В. Шмелёвой, выделявшей в качестве важнейших жанрообразующих признаков: а) коммуникативную цель; б) образ автора (говорящего); в) образ адресата; г) языковое воплощение [Шмелёва, 1997, с. 91-97].

Ю.В. Щербинина выделяет следующие формы вербальной агрессии:

- оскорбление;
- враждебное замечание;
- угроза;
- порицание (упрёк, обвинение);
- грубое требование;
- насмешка (колкость);
- грубый отказ;
- ссора (как гипержанр).

В ходе проведения констатирующего эксперимента при изучении речевого поведения школьников мы будем опираться на классификацию форм вербальной агрессии Ю.В. Щербининой, которая показалась нам наиболее обоснованной.

## **Глава 3. Исследование вербальной агрессии в школьной речевой среде**

### **3.1. Определение оптимального комплекса методов диагностики проявления вербальной агрессии**

Для изучения вербальной агрессии в школьной речевой среде с учётом специфики поставленных задач необходимо определить наиболее надёжные методы диагностики данного явления.

Несмотря на широкую распространённость агрессии практически в любой среде, методология изучения детской агрессии, особенно вербальных проявлений, практически не изучена и нуждается в разработке. Трудности изучения данного явления можно разделить на две группы – психологического и социального характера.

В психологическом плане затруднения заключаются в создании экспериментальных ситуаций, необходимых для изучения вербальной агрессии, поскольку это явление часто приобретает характер аффективного процесса, неконтролируемого сознанием и не поддающегося намеренному влиянию извне.

Также исследование вербальной агрессии осложняется отсутствием чёткой терминологии и классификации для описания эмоциональных состояний человека, в частности, качественного и количественного состава отрицательных эмоций, вызывающих агрессию.

В социальном плане изучение вербальной агрессии затрудняет общественная осуждаемость, негативное отношение к этому явлению в обществе. По этой причине в советское время тема детской агрессии вообще и речевой агрессии в частности была закрыта и почти не исследовалась. Это же является причиной «социально желательных» (неискренних, в угоду общественному мнению) ответов при анкетировании

и других связанных с опросом методах. В связи с этим, «исследователю, выбирающему метод для измерения агрессии, важно не дать знать испытуемым, что именно он изучает. Если испытуемые узнают, что изучается агрессия, они могут попытаться замаскировать свою агрессивность» [Бэрн, 1999, с. 59].

Исходя из этого, кроме общих критериев для любого научного метода (надёжность, объективность, достоверность и т.д.), можно выделить ряд специфических критериев для методов и методик диагностики вербальной агрессии в школьной речевой среде:

- Безопасность для испытуемых и самого исследователя;
- Допустимость с этической точки зрения;
- Доступность методики для изучаемого контингента испытуемых;
- Пригодность для применения в групповых исследованиях;
- Пригодность для использования в условиях средней школы.

Очевидно также, что необходимо применять разные методики, комплексное использование которых обеспечит надёжность и достоверность полученных данных.

Рассмотрим, какие методы диагностики агрессии вообще и вербальной в частности предлагают различные исследователи. При этом будем различать метод как «путь исследования, вытекающий из общих методических представлений о сущности изучаемого объекта» [Соколова, 1980, с. 14] и методики как «технические приёмы реализации метода в целях уточнения или верификации наших знаний об объекте» [Там же].

Российские исследователи детской агрессии предлагают следующие методы диагностики агрессии подростков. Л.М. Семенюк: наблюдение; беседа; опрос; сочинение детей [Семенюк, 1991, с. 3]. И.А. Фурманов: визуальное наблюдение с вербальной регистрацией; проективный метод

(методика «Рисунок несуществующего животного»); метод опроса (опросник Басса-Дарки) [Фурманов, 1996, с. 2].

Американские исследователи Р. Бэрон и Д. Ричардсон предлагают классификацию методов диагностики агрессии, в том числе вербальной, которая признана одной из наиболее полных:

- Опросные методы:

- Архивные исследования (сбор информации из публичных источников – статистика преступности, статьи в периодической печати и т.п.).

- Вербальная информация: анкеты (предназначены для оценки агрессии в конкретных ситуациях); опросники (предназначены для измерения постоянного уровня агрессивности); оценивание поведения человека другими людьми (чаще всего знакомыми с его поведением – родителями, родственниками, друзьями и т.п.).

- Проективные методы (тест математической апперцепции, тест чернильных пятен Роршарха, рисуночный тест изучения фрустрации по Розенцвейгу и др.).

- Наблюдение агрессии:

- «Полевые наблюдения – наблюдение за поведением людей в естественных условиях, когда они занимаются повседневными делами и не помышляют об участии в каких-то психологических исследованиях» [Бэрон 1999, с. 67]: а) натуралистические наблюдения (без вмешательства экспериментатора); б) межличностные конфронтации (подстрекательство к агрессивным действиям, намеренная провокация агрессии).

- Лабораторные наблюдения: а) «игровые» (провокация нападения на различные неживые объекты, например, на надувную куклу); б) искусственное моделирование ситуаций вербальной агрессии.

Ю.В. Щербинина предлагает в качестве методов, дополняющих опрос, использовать сочинение на соответствующую тему, методику незаконченных фраз, а также разные проективные методы, в частности, ассоциативный эксперимент [Щербинина, 2008, с. 86].

С учётом специфики изучаемого аспекта агрессии, а также ограниченных исследовательских возможностей автора настоящей работы (невозможностью непосредственно, находясь в школе, наблюдать за речевым поведением учащихся), для проведения констатирующего эксперимента мы выбрали следующие методы диагностики:

- Опрос (по опроснику Басса – Дарки);
- Сочинение учащихся на заданную тему;
- Метод «полевых» исследований (скрытая запись на диктофон ситуаций вербальной агрессии в школе).

Метод **опроса** является одним из основных методов, позволяющих достоверно диагностировать проявления вербальной агрессии, при условии грамотного составления вопросов, чтобы испытуемые не знали о заинтересованности исследователя в выявлении их агрессивности и не давали «социально желательных» ответов. Метод опроса обладает рядом преимуществ:

- Позволяет получить надёжную информацию о внутренних побуждениях детей, мотивационной сфере ребёнка. Таким образом, наблюдается связь речеведческого аспекта с психологическим, что расширяет границы исследования проблемы вербальной агрессии.
- Позволяет получать информацию о готовности самих детей действовать в определённом направлении, что облегчает поиск способов преодоления вербальной агрессии школьников.

Одним из наиболее известных и детально разработанных, является опросник, предложенный американцами А. Бассом и А. Дарки в 1957 году



(на русском языке стандартизирован А.А. Хваном, Ю.А. Зайцевым и Ю.А. Кузнецовой в 2005 году). Он состоит из 8-ми субшкал, которые авторы считают важными показателями агрессии. Наряду с такими формами агрессии, как физическая агрессия (нападение), косвенная агрессия, склонность к раздражению, негативизм, обида, подозрительность, чувство вины, он помогает выявить склонность к вербальной агрессии. Опросник состоит из 75-ти утверждений, на которые ребёнок даёт ответ «да» или «нет». По числу совпадений ответов респондентов с «ключом» подсчитываются индексы различных форм агрессивности. 13 утверждений опросника направлены на выявление интересующей нас вербальной агрессии, их мы и возьмём для проведения исследования:

1. Если я не одобряю поведение друзей, я даю им это почувствовать.
2. Я часто бываю не согласен с людьми.
3. Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.
4. Я требую, чтобы люди уважали меня.
5. Даже если я злюсь, я не прибегаю к «сильным» выражениям.
6. Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать, что я о нём думаю.
7. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.
8. Я ругаюсь только со злости.
9. Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает.
10. Я часто просто угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение.
11. В споре я часто повышаю голос.
12. Я стараюсь скрывать своё плохое отношение к людям.
13. Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить [Басс, 1957].

Обозначенные утверждения направлены на выявление наиболее распространённых видов, форм, мотивов вербальной агрессии (угроза – 10, крик – 11; ответная вербальная агрессия – 7; ссора, несогласие, противостояние – 2, 3, 13; выражение негативных чувств (раздражение, злость) или отношения – 6, 8, 12; использование инвективной, экспрессивно-негативной лексики, брань – 5; проявление гипертрофированного чувства собственного достоинства, повышенная требовательность к окружающим – 4; открытое высказывание негативных оценок, осуждение – 1, 9). Это позволяет оценить результаты опроса не только с точки зрения определения количественного показателя – уровня, степени выраженности вербальной агрессии, но и с точки зрения выявления качественных, содержательных характеристик вербальной агрессии.

Основанием для использования нами именно этого опросника в целях диагностики вербальной агрессии учащихся послужило следующее:

– Данный опросник – одна из наиболее популярных методик для изучения агрессии (именно к ней обращаются в своих исследованиях российские учёные Л.М. Семенюк и И.А. Фурманов).

– Часть опросника посвящена исследуемой нами форме агрессии – вербальной агрессии.

– Доступен изучаемому контингенту испытуемых, поскольку в нём использованы привычные разговорные обороты.

– Позволяет не только установить общее наличие вербальной агрессии в поведении школьников, но и диагностировать ряд конкретных её проявлений: повышенную склонность к спору, употреблению бранных слов, открытому словесному выражению неприятия собеседника и др.

– Вопросы в нём сформулированы так, чтобы избежать «социально желательных» ответов: оставляют возможность для оправдания

агрессивного поведения; заключают, что неодобряемое обществом состояние уже наступило, и речь идёт только об указании способа его выражения; используются оговорки (например, «Даже если я злюсь, я не прибегаю к сильным выражениям»).

**Сочинение** учащихся можно использовать в качестве дополнительного способа выявления вербальной агрессии школьников, который позволяет установить, как понимают речевую агрессию сами школьники, какие формы речевой агрессии знают, как относятся к этому явлению, видят ли себя субъектами или объектами вербальной агрессии; какие лексические, стилистические и эмоционально-экспрессивные средства используют для описания вербальной агрессии; какие стратегии используют для реализации своих коммуникативных намерений.

Л.М. Семенюк предлагает такую формулировку темы сочинения: «Как я представляю себе свои права и возможности наказать другого человека за его неправильные действия, слова и поступки» [Семенюк, 1996, с. 23]. Она представляется нам правильной с точки зрения возможности избежать «социально желательных» ответов и доступной с точки зрения возраста изучаемой нами группы школьников. Поэтому мы используем её при проведении сочинения, уточнив только объект наказания – наказать «одноклассника», а не «другого человека».

При анализе сочинения необходимо учитывать содержание (насколько полно раскрыта тема), форму (логическую структуру, последовательность изложения мыслей), язык сочинения (эмоционально-экспрессивная лексика, средства выразительности). Также нужно обращать особое внимание на обозначение и дифференциацию объекта «наказания»; причин и мотивов «наказания»; языковую характеристику содержания «наказания» (в том числе агрессивных действий).

**Запись** ситуаций общения, отмеченных теми или иными проявлениями вербальной агрессии, **на скрытый диктофон** с их подробной стенографией и последующим анализом представляется самым эффективным и универсальным методом диагностики речевой агрессии, позволяющим получить максимально достоверные и объективные данные. По классификации Р. Бэрона и Д. Ричардсон, этот метод можно рассматривать как разновидность «полевого» наблюдения – метода сбора информации путём непосредственного восприятия и прямой регистрации всех элементов поведения ребёнка. Данный метод предполагает фиксацию «естественно возникающих» [Бэрон 1999, с. 85] случаев вербальной агрессии, а также событий, сопутствующих инциденту.

Преимущества данного метода для диагностики речевой агрессии школьников:

– Ситуации вербальной агрессии фиксируются непосредственно (в момент возникновения и в процессе проявления) и не требуют истолкования, как, например, данные проективных методик.

– Запись проводится скрыто, незаметно для испытуемых, что даёт максимально снижает тенденцию «социальной желательности» и позволяет получить более достоверную информацию.

– С помощью диктофонной записи фиксируется не только содержание, но и звуковые особенности речи учащихся - это даёт более полную картину об изучаемом явлении.

– Запись позволяет выделить наиболее распространённые формы речевой агрессии в школе, типичные речевые ситуации, в которых проявляется вербальная агрессия; самые распространённые в изучаемой группе школьников агрессивные речевые тактики.

Записанные на диктофон речевые ситуации стенографируются и подробным образом анализируются по следующим аспектам:

- Речевая ситуация (коммуникативный аспект):
  - участники общения: положение говорящих с точки зрения доминирования, актуальные роли коммуникантов;
  - время и место;
  - причины, мотивы речевых действий;
  - цели говорящих;
  - способы достижения говорящими целей общения.
- Тематико-семантический аспект – семантика высказываний (содержание).
- Лексический аспект: лексический состав высказываний; использование эмоционально-экспрессивных средств, употребление этикетных средств.
- Тонально-фонационный аспект: присутствие и происхождение фоновых шумов; тон, тембр, темп, дикция говорящих и др.
- Общий вывод о наличии и особенностях проявления вербальной агрессии в данной речевой ситуации и об уровне общения коммуникантов.

Таким образом, мы определили комплекс методов исследования, которые, с нашей точки зрения, являются наиболее эффективными и подходящими для изучения данного предмета в выбранной возрастной группе школьников и доступными для нас как исследователей.

### 3.2. Констатирующий эксперимент

С целью выявления уровня, а также наиболее типичных видов, форм и ситуаций проявления вербальной агрессии в школьной речевой среде, мы провели констатирующий эксперимент, участниками которого стали ученики 5 – 6 классов (11 – 12 лет) МАОУ «Средняя школа "Комплекс Покровский»». Объектом исследования явилось речевое поведение испытуемых, а предметом – проявление агрессии в речи. Эксперимент был проведён в сентябре 2020 года.

На начальном этапе констатирующего эксперимента нами был проведён опрос (по 13-ти утверждениям из опросника Басса – Дарки, относящимся к вербальной форме агрессии – описаны выше) в двух возрастных группах школьников: учащихся 5 класса (11 лет) – 25 человек; учащихся 6 класса (12 лет) – 25 человек.

Целью опроса явилась количественная диагностика уровня, степени выраженности (индекса) вербальной агрессии у учащихся 5 – 6 классов, а также выявление качественных характеристик: видов, форм, мотивов проявления вербальной агрессии школьниками.

Респондентам было предложено ознакомиться с утверждениями и поставить напротив каждого из них знак «+» в случае согласия с утверждением или знак «-» в случае не согласия (опросный лист в Приложении 1).

При обработке полученных данных с помощью «ключа» к опроснику присваивалось по 1 баллу за каждую положительную реакцию (+) на утверждения №№ 1/2/3/4/6/7/8/10/11; за каждую отрицательную реакцию (-) на утверждения №№ 5/9/12/13. Полученные каждым респондентом баллы суммировались. Оценка индекса вербальной агрессии осуществлялась по сумме баллов. Нормой показателя вербальной агрессивности, согласно

методике, считалось до 4 баллов (включительно). (сводные таблицы результатов опроса по 5 и 6 классам в Приложении 2)

В каждом классе было подсчитано количество учащихся, набравших суммарно по 0/1/2/3/4/5/6/7/8/9/10/11/12/13 баллов в процентном отношении ко всему классу. Полученные результаты представлены на диаграммах №№ 1, 2:

Диаграмма № 1.

**Индекс вербальной агрессивности учащихся 5 класса**

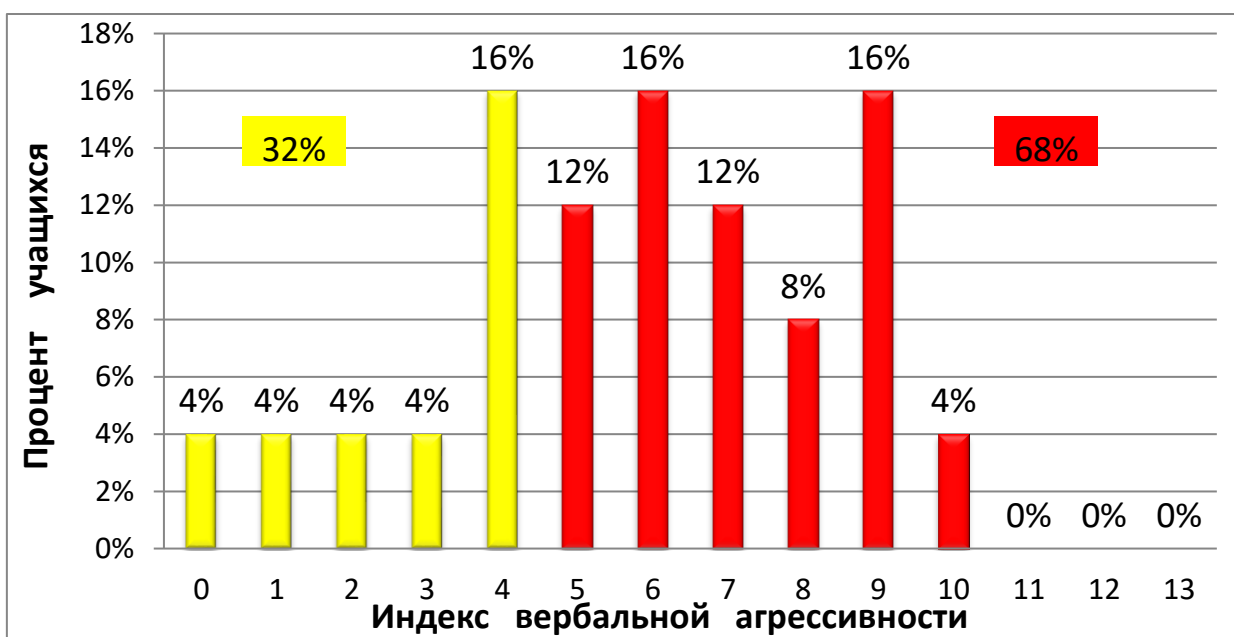
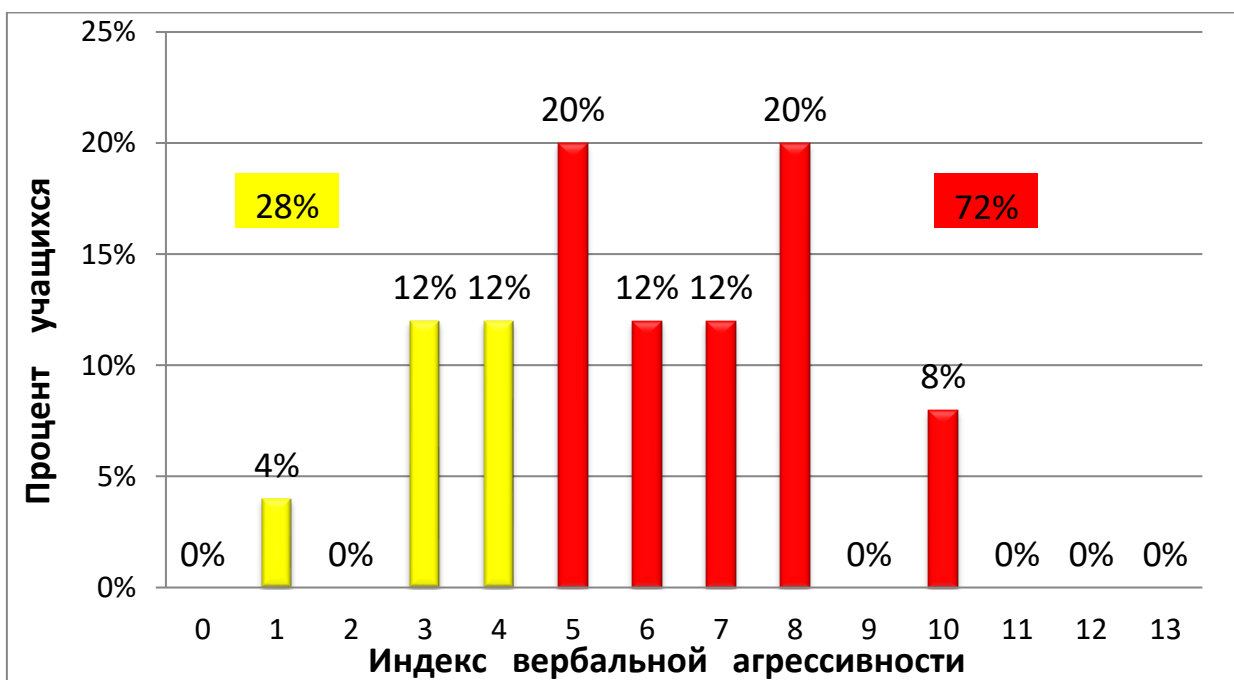


Диаграмма № 2.

**Индекс вербальной агрессивности учащихся 6 класса**



Суммируя в каждом классе проценты учащихся, набравших  $5 \geq$  баллов, мы получили следующие результаты:

– в 5 классе высокий индекс вербальной агрессивности: показали 68% (18 ч.) учащихся;

– в 6 классе высокий индекс вербальной агрессивности: показали 72% (19 ч.) учащихся.

Как видно, разница по индексу вербальной агрессивности между 5 и 6 классом незначительная, однако, она наблюдается в сторону увеличения, что позволяет сделать предположение об усугублении проблемы речевой агрессии подростков по мере их взросления.

Перейдём к содержательному анализу показателей вербальной агрессии, который проведём без деления на классы, ввиду отсутствия значительной разницы между ними. Суммируя баллы по каждому из утверждений опросника, мы получили следующие результаты:

Таблица № 1.

**Суммарные результаты опроса по каждому утверждению  
из опросника Басса – Дарки**

<b>№ п/п</b>	<b>Утверждение</b>	<b>5 класс</b>	<b>6 класс</b>	<b>Сумма баллов</b>
<b>1</b>	Если я не одобряю поведение друзей, я даю им это почувствовать.	18	18	36
<b>2</b>	Я часто бываю не согласен с людьми.	15	14	29
<b>3</b>	Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.	10	11	21
<b>4</b>	Я требую, чтобы люди уважали меня.	7	11	18
<b>5</b>	Даже если я злюсь, я не прибегаю к «сильным» выражениям.	10	6	16
<b>6</b>	Если кто-нибудь раздражает меня, я готов	18	17	35



	сказать, что я о нём думаю.			
<b>7</b>	Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.	10	15	25
<b>8</b>	Я ругаюсь только со злости.	14	17	31
<b>9</b>	Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает.	16	14	30
<b>10</b>	Я часто просто угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение.	6	3	9
<b>11</b>	В споре я часто повышаю голос.	6	10	16
<b>12</b>	Я стараюсь скрывать своё плохое отношение к людям.	9	4	13
<b>13</b>	Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.	7	6	13

Анализ данных результатов позволяет сделать следующие выводы: учащиеся обоих классов меньше всего используют в своей речи угрозу и крик; редко проявляют высокую требовательность к окружающим; нечасто демонстрируют своё негативное отношение к людям; около половины школьников призналось в использовании инвективной лексики, брани в состоянии злости; а также в вербальной агрессии в ответ на агрессию по отношению к ним; большей части учеников свойственно агрессивно выражать свои негативные чувства: злость, раздражение; многие испытывают несогласие, протест против мнения других; большинство школьников склонно давать негативные оценки, осуждать.

Самый большой индекс вербальной агрессии выявлен по таким показателям, как выражение негативных чувств: злости, раздражения; и негативное осуждение кого-либо. Первый показатель подтверждает

сделанные ранее (§ 2.3.) выводы о высокой агрессивности подростков по причине внутренних конфликтов и противоречий. Второе свидетельствует о ярко выраженном стремлении подростков к доминированию, использованию неэтикетного общения, что характерно для примитивного уровня общения.

Необходимо отметить, что в процессе проведения опроса и обработки полученных результатов мы столкнулись с некоторыми трудностями: затруднение учащихся дать однозначную реакцию на ряд утверждений, что обусловлено некоторой неопределенностью формулировок утверждений, необходимостью уточнений адресата, ситуации и т.п. (№№ 6,7,13); непонимание учащимися ряда формулировок (№ 9 - «поставить человека на место»); использование в утверждениях отрицательных конструкций (№№ 5,9); неоднозначность ряда утверждений с точки зрения выявления с их помощью вербальной агрессии (№ 4 - можно поспорить с тем, что требование человеком уважения к себе является признаком речевой агрессии); присутствие в утверждениях «оговорок» во избежание «социальной желательности» реакций (№ 9) явилось коммуникативной «ловушкой» для школьников, подталкивало их к определённой реакции.

Особо хочется отметить неискренность («социальную желательность») реакций на утверждения (№№ 5,10,11). Сложно поверить в такой низкий индекс использования школьниками жанра угрозы, а также крика и инвективной лексики. Забегая вперёд, отметим, что анализ сочинений и диктофонных записей опровергнет результат опроса в этой части.

При этом следует заметить, что перечисленные недостатки так или иначе свойственны всем опросникам. Кроме того, некоторые недостатки, возможно, связаны с неточностью перевода опросника на русский язык.

Так или иначе, для всестороннего, объективного и достоверного исследования любого явления, особенно вербальной агрессии, необходимо использовать совокупность методик.

На втором этапе констатирующего эксперимента мы использовали метод сочинения. Испытуемые остались те же: учащиеся 5 класса (11 лет) – 25 человек; учащиеся 6 класса (12 лет) – 25 человек.

Нашей целью было установить уровень вербальной агрессии исследуемой группы школьников и её содержательные характеристики: какие виды, формы речевой агрессии проявляют учащиеся; каковы причины и мотивы такой агрессии; как сами ученики относятся к своему речевому поведению, осознают ли агрессию в нём; какие поведенческие (в том числе речевые) стратегии используют для реализации своих коммуникативных намерений.

Мы предложили школьникам написать сочинение на тему: «Как я представляю себе свои права и возможности наказать одноклассника за его неправильные действия, слова и поступки». Перед началом работы учащимся была дана следующая инструкция: 1) писать первые мысли, пришедшие в голову; 2) ограничить объём сочинения 10-ю предложениями; 3) не обращать внимания на орфографические и грамматические ошибки при написании текста (лист для написания сочинения в Приложении 4).

С помощью данной инструкции мы попытались обеспечить максимально возможную для этого метода исследования надёжность и достоверность полученных результатов. Так, объём сочинения был ограничен, чтобы испытуемые не стали фантазировать и писать лишнее, а ошибки были разрешены, чтобы не теряли мысли, следя за грамотностью текста.

Из 50 ожидаемых сочинений было собрано 41: 9 школьников (4 из 5-го класса и 5 из 6-го класса) сдали лист для написания сочинения пустым,

объяснив это отсутствием мыслей по данной теме. Анализ сочинений проводился без деления на классы, поскольку полученные данные были идентичны.

Проанализировав собранные сочинения, мы получили следующие результаты:

**Форма сочинения:**

- Объём текста большинства сочинений составил 2 – 3 предложения.
- Логическая структура текста: последовательность, связность предложений, в большинстве работ нарушена.
- Большая часть сочинений состоит из сложных, распространённых предложений с нарушением видов связи.

**Содержание сочинения:**

- Почти во всех сочинениях тема раскрыта поверхностно.
- В некоторых работах наблюдается отхождение от темы: автор переходит к пересказу случая из жизни; неправильное понимание темы: рассуждение о плохих поступках одноклассника.

- Центральная мысль в теме сочинения о правах и возможностях «наказать» одноклассника раскрыта следующим образом:

- Больше половины испытуемых: 28 учеников из 41 (68%) считают себя вправе наказать одноклассника. Интересно отметить, что во многих сочинениях сначала автор заявляет об отсутствии у него такого права, но в дальнейшем описывает варианты наказания.

– Школьники называли следующие виды наказания (расположены по частоте упоминания в сочинениях):

1. «рассказать», «пожаловаться», «объяснить» учителю, родителям (своим или этого одноклассника), «взрослому», «своим друзьям»;

В большинстве случаев цель такого сообщения не указывалась, но в некоторых работах было продолжение: чтобы одноклассника «наругали», «поставили двойку», «наказали», «разобрались с ним».

2. «сделать замечание», «поговорить с ним», «спросить, за что оскорбил», «сказать об ошибке», «объяснить», «попросить не делать так»;

Данные конструктивные варианты поведения указывались только в качестве первичной реакции на плохое поведение одноклассника. Повторные реакции были более «жесткими».

3. «перестать разговаривать», «перестать с ним дружить», «перестать помогать ему»;

Заметим, что такие варианты наказания были преподнесены в форме угрозы: «если он будет так делать, то я перестану с ним дружить».

4. «сказать что-то обидное», «высказать», «обозвать», «накричать», «угрожать», «начать ссориться»;

5. «поднять руку», «ударить», «побороть», «зажать»;

Надо сказать, что такие варианты наказания в качестве первичной реакции указывались не часто.

6. «поставить на место», «заставить извиниться»;

В нескольких сочинениях были указаны абстрактные формулировки наказания, которые сложно классифицировать, поскольку не понятно, какой смысл вкладывал в них автор. Фразеологизм «поставить на место», по нашему предположению, был заимствован из опросника Басса – Дарки, по которому школьники были опрошены накануне.

7. «заставить мыть полы в школе весь день».

Такой необычный вид наказания – трудом, был предложен только в одном сочинении.

– Абсолютное большинство школьников, даже из числа тех, кто написал об отсутствии у него права наказывать одноклассника, признают

за собой право проявить агрессию «в ответ». Причём, некоторые учащиеся указывают на два вида ответной реакции: первичную и вторичную. В качестве первичной ответной реакции на плохие поступки одноклассника в свой адрес школьники называли следующее: «Если обозвали, обзову в ответ», «Могу делать то, что он мне сделал», «Если скажет, что я плохо одеваюсь, я то же скажу», «оскорбить в ответ», «ударить в ответ», «затаить обиду и отомстить потом». Затем многие вводили дополнительное условие – «если не поймёт», «если будет продолжать», «если обзовёт очень грубыми словами» – и называли такие повторные реакции: «пойти и ударить», «ударю в ответ, и больше в 2 раза».

– Во многих сочинениях присутствовали оговорки: «начну с ним ссориться, *но такого ещё не было*»; «права наказать нет, *но я могу поставить на место*»; «накажу, *только если он что-нибудь сломает*»; Или описание вариантов наказания через отрицание: «*не* могу ударить», «*не* имею права наказывать, *максимум могу накричать*», «*не* могу наказать, *ведь я не отец*».

– **Язык сочинения:**

В большинстве сочинений использована обычная общеупотребительная разговорная лексика. Только в 2-х сочинениях присутствуют средства выразительности: «поднять руку», «поставить на место». Речь неграмотна. Много ошибок. Тексты состоят в основном из глаголов; много лексических повторов, лишней информации, ненужных подробностей. Слова в предложениях согласованы плохо.

В контексте темы исследования нас интересует в первую очередь вербальная форма агрессии школьников. В процессе анализа сочинений мы выявили её у 13 учащихся из 41 – (32%). 8 (20%) из них проявили речевую агрессию как ответную, оборонительную, а 5 (12%) выступили инициаторами такой агрессии.

Сочинения показали, что наиболее распространёнными в школьной речевой среде являются такие формы и средства вербальной агрессии, как донос (жалоба): «Расскажу маме, она позвонит его маме, и его наругают дома»; «Расскажу своим друзьям, и они разберутся с ним», «Скажу учителю, и ему поставят двойку»; оскорбление: «обозвать», «сказать что-то обидное»; угроза: «начну угрожать»; ссора: «начать ссориться», «ругаться»; крик: «накричать», «высказать».

Среди причин, мотивов вербальной агрессии школьников первое место занимает агрессия другого лица (одноклассника), чаще тоже вербальная: «Если обозвали, обзову в ответ», «обозвать также», «оскорбить в ответ», «Если скажет, что я плохо одеваюсь, я то же скажу»; но не обязательно: «Если одноклассник будет обижать меня или моих друзей, то я накричу на него». Спровоцировать речевую агрессию может также негативное отношение к однокласснику: «Если мне что-то не нравится в человеке, я могу накричать ... начну угрожать», или наоборот, если одноклассник плохо относится к адресанту агрессии: «... или если он ко мне плохо относится...». Речевая агрессия может выступать средством достижения коммуникативной цели: «Если он не будет признавать свою ошибку, начну с ним ссориться».

Хочется отметить, что многие школьники, находясь в позиции субъекта вербальной агрессии, не относятся к этому серьёзно, вероятно, считая такую агрессию наиболее безопасным средством воздействия на окружающих: «Я не имею права наказывать, максимум, что я могу - накричать»; «Мне кажется, наказывать нельзя, я его наругаю». Если же им приходится быть объектом вербальной агрессии, воспринимают её болезненно, остро и реагируют крайне агрессивно: «Если обзовёт очень грубыми словами ... пойти и ударить», «оскорбить в ответ».

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что метод сочинения в целом можно считать достаточно эффективным для диагностики проявлений речевой агрессии учащихся, позволяющим исследовать такие аспекты данного явления, как качественный состав вербальной агрессии: формы, виды, средства, способы; причины и мотивы вербальной агрессии; особенности её восприятия школьниками.

Наряду с этим, можно отметить следующие недостатки метода сочинения в данной возрастной группе школьников:

– Проблема возрастной доступности: учащиеся 5-6 классов еще не владеют достаточным словарным запасом и понятийным аппаратом для раскрытия подобной, достаточно сложной темы. Вероятно, по этой причине часть школьников отказалась от написания сочинения, а часть ограничилась одним предложением или даже словом, отрицающим заявленную тему.

- Возможная неискренность испытуемых (тенденция к созданию «социально желательных» текстов). Так, анализ сочинений показал уровень вербальной агрессии в 2 раза ниже, чем по данным опроса. В сочинениях подростков явно прослеживается стремление скрыть социально неодобряемое поведение. Поэтому часть работ состояла из однословного отрицания любой агрессии в своём поведении. Во многих работах наряду с заявлением об отсутствии права на любую агрессию ученики охотно описывали разные её формы как возможные для себя.

– Субъективность, недостаточная осознанность ответов: выполнение этого задания иногда сводилось к пересказу эпизода из жизни с ненужными подробностями и деталями. Возможно, это было связано с неправильным пониманием заявленной темы.

Таким образом, мы считаем целесообразным дополнить констатирующий эксперимент записью речевых ситуаций,



сопровождавшихся вербальной агрессией, на скрытый диктофон с их последующей стенографией и подробным анализом.

Данный метод позволит нам получить более достоверную и объективную информацию о проблеме вербальной агрессии в школьной речевой среде. С его помощью мы сможем оценить, в первую очередь, содержание вербальной агрессии: формы, виды, типичные речевые ситуации, особенности восприятия, уровни общения. Что касается количественной характеристики этой проблемы – степени выраженности вербальной агрессии в школьной речевой среде, данный метод позволит сделать только общий и весьма неточный вывод об этом.

Итак, к работе приложены диктофонные записи, сделанные в 5 – 6 классах в сентябре 2020 года общей продолжительностью около 30 минут. Содержание: 10 речевых ситуаций (как диалогов, так и отдельных реплик), в которых было выявлено проявление вербальной агрессии. 3 из них подробно проанализируем в работе, остальные поместим в Приложение 5 с коротким комментарием к каждой (уточнение предмета разговора, особенности звукового оформления, присутствие фонового шума, характеристики высказываний говорящих - эмоциональные, голосовые и др.).

Проведём анализ диктофонной записи № 1 от 16.10.2020 г. (см. стенограмму в Приложении 5), которая демонстрирует вербальную агрессию в сфере межличностных отношений учащихся.

*Время и место:* конец перемены перед уроком математики в 6-ом классе (1-м по счёту в этот день).

*Участники:* одноклассники – мальчик и девочка. Девочка занимает доминирующую позицию, хорошо учится. Мальчик не пользуется авторитетом в классе, с ним почти никто не общается, учится слабо. В начальной школе имел проблемы со здоровьем.

*Предыстория* этой речевой ситуации: Днём ранее мальчик плюнул на портфель девочки, к чему его склонила другая девочка, пользующаяся в классе репутацией провокатора, сказав, что первая плюнула в его портфель. Когда мальчик совершил этот поступок, спровоцировавшая его девочка громко сообщила об этом всему классу.

*Мотивы участников:* девочка выражает своё негативное отношение к мальчику и его неправильному поступку, совершённом накануне в её адрес, демонстрирует своё превосходство над ним и хочет прилюдно мести; мальчик привычным для себя образом защищается от агрессии, отстаивает свою честь и достоинство, своё представление о справедливости.

*Цели коммуникантов:* девочка хочет заставить мальчика прилюдно вытереть её портфель, на который он плюнул накануне; мальчик считает справедливым, чтобы портфель вытерла спровоцировавшая его девочка, он хочет защитить свою честь и достоинство, а также поскорее избавиться от агрессии в свой адрес и выйти из этой ситуации.

*Способы достижения целей:* девочка использует открытую, ярко выраженную, прямую вербальную агрессию, которую выражает в форме враждебного грубого требования, сделанного с напором и давлением (использует эмоционально-экспрессивные средства: «Да мне насрать, знал ты или нет!»); постоянно перебивает, не даёт однокласснику возможности объяснить позицию; мальчик не проявляет ответную вербальную агрессию, стремится конструктивно вести диалог, постоянно пытается объяснить («Я не виноват. Это Полина М. мне сказала...»).

С точки зрения внешнего звукового оформления, ситуация характеризуется сильным фоновым шумом, поскольку происходит на перемене перед началом занятий. Со стороны девочки: резко повышенный тон («крик»), восклицательная интонация, суггестивность голоса, чёткая

дикция, расстановка пауз и интонационное выделение отдельных слов, что свидетельствует о доминирующей позиции в данной речевой ситуации, уверенности в своей правоте, эмоциональном «накале». Со стороны мальчика: тихий, местами очень тихий, голос, невнятная речь, ускоренный темп (пытается успеть закончить фразу пока его не перебили), что говорит о слабой, проигрышной позиции в данной речевой ситуации, неуверенности в себе, чувстве огорчения и, возможно, вины.

Из сказанного можно сделать вывод, что в данной речевой ситуации общение между одноклассниками происходило на примитивном уровне. Девочка была субъектом сильной, целенаправленной (инструментальной), инициативной, явной, переходной вербальной агрессии. Мальчик, будучи объектом этой агрессии, предпринимал слабые попытки конструктивного ведения диалога.

Проанализируем диктофонную запись № 2 от 17.10.2020 г. (см. стенограмму в Приложении 5), которая также демонстрирует вербальную агрессию в сфере межличностных отношений учащихся.

*Время и место:* конец перемены перед уроком русского языка в 6-ом классе (1-м по счёту в этот день).

*Участники:* одноклассники – два мальчика. Артём К. занимает доминирующую позицию среди мальчиков. Несмотря на то, что он плохо учится, пользуется репутацией «хулигана», с ним дружит большинство мальчиков, так как с ним можно весело провести время. Артём Е. не пользуется авторитетом в классе, особенно среди мальчиков, с ним почти никто не общается, учится слабо. В начальной школе имел проблемы со здоровьем.

*Предыстория* этой речевой ситуации: По распределению учителя, мальчики пользуются одной кабинкой в гардеробе. Артём К. постоянно

умышленно сбрасывает куртку Артёма Е. на грязный пол в кабинке, Артём Е. несколько раз просил этого не делать.

*Мотивы участников:* Артём Е. пытается защитить свои вещи, а также свою честь и достоинство, в мужском коллективе; Артём К. хочет самоутвердиться, получить ещё большее признание среди мальчиков и избежать ответственности за свой поступок.

*Цели коммуникантов:* Артём Е. хочет, проявив смелость, прилюдно изобличить Артёма К. в этом поступке и призвать к ответственности; Артём К. хочет уйти от какой-либо ответственности за свой поступок и продемонстрировать мужскому коллективу свою силу и превосходство над Артёмом Е.

*Способы достижения целей:* Артём Е. отстаивает свои «границы» в форме порицания (обвинения): «Я знаю, ты это сделал» с использованием эмоционально-экспрессивных средств («Ты задолбал, блин!»); угрозы («Я сейчас классному руководителю расскажу. Будешь платить...»), требования («Чтоб больше не трогал»). С позиции теории речевых жанров, данные речевые тактики относятся к слабому проявлению вербальной агрессии, ввиду несоблюдения необходимых формул вежливости. Однако с учётом предыстории этой речевой ситуации, репутации оппонента и его крайне негативного отношения, речевое поведение Артёма Е. сложно назвать агрессивным. Фразу: «Я сейчас классному руководителю расскажу», по форме можно отнести к угрозе, но по содержанию в данной ситуации она представляет собой апелляцию к взрослому, авторитетному человеку, способному помочь решить проблему конструктивно. Отсутствие в речи Артёма Е. этикетных форм общения продиктовано враждебным отношением к нему Артёмом К. и всего класса; является попыткой проявить силу, мужество, напор, говорить на одном языке с адресатом.

Артём К. использует сильную, явную, открытую, прямую вербальную агрессию, которую выражает в форме оскорбления («дебил», «придурок»), угрозы («Я тебе щас в нос дам...»), насмешки («К мамочке беги»), грубого отказа признаться в совершённом поступке («Мне твоя куртка на фиг не нужна. Отдыхай»; «Ага, щас! Разбежался. Иди гуляй лесом»; «... отвали»). Показная безэмоциональность некоторых фраз является попыткой обмануть оппонента, убедить в своей невинности и тем самым уйти от ответственности.

С точки зрения внешнего звукового оформления, ситуация характеризуется сильным фоновым шумом, поскольку происходит на перемене перед началом занятий. Артём Е. использует восклицательную интонацию только в самом начале диалога; затем, после первой грубой реплики оппонента, громкость голоса обычная, местами тихая; голос неуверенный, очевидны попытки придать ему силы. Такая тональность свидетельствует о слабой позиции в диалоге, о неуверенности и даже страхе, который ученик пытается неумело замаскировать. Со стороны Артёма К.: показная безэмоциональность некоторых фраз, демонстративное спокойствие и уверенность голоса, что является попыткой обмануть оппонента, убедить в своей невинности и тем самым уйти от ответственности. Восклицательная интонация некоторых грубых фраз свидетельствует о негативном отношении к оппоненту, стремлении подавить его, пресечь обвинения в свой адрес и закончить «неудобный» диалог.

Из сказанного можно сделать вывод, что в данной речевой ситуации общение между одноклассниками происходило на примитивном уровне. Артём Е., являясь инициатором этого диалога, продемонстрировал неуверенную попытку в целом конструктивного решения своих коммуникативных задач. Артём К., занимая оборонительную позицию, стал

субъектом сильной, целенаправленной (и инструментальной, и преднамеренной), явной, переходной, оборонительной вербальной агрессии.

Проанализируем теперь диктофонную запись № 3 от 17.10.2020 г. (см. стенограмму в Приложении 5), которая демонстрирует вербальную агрессию в отношениях учителя и ученицы.

*Время и место:* начало урока математики в 6-ом классе (2-ого по счёту в этот день).

*Участники:* учитель математики и ученица. Учитель математики - женщина в возрасте, работает на пенсии. Демонстрирует авторитарный стиль в общении со школьниками, строгая, требовательная. На уроках удерживает жёсткую дисциплину. Ученица учится средне, в коллективе пользуется определённым авторитетом, один из лидеров. Не раз замечена в сплетнях, манипуляциях и выяснениях отношений, в том числе с учителями. Родители в разводе, внимания детям уделяют мало. Кроме того, мама ученицы сама периодически конфликтует с учителями.

*Предыстория* речевой ситуации: Учитель ведёт математику в этом классе второй год. Взаимопонимания с данной ученицей не нашёл с первого дня. Было несколько историй, когда девочки класса по инициативе этой ученицы объявляли учителю бойкот, срывали уроки. Днём ранее на уроке математики эта ученица позвонила кому-то по телефону, хотя в школе есть запрет на использование мобильных телефонов во время уроков, и учитель математики строго следит за его исполнением детьми. Однако девочка убедительно отрицала свой проступок. Позже учитель получил информацию, изобличившую ученицу.

*Мотивы участников:* учитель и ученица испытывают негативные чувства по отношению друг к другу и при каждом «удобном» случае демонстрируют это.

*Цели коммуникантов:* учитель хочет «свести счёты» с ученицей, уличив её во лжи перед всем классом; ученица защищает свою репутацию и доминантную позицию в коллективе.

*Способы достижения целей:* Учитель начинает урок с грубого требования, адресованного персонально ученице: «Отключай телефон сказала!» Грубость этого требования особенно ощутима на контрасте тона, которым учитель обратился с таким же повелением ко всему классу, и к этой ученице лично. В первом случае тон был обычным, во втором – грубым, резким, высоким (крик). О грубости говорит и конструкция предложения: добавление в конце лишнего глагола «сказала»; и его восклицательная интонация. Затем учитель также в грубой форме делает ученице порицание (обвинение): «Вчера ты нагло соврала о том / что не ты звонила». О грубости обвинения говорит эмоционально-экспрессивное наречие «нагло» и глагол «соврала», не совсем уместный в ситуации общения: учитель – ученик. Далее следует враждебное замечание: «Я терпеть не люблю трусов», которое выражает крайне негативное отношение учителя к ученице и её поступку, и по существу является косвенным оскорблением. И ещё одно замечание: «Люди должны отвечать за свои поступки». Оба замечания сделаны в отношении 3 лица, но адресованы данной ученице. Всё вышеперечисленное свидетельствует о целенаправленной, явной, переходной, инициативной вербальной агрессии учителя в отношении ученицы.

Это вызывает оборонительную агрессию ученицы. Она перебивает учителя вопросом – восклицанием, не дав ему закончить фразу, что само по себе является нарушением этикетных правил общения и субординации: «Это я трус?!» Когда учитель начинает отвечать, перебивает его повторно, усиливая таким образом давление: «Это я сейчас должна отвечать / да?!» А затем начинает громко смеяться, поддерживаемая несколькими

одноклассниками. Такое поведение является скрытым проявлением вербальной агрессии в отношении учителя.

Уязвлённый хамским поведением школьницы учитель пытается вернуть себе доминирующее положение. Будто бы не замечая смеха, ровным и абсолютно спокойным голосом, медленно, выговаривая каждое слово и расставляя интонационные акценты, она доказывает обоснованность своих обвинений в адрес ученицы, а затем произносит скрытый упрёк: «Поэтому вот / ниже опустится / уже вот / ну / никак не надо», по существу являющийся косвенным оскорблением. Множество пауз в предложении свидетельствуют о том, что учитель тщательно подбирает слова, чтобы не перейти границы.

В ответ на это ученица снова перебивает учителя, на этот раз короткой репликой: «И Вам», которая как бы переадресовывает учителю его упрёк / оскорбление.

Возмущённый учитель проявляет скрытую вербальную агрессию в форме вопроса-восклицания: «В чём я опустилась?!» А затем произносит уже прямой упрёк: «Вот я тебе / например / конкретно говорю о том / что ты опустилась в этом поступке / вот / очень низко». По интонации и многочисленным паузам видно, что учитель старается сдерживать эмоции и подбирать слова.

Далее ученица говорит что-то одновременно с учителем, их диалог превращается в словесную перепалку. После чего ученица делает попытку перевести разговор на другую тему и высказывает учителю открытое, прямое обвинение: «А Вы знаете / что вы не имели права вчера выгонять Ваню из класса?» В классе появляется фоновый шум, свидетельствующий о поддержке ученицы в этом вопросе несколькими одноклассниками.



Учитель, используя громкость голоса и тщательно подобранные аргументы, произносит целый монолог о своих правах и возможностях, который начинается неуместным обращением «Дорогая моя-я», произнесённым с соответствующей снисходительной интонацией и подчёркивающим подчинительное положение ученицы по отношению к учителю. В монологе учителя содержится также скрытая угроза: «Вот вчера / например / я тебя должна была удали-ить / написать докладну-ую». Эта реплика произносится с интонацией намёка, для чего учитель тянет гласные звуки. Таким образом учитель даёт понять ученице, что у него есть такое право, и он в любой момент может им воспользоваться. Добившись тишины в классе, вернув себе доминантную позицию и возможность вести урок, учитель, однако, продолжает свой монолог, вероятно, решив упрочить свою позицию, и произносит прямое оскорбление: «А то / что ты невоспитанная / я это поняла ещё в прошлом году».

В ответ на это ученица предпринимает последнюю попытку перехватить инициативу и сменить тему, для чего снова перебивает учителя и произносит скрытый упрёк: «Я Вам про Ваню сказала».

Но учитель, не желая больше сдавать свои позиции, резко пресекает эту попытку: повышает голос и возвращает ученицу к обсуждению её проступка: «Вот кто (выделяет голосом) не имел **права** / телефоном пользоваться / так это ты вчера / на уроке».

Не имея больше аргументов, ученица сдаётся, а учитель начинает вести урок.

Как видно, в данной речевой ситуации общение между учителем и ученицей происходит на манипулятивном уровне. Оба участника демонстрируют вербальную агрессию по отношению друг к другу, как явную, так и скрытую. При этом учитель проявляет инициативную

агрессию – в форме грубого требования, порицания (обвинения), враждебного замечания, косвенного оскорбления, непрямого и прямого упрёков, скрытой угрозы; ученица проявляет оборонительную агрессию – в форме переадресации упрёка, прямого обвинения, непрямого упрёка, а также нарушает этикетные нормы общения и правила субординации, перебивая учителя и осмеивая его. Поведение ученицы можно охарактеризовать как дерзкое и даже хамское. Вместе с тем, инициатором вербальной агрессии, бесспорно, выступил учитель.

Таким образом, анализ речевых ситуаций, представленных в диктофонных записях, показал, что общение школьников друг с другом, а также с учителями происходит на примитивном и манипулятивном уровнях и часто сопровождается вербальной агрессией. Самыми распространёнными жанрами такой агрессии являются оскорбление, угроза, грубое требование, грубый отказ, обвинение, ссора. По степени выраженности агрессия чаще всего сильная. Мотивов вербальной агрессии школьников множество. Назовём самые распространённые: предшествующая вербальная и иная агрессия, негативное отношение коммуникантов друг к другу, повышение самооценки. Что касается особенностей восприятия вербальной агрессии школьниками, то наиболее частой реакцией на такую агрессию являются различные формы ответной речевой агрессии, а также сообщение другому лицу (учителю, родителям, друзьям), реже – физическая агрессия.

Изучение аудиозаписей наглядно продемонстрировало также склонность к речевой агрессии учителей общеобразовательной школы. Этот аспект проблемы вербальной агрессии в школьной речевой среде не является предметом настоящего исследования. Он требует отдельного, самостоятельного, серьёзного изучения, которое представляется очень перспективным.

## **Глава 4. Контроль над вербальной агрессией в школьной речевой среде**

### **4.1. Определение основных направлений контроля над вербальной агрессией в школьной речевой среде**

Широкая распространённость вербальной агрессии в обществе и, особенно, в школьной речевой среде требует разработки программы эффективных действий по решению этой проблемы. Как показал анализ литературы, проблеме вербальной агрессии посвящены относительно малочисленные профилактические и коррекционные программы, ориентированные, как правило, на агрессивное поведение школьников в целом. Существующее положение вещей говорит об их недостаточности или низкой эффективности. В данном диссертационном исследовании мы попытаемся определить основные направления коррекционно-профилактической работы по предотвращению вербальной агрессии учащихся, а также предложим проект программы, ориентированной на решение этой задачи, что является важным и в педагогическом, и в общесоциальном отношении.

Важно отметить, что мы исходим из того, что полностью устранить вербальную агрессию из жизни современного общества, особенно молодёжи, не представляется возможным. Данный вывод убедительно доказывает и теоретическое изучение проблемы, и наши экспериментальные данные. Проведённое исследование показало, что причинами вербальной агрессии подростков зачастую являются внутриличностные конфликты, стремление к доминированию, низкий уровень развития коммуникативной сферы, что по сути является возрастной характеристикой школьников в это период их жизни. Однако это не значит, что не надо предпринимать попытки контроля проявления вербальной агрессии подростками, коррекции их речевого поведения, гармонизации школьной речевой среды – такие меры нужны,

подростков нужно учить конструктивной коммуникации в стенах школы и за её пределами.

Важнейшими принципами такой работы, по нашему мнению, должны стать:

– комплексность: работа одновременно со всеми участниками образовательного процесса: как со школьниками, так и со взрослыми – учителями, родителями;

– системность: параллельная работа по всем направлениям;

– преемственность: работа должна проводиться непрерывно, начиная с дошкольного возраста.

Кроме того, в работу по профилактике и преодолению вербальной агрессии школьников следует включать специалистов разного профиля: классных руководителей, учителей – предметников (особенно учителей русского языка и литературы), социальных педагогов, педагогов – психологов и др. Это позволит использовать разные инструменты, воздействующие на личность подростка, а совокупный эффект будет в большей степени приближен к целевым ориентирам. Наиболее актуальными формами такой работы, по нашему мнению, являются: классные часы, воспитательные беседы и дискуссии, психологические тренинги и др.

Важным направлением работы по предотвращению вербальной агрессии в школьной речевой среде нам представляется риторизация всего учебного процесса в средней общеобразовательной школе. Риторизацию можно определить как «процесс использования законов и закономерностей риторики в организации и совершенствовании образовательной деятельности в школе» [Шафранова, 1997, с. 28]. То есть риторика должна быть в школе не только самостоятельной дисциплиной, а концепцией всего обучения, технологией управления учебным процессом, сущность которого заключается в «создании условий для продуктивной (творческой) речемыслительной деятельности учащихся и в организации этой

деятельности в соответствии с риторическими законами» [Панькова, 1999, с. 5].

Применительно к изучаемой проблеме риторизация способствует «организации учебного процесса как деятельности равноправных субъектов (учителя и учеников); гуманитаризации содержания образования и гуманизации отношений участников образовательного процесса; развитию культуры общения и поведения, требуемой современному обществу» [Шафранова, 1997, с. 28].

Очевидно, наибольшими возможностями в коррекции речевого поведения школьников в учебно-воспитательном процессе обладают преподаватели гуманитарных предметов, прежде всего – учителя русского языка и литературы как основных школьных дисциплин, связанных с проблемами общения, формирования коммуникативных навыков учащихся. Эта связь кроется, во-первых, в повышенной речевой ответственности учителей – словесников перед учащимися, а во-вторых, – в самом учебном материале [Коротаяева, 1997, с. 6].

Таким образом, если говорить об отдельном учебном предмете, риторизация предполагает изучение на уроках русского языка норм речевого поведения, правил общения, организации речемыслительной деятельности учащихся как с точки зрения общериторических законов, так и в соответствии с правилами речевого этикета.

Не менее важным является коммуникативно-деятельностный подход, являющийся одной из наиболее последовательно реализуемых тенденций в современном школьном преподавании русского языка. Целью такого подхода является «формирование умений и навыков речевого общения, или коммуникации» [Быстрова, 1996, с. 3]. Для достижения этой цели предлагается использование на уроках русского языка коммуникативных заданий, подразумевающих необходимость доказывания, обоснования учениками своей позиции [Меняйло, 1997, с. 4]; поисково-творческого метода, предполагающего решение какой-то учебной проблемы. Такая

организация занятия подразумевает доверительное общение учащихся друг с другом и учителем, что позволяет существенно ограничить проявления агрессии в речи школьников [Мурашов, 1998, с. 6]. Таким образом, в структуре уроков русского языка коммуникативно-деятельностный подход может быть реализован в самых разных направлениях.

В данной работе мы выделили такие направления, которые позволяют учителю обращаться к нравственно-этическим проблемам речевого поведения на занятиях по русскому языку:

– Обращение на уроках русского языка и литературы к специально отобраным текстам, в которых рассматриваются нормы речевого поведения, проблемы вербальной коммуникации, возможные варианты речевого поведения в различных ситуациях общения, использование необходимых средств речевого этикета и т.п.

– Использование в качестве учебного материала пословиц, поскольку «обсуждение кратких изречений о слове, языке и речи может быть диалоговой формой осмысления правил (постулатов) общения» [Смелкова, 1999, с. 154].

При этом тексты и пословицы могут быть использованы как самостоятельный учебный материал (например, для выполнения орфографических упражнений, написания диктантов и др.) и как дидактический материал для коммуникативных заданий.

Возможность разной подачи подобного материала позволяет реализовать каждое из выделенных направлений коррекционно-профилактической работы в структуре уроков русского языка, одновременно решать как учебные, так и воспитательные задачи.

Проанализируем один из действующих базовых учебников по русскому языку для 5 класса средней общеобразовательной школы «Русский язык. 5 класс» (коллектив авторов: Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др.) с целью установить, в каком объёме и каким образом в

нём решаются обозначенные аспекты коррекционно-профилактической работы по предотвращению вербальной агрессии учащихся.

Все тексты упражнений учебника условно можно разделить на шесть тематических групп: 1. о природе, животных (60%); 2. о языке, слове (20%); 3. об исторических фактах и личностях (7%); 4. тексты нравственного содержания (о порядочности, самовоспитании, любви к родной природе и заботе о ней) (7%); 5. о труде (профессиях, мастерстве) (3%); 6. о речевом этикете (3%).

Пословицы в качестве языкового материала представлены в четырёх упражнениях: 6, 169, 203, 20. И только в двух из них (6, 204) собственно языковое задание сочетается с заданиями, связанными с объяснением смысла пословиц, уяснением их нравственно-этического содержания.

В учебнике есть ряд упражнений с пометкой «задания по развитию коммуникативных умений (умения общаться)». Это задания, которые требуют устного ответа, выражения учащимся своего мнения и его аргументации, доказывания (упр. 86, 243, 254, 271); создания текста (устного или письменного) (упр. 53, 78, 103, 165, 176, 193, 241, 255, 273); описания картин, рисунков (упр. 109, 226, 229, 241, 323); работы с текстом (определение стиля, основной мысли, названия; преобразование текста) (упр. 14, 15, 18, 117, 138, 156, 17, 252, 301, 333); а также изложения (упр. 70, 127, 144, 168, 261, 283, 375) и сочинения (упр. 79, 87, 118, 157, 302, 345, 368).

Представляют интерес также задания, связанные с отработкой правил устного речевого поведения: упр. 7 (произнести текст торжественно), упр. 146 («при первом чтении выразите голосом дружеский совет, при втором - настойчивое требование»).

Отдельно следует выделить 7 упражнений, связанных с употреблением этикетных норм: приветствий (упр. 19), обращений (упр. 218, 219, 220), формул письма (упр. 224, 225), телефонного диалога (упр. 256).

Как видно, коммуникативно-деятельностный подход в данном учебнике реализован в самых разных направлениях и представлен в системе.

Что касается учебного материала, необходимого для коррекции речевого поведения школьников: коммуникативно и нравственно ориентированных текстов, а также пословиц о слове, языке и речи, – их присутствие в данном учебнике крайне ограничено и недостаточно для систематической работы. Поэтому необходимо включение дополнительного материала по этой проблематике в практику школьного обучения.

Очевидно, коррекция речевого поведения школьников должно осуществляться только на уровне текста. Сегодня в методике преподавания русского языка в школе одним из ведущих является тексто-центрический подход. Поэтому учителю-словеснику необходимы целенаправленно отобранные коммуникативно-ориентированные тексты нравственно-этического содержания.

В настоящей работе предпринимается попытка подбора подобных текстов. Критериями отбора стали:

- Наличие эпизода (-ов), где имеют место проявления речевой агрессии;
- Нравственно-этическая проблематика и в связи с этим возможность формирования у школьников эмпатии – чувства сопереживания собеседнику, ответного позитивного эмоционального отклика;
- Обращение в той или иной форме к проблемам речевого общения;
- Высокий художественный уровень и эстетическая ценность;
- Известность или наличие в школьной программе или программе дошкольного образования.

Тексты были отобраны из известных произведений детской литературы (как русских, так и зарубежных авторов), что делает их наиболее доступными для понимания и анализа изучаемой возрастной группой школьников. Всего отобрано 15 текстов 13 авторов (Приложение 6). Они расположены в алфавитном порядке (по фамилиям авторов) и имеют следующие пометы: указание эпизода (-ов), где имеет место вербальная агрессия, или



персонажей, в чьей речи она проявляется; краткое обозначение нравственно-этических тем, проблем; краткое обозначение проблем общения.

Также мы составили сборник пословиц, в которых отражены нравственно-этические аспекты общения. Для удобства использования все пословицы разделены на тематические группы: о споре, ссоре, крике, плохих словах, добрых словах, вежливости (Приложение 7).

Итак, важными направлениями в работе по предупреждению вербальной агрессии учащихся являются: риторизация учебного процесса, в частности, уроков русского языка и коммуникативно-деятельностный подход в обучении. Как одно из частных направлений может рассматриваться использование на уроках словесности коммуникативно и нравственно ориентированных текстов и пословиц.

Работа с школьниками должна проводиться и во внеурочное время в формате классных часов, воспитательных бесед, другой внеурочной деятельности, направленной на формирование культуры речи. Вовлечение школьников в социально одобряемую деятельность также может быть превентивной мерой против вербальной агрессии – подросток будет видеть положительные примеры коммуникации, будет находиться в контролируемой педагогами и другими взрослыми речевой среде, и это, бесспорно, благотворно отразится на его речевом поведении.

Для того, чтобы выработать у школьников умение распознавать свои негативные эмоции, контролировать их и выражать социально приемлемым способом, помимо педагогических средств, целесообразно использовать психологические инструменты: например, психологические занятия с элементами тренинга, включающие в себя специальные психологические, арттерапевтические (проективное рисование) упражнения, игры, психогимнастику, обучение приемам саморегуляции и релаксации и др.

## **4.2. Проект программы превращения вербальной агрессии в школьной речевой среде**

На основе анализа литературы и результатов проведённого диагностического исследования был составлен проект программы преодоления вербальной агрессии в школьной речевой среде. Проект программы ориентирован на учащихся 5 – 6 классов (младший подростковый возраст) и имеет комплексный характер, поскольку включает в себя разноплановый инструментарий воздействия на личность подростка (педагогический, социальный, психологический др.).

Цель программы – содействие профилактике и преодолению вербальной агрессии в школьной речевой среде через организацию целенаправленной социально-психолого-педагогической деятельности.

Задачи программы:

1. Обучение приёмам общения, стимулирование и развитие коммуникативной культуры.
2. Формирование мотивации к снижению употребления агрессивных вербальных актов.
3. Развитие способности к самоконтролю эмоциональных проявлений, отражающих агрессивную направленность поведения и общения.
4. Обучение адекватным способам эмоционального реагирования на отрицательные переживания.
5. Формирование устойчивых позитивных установок, нравственных ориентиров.
6. Формирование потребности в духовно-нравственном росте, эмпатии, доверии к людям.

Содержание проекта программы мы отразили в таблице (см. таблицу № 2).

Таблица № 2.

**Проект программы преодоления вербальной агрессией  
в школьной речевой среде**

<b>№ п/п</b>	<b>Мероприятие программы</b>	<b>Ответственный за реализацию</b>
<b>1. Работа со школьниками:</b>		
1.1	Классные часы, воспитательные беседы на темы: – «То, что начато во гневе, кончается в стыде» (Л.Н. Толстой); – «Агрессия в общении»; – «Можно ли жить без конфликтов?»; – «Как вести себя в споре?» и др.	классный руководитель
1.2	Психологические занятия на темы: – «Злость – это нормально!»; – «Как совладать с негативными эмоциями?»; – «Как вести себя в конфликте?»; – «Люби себя, развивай себя».	педагог–психолог
1.3	Вовлечение подростков в социально одобряемую деятельность (организация и проведение культурно-массовых мероприятий, участие в общественно-полезной деятельности, волонтерство и пр.)	социальный педагог
1.4	Индивидуальные консультации, медиация конфликтов подростков с проявлением вербальной агрессии.	классный руководитель, педагог–психолог
<b>2. Работа с педагогами:</b>		
2.1	Развитие коммуникативной компетенции педагогов в области речевого этикета – через участие в курсах повышения квалификации, семинарах, методических объединениях и пр.	администрация школы
2.2	Разработка психолого-педагогических рекомендаций педагогам по профилактике и преодолению вербальной агрессии подростков	педагог-психолог
<b>3. Работа с родителями:</b>		
3.1	Родительское собрание на тему: «Речевые	классный

	традиции семьи»	руководитель, педагог–психолог
3.2	Разработка психолого-педагогических рекомендаций родителям по профилактике и преодолению вербальной агрессии у подростков	классный руководитель, педагог-психолог
3.3	Памятка «Как реагировать на вербальную агрессию подростка»	классный руководитель, педагог–психолог

1.1 Предлагаем вовлечь в профилактическую и коррекционную работу классных руководителей, которые могут проводить классные часы и воспитательные беседы по тематике программы. Данные формы работы нацелены на осознание школьниками причин и последствий вербальной агрессии, проецирование их на себя, определение способов контроля собственной агрессии, формирование своего личного мнения по проблеме и пр. Примерное краткое содержание классных часов по предлагаемым темам представлено в Приложении 8.

1.2 Рекомендуем включить в работу педагога–психолога, который может проводить тренинговые занятия, направленные, к примеру, на развитие конструктивного поведения в конфликте, самообладания, контроля над собственной раздражительностью, негативизмом в общении и др. Примерное краткое содержание таких занятий представлено в Приложении 9.

1.3 Целесообразна реализация социально-педагогического направления, например, в виде вовлечения подростков в социально одобряемую деятельность. Такая деятельность может быть превентивным шагом в развитии вербальной агрессии – подросток будет видеть положительные примеры коммуникации, будет находиться в контролируемой педагогами и иными взрослыми положительной речевой среде, которая будет содействовать развитию и закреплению позитивных вариантов речевого поведения.

1.4 Важно осуществлять индивидуальную работу с подростками, особенно относящимися к «группе риска», которые проявляют вербальную агрессию или являются жертвами таковой, которые имеют высокие диагностические показатели по данному виду агрессии. Это могут быть индивидуальные психологические и педагогические консультации в соответствии с запросами и проблемами конкретного подростка.

2.1 Отдельным блоком мы выделили работу с педагогами. Важной является задача формирования коммуникативной компетенции педагогов в части речевого этикета: речь учителя должна быть образцовой и с точки зрения норм русского литературного языка, и с точки зрения необходимых правил речевого этикета, который устанавливает правила общения в самых разных, в том числе конфликтных, ситуациях. Проявление вербальной агрессии учителем зачастую вызывает ответную реакцию учащихся или же закрепляет в их сознании такой вариант поведения как приемлемый (подростки склонны перенимать и копировать речевые действия других людей, особенно значимых).

2.2 В работе с педагогами особенно хочется обозначить рекомендации по преодолению вербальной агрессии подростков. Одних профилактических мер не достаточно. Педагог должен уметь правильно реагировать на уже свершившийся акт вербальной агрессии школьников. В Приложении 10 представлены краткие психолого-педагогические рекомендации. Их можно презентовать в форме групповой консультации для педагогов, памятки и пр.

Немаловажной является работа с родителями, которые несмотря ни на что являются для подростков самыми значимыми людьми. Родителей необходимо учить быть терпеливыми и внимательными к нуждам и потребностям подростка, демонстрировать модель неагрессивного поведения, не допускать при ребёнке вспышек гнева, злых высказываний о других людях, проявления желания отомстить за обиду и др. Такие вопросы мы предлагаем обсуждать на родительском собрании на тему «Речевые традиции семьи», а также включать их в психолого-педагогические

рекомендации по профилактике и преодолению агрессии подростков, в памятку «Как реагировать на вербальную агрессию подростка?» (Приложение 11).

Итак, мы разработали и представили проект программы осуществления контроля над вербальной агрессией в школьной речевой среде, включающий в себя рекомендации и предложения для всех участников образовательного процесса. Комплексность и согласованность компонентов программы позволит, на наш взгляд, эффективно решать проблему речевой агрессии не только в школе, но и в обществе в целом.

## Заключение

Настоящая работа посвящена изучению сложного социально-психологического, лингвистического явления - вербальной агрессии, которое, будучи мало изученным в отечественной науке и практике, является широко распространённым в современном обществе и особенно – в школьной речевой среде.

Представленный в работе системный подход позволил изучить явление агрессии с позиции социологии, психологии, лингвистики и смежных дисциплин и выявить основные сущностные стороны данного явления: установить истоки, определить причины, выявить механизмы действия и особенности восприятия, оценить последствия.

Центральное место теоретической части исследования посвящено вербальной форме агрессии. На основе анализа научной литературы было определено понятие вербальной агрессии, установлено её отличие от схожих лингвистических явлений, выявлены причины, мотивы речевой агрессии и её последствия. Также были рассмотрены и классифицированы основные виды и формы проявления вербальной агрессии.

С учётом заявленного объекта исследования были изучены особенности проявления вербальной агрессии в подростковом возрасте.

В практической части работы мы определили наиболее эффективные и доступные методы и методики исследования речевой агрессии школьников: опрос по методике Басса – Дарки, сочинение на заданную тему, фиксация общения на скрытый диктофон. С их помощью был проведён констатирующий эксперимент, который наглядно продемонстрировал высокий уровень речевой агрессии большинства учащихся изучаемой возрастной группы: 68% – в 5 классе, 72% – в 6 классе, а также позволил сделать предположение об усилении и усложнении форм проявления речевой агрессии по мере взросления подростков. В ходе эксперимента мы выявили и описали основные виды и формы проявления вербальной агрессии в

экспериментальной группе школьников, а также наиболее типичные ситуации возникновения речевой агрессии.

Это позволило нам определить основные направления решения проблемы вербальной агрессии в школьной речевой среде и дать практические рекомендации для коррекционно-профилактической работы над речевым поведением учащихся. В частности, нами был выделен, систематизирован и предложен для использования на уроках словесности учебный материал (тексты и пословицы) нравственно-этического и коммуникативно-ориентированного содержания, направленный на развитие речемыслительной деятельности учащихся, организацию речевого поведения в соответствии с правилами речевого этикета, формирование культуры общения и поведения школьников. Кроме того, мы представили проект программы преодоления вербальной агрессии в школьной речевой среде и разработали его краткое содержание.

Таким образом, теоретическая разработка изучаемой проблемы и опытно-экспериментальная работа подтвердили правильность выдвинутой гипотезы. Задачи научного поиска решены, цели исследования достигнуты.

Настоящее исследование не претендует на полное и всестороннее освещение темы вербальной агрессии в школьной речевой среде и окончательное решение данной проблемы. Тем более, что оно представляется нам невозможным. Однако проведённые изыскания позволяют продолжить эту работу в следующих направлениях: разработки дополнительных, более совершенных и разнообразных методов диагностики вербальной агрессии в школе, с учётом выявленных недостатков использованных в настоящем исследовании методов; выделении и описании всего многообразия видов и форм вербальной агрессии и создании их целостной классификации; изучения вербальной агрессии учителей как главных участников образовательных отношений; разработки эффективной методики профилактики и коррекции вербальной агрессии в школьной речевой среде.



Теоретическое изучение проблемы и экспериментальные данные свидетельствуют о невозможности полного исключения вербальной агрессии из школьной речевой среды, как и вообще из жизни современного общества. Однако существенно ограничить проявление вербальной агрессии не только возможно, но и необходимо, поскольку данное явление представляет реальную угрозу осуществлению полноценных коммуникативных контактов и эффективного учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной средней школе, что является важным и в педагогическом, и в общесоциальном отношении.

Дальнейшее изучение проблемы вербальной агрессии в школьной речевой среде будет способствовать не только повышению культуры общения, нормализации психологического климата в школьном коллективе и осуществлению эффективного учебно-воспитательного процесса, но и в целом к гармонизации общения между людьми, общему оздоровлению современного общества.

## Список использованной литературы

1. Агапов, П. В. Человеческая агрессия в социальных науках: вопросы теории и методологии / П. В. Агапов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2014. – № 2 (34). – С. 7 – 12.
2. Азаренок, О. В. Вербальная агрессия в среде подростков – одноклассников / О. В. Азаренок // Современное состояние и перспективы развития психологии общения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – 2010. – С. 8 – 10.
3. Балахонская, Л. В. Социально-философские основы исследования агрессии в обществе / Л. В. Балахонская // Философия права. – 2013. – № 1 (56). – С. 121 – 125.
4. Бандура, А. Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтерс ; пер. с англ. : Ю. Брянцева, В. Красовский ; ред. : С. Римский. – Москва : Апрель – Пресс, 2000. – 512 с.
5. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура; пер. с англ. под ред. Н. Н. Чубарь. – Санкт–Петербург : Евразия, 2000. – 319 с.
6. Банщикова, Т. Н. Осознанная саморегуляция – психологический ресурс управления агрессией / Т. Н. Банщикова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9 – 10. – С. 2322 – 2326.
7. Басс, А. Г. Психология агрессии. Вопросы психологии / А. Г. Басс. – Москва : ТЦ Сфера, 1967, № 3. – 204 с.
8. Басовская, Е. Н. Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации / Е. Н. Басовская // Критика и семиотика. – Москва : РГГУ, 2004. – Вып. 7. – С. 257–263.
9. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. - Москва : Искусство, 1979. – 423 с.
10. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – Санкт–Петербург : Прайм – Еврознак, 2001. – 510 с.

11. Бэрн, Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – Санкт–Петербург : Питер, 2001. – 352 с.
12. Виноградова, Н. С. Гендерный подход к профилактике агрессивного поведения подростков / Н. С. Виноградова, В. М. Заенчик // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2013. – № 3 (7).
13. Воронцова, Т. А. Речевая агрессия: вторжение в коммуникативное пространство / Т. А. Воронцова. – Ижевск : Челябинск : Удмуртский гос. университет, 2006. – 250 с.
14. Гаспарян, Д. Э. История социальной философии : курс лекций : учебное пособие / Д. Э. Гаспарян. – Москва : Вузовский учебник : ИНФРА-М, 2014. – 165 с.
15. Глуздова, О. В. Психологические особенности вербальной агрессии в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук / О. В. Глуздова. – Нижний Новгород, 2002. – 144 с.
16. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – Санкт–Петербург : Питер, 1999. – 383 с.
17. Гузаева, А. Р. Проблема вербальной агрессии в подростковой среде как объект социологического исследования / А. Р. Гузаева : I Международная заочная научно-практическая конференция «Социология и психология: вклад в развитие личности и общества» : сборник материалов конференции. – Краснодар, 2011.
18. Жельвис, В. И. Инвективная стратегия как национально специфическая характеристика / В. И. Жельвис // Этнопсихоллингвистика. – Москва : Наука, 1988. – С. 103 – 106.
19. Жельвис, В. И. Инвектива в парадигме средств фатического общения / В. И. Жельвис // Жанры речи. – Саратов : Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. – С. 137 – 144.
20. Жельвис, В. И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира / В. И. Жельвис. – Москва : Ладомир, 2001. – 349 с.

21. Закоян, Л. М. Выражение агрессии в современном русском и английском языках: на материале американского национального варианта : дис.. канд. филол. наук / Л. М. Закоян. – Москва : Рос. ун-т дружбы народов, 2010. – 300 с.
22. Захаренко, Е. Н., Комарова, Л. Н., Нечаева, И. В. Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний / Е. Н. Захаренко, Л. Н. Нечаева. – Москва : Азбуковник, 2003.
23. Зиновьева, Е. В. Речевая агрессия как способ воздействия / Е. В. Зиновьева, О. И. Попова // Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике. – 2019. – С. 74 – 79.
24. Изард, К. Е. Эмоции человека / К. Е. Изард. – Москва : МГУ, 1980. – 552 с.
25. Ишметов, А. Г. Примеры агрессивного вербального и невербального общения на материале английской литературы / А.Г. Ишметов // Молодой учёный. – 2012. – № 3. – С. 240 – 243.
26. Комалова, Л. Р. Мультикомпонентная парадигма исследования состояния «агрессия» / Л. Р. Комалова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 13 (673). – С. 75 – 85.
27. Костомаров, В. Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В. Г. Костомаров. – Москва : Педагогика – Пресс, 1994. – 248 с.
28. Кремлёвская, В. О. Агрессивность: социологический и психологический аспект проблемы / В. О. Кремлёвская // Образование и культурный капитал. – 2017. – С. 98 – 102.
29. Левитов, Н. Д. Фрустрация как один из видов психического состояния / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6.
30. Левитов, Н. Д. Психическое состояние агрессии / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1972. – № 6. – С. 169 – 172.
31. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1969. – 307 с.

32. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Тарту : Изд-во Тарт. гос. ун-та, 1974. – 352 с.
33. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев : Избр. психологические сочинения в 2-х томах. Т. 2. – Москва : Педагогика, 1983. – 304 с.
34. Лоренц, К. Агрессия / К. Лоренц. – Санкт–Петербург : Питер, 2004. – 412 с.
35. Лосский, Н. О. Бог и мировое зло / Н. О. Лосский. – Москва, 1995 – 420 с.
36. Лурия, А. Р. Речевые реакции ребёнка / А. Р. Лурия. – Москва : Академия коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской, 1927. – 283 с.
37. Магомедова, Р. М. О причинах проявления агрессии и агрессивного поведения студентов современного вуза / Р. М. Магомедова // Казанский педагогический журнал. – 2012. – № 2 (92). – С. 131 – 137.
38. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – Санкт–Петербург : Питер, 2007. – 794 с.
39. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения : учебное пособие для вузов / В. Д. Менделевич. – Санкт–Петербург : Речь, 2008. – 443 с.
40. Михальская, А. К. Русский Сократ : лекции по сравнительно-исторической риторике. – Москва : Академия, 1996. – 189 с.
41. Михальская, А. К. Педагогическая риторика: история и теория. – Москва : Академия, 1998. – 431 с.
42. Назарова, Л. А. Основные формы проявления подростковой вербальной агрессии / Л. А. Назарова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 4 – 1 (34). – С. 155 – 157.
43. Налчаджян, А.А. Агрессивность человека / А. Налчаджян. – Санкт–Петербург : Питер, 2007. – 734 с.
44. Осницкий, А. К. Психофизиологические показатели школьной тревожности / А. К. Осницкий, С. Ю. Тарасова // Электронный ж-л «Психологические исследования». – 2011. – № 2 (16).

<http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/455-osnitsky-tarasova16.html>.

45. Паремужашвили, Э. Э. Виды вербальной агрессии / Э. Э. Паремужашвили // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2009. – № 1 (2). – С. 61 – 66.
46. Петренко, Р. А. Многоаспектность понятий «агрессия» и «агрессивность» / Р. А. Петренко // Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 5. – С. 94 – 100.
47. Раншбург, И. Секреты личности / И. Раншбург, П. Поппер ; пер. с венг. – 2014.
48. Ремезова, И. Проблема агрессии в человеческой природе / И. Ремезова // ALMA MATER. Вестник высшей школы. – 1999. – № 3.
49. Рикер, П. Торжество языка над насилием. Герменевтический подход к философии права / П. Рикер // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 32 – 34.
50. Румянцева, Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т. Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. – № 1.
51. Русский язык. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / [Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. ; науч. ред. Н. М. Шанский]. – Москва : Просвещение, 2012. – 192.
52. Семенюк, Л. М. Психологическая сущность агрессивности и её проявления у детей подросткового возраста / Л. М. Семенюк. – Москва : АПН СССР, 1991. – 34 с.
53. Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л. М. Семенюк. – Москва : АПН СССР, 1996. – 39 с.
54. Сидорова, Е. Ю. Вербальная агрессия как коммуникативно-прагматическое явление / Е. Ю. Сидорова // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 319. – С. 28 – 31.

55. Сковородников, А. П. Языковое насилие в современной российской прессе / А. П. Сковородников // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения (научно-методический бюллетень). – Красноярск – Ачинск, 1997. – С. 35 – 41.
56. Смирнова, А. С. Причины возникновения вербальной агрессии педагогов / А. С. Смирнова // Социальные и психологические проблемы современного образования. – 2018. – С. 100 – 103.
57. Собкин, В. С. Культура речи современного подростка / В. С. Собкин, О. В. Ткаченко // Начальная школа До и После. – 2004. – С. 29 – 32.
58. Соколова, Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – Москва : Изд-во МГУ, 1980. – 386 с.
59. Старова, О. Средства массовой информации как источник агрессии / О. Старова // Прикладная психология и психоанализ. – 2000. – № 2. – Москва : МПА. – С. 15 – 21.
60. Толстых, А. В. Психология развития. Подросток в неформальной группе / А. В. Толстых. – Москва : ЧеРо, 2005. – 522 с.
61. Третьякова, В. С. Речевой конфликт и гармонизация общения : дисс. ... д. филол. наук / В. С. Третьякова. – Екатеринбург, 2003. – 301 с.
612. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков : В 4 т. – Москва : Гос. ин-т Сов. энцикл. ; ОГИЗ ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935 – 1940.
63. Федосюк, М. Ю. Стиль ссоры / М. Ю. Федосюк // Русская речь. – 1993. – № 5. – С. 14 – 19.
64. Фрейд, З. Введение в психоанализ : Лекции / З. Фрейд. – Санкт-Петербург : Питер, 2001 – 381 с.
65. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм ; пер. с англ. Э. М. Телятникова, Т. В. Панфилова. – Москва : АСТ, 2004. – 635 с.
66. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск : Ильин В. П., 1996. – 192 с.

67. Черкасова, М. Н. Вербальная агрессия в современном обществе и её последствия / М. Н. Черкасова // Научная мысль Кавказа. – 2010. – № 2 (62). – С. 93 – 97.
68. Шестакова, Е. Г. Агрессивное поведение и агрессивность личности / Е. Г. Шестакова, Л. Я. Дорфман // Образование и наука. – 2009. – № 7.
69. Шмелёва, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелёва // Жанры речи. – Саратов : Колледж, 1997. – С. 88 – 98.
70. Щербинина, Ю. В. Вербальная агрессия / Ю. В. Щербинина. – Москва : ЛКИ, 2008. – 360 с.
71. Якимова, Н. С. Вербальная агрессия как актуальный феномен современного общества / Н. С. Якимова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2011. – № 1 (45). – С. 184 – 187.



**Опросный лист (методика Басса – Дарки)**

**Инструкция:** Внимательно прочитайте каждое из 13 утверждений. Если Вы согласны с ним (считаете, что оно соответствует особенностям Вашего поведения), поставьте знак «+», если не согласны, поставьте знак «-».

№ п/п	Утверждение	Ответ (+/-)
1	Если я не одобряю поведение друзей, я даю им это почувствовать.	
2	Я часто бываю не согласен(на) с людьми.	
3	Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.	
4	Я требую, чтобы люди уважали меня.	
5	Даже если я злюсь, я не прибегаю к "сильным" выражениям.	
6	Если кто-нибудь раздражает меня, я готов(а) сказать, что я о нём думаю.	
7	Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.	
8	Я ругаюсь только со злости.	
9	Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает.	
10	Я часто просто угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение.	
11	В споре я часто повышаю голос.	
12	Я стараюсь скрывать своё плохое отношение к людям.	
13	Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить	

**Сводная таблица результатов опроса  
(по методике Басса – Дарки)  
в 5 классе**

№ п/п уч.	№ утверждения													Сумма баллов
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
3	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8
4	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	4
5	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	3
6	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	5
7	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	7
8	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	4
9	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	7
10	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
11	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	10
12	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	9
13	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	9
14	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	6
15	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	6
16	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	9
17	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	4
18	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	4
19	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	5
20	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	8
21	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5
22	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	7
23	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	9
24	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	6
25	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	6
<b>Сумма баллов</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	

**Сводная таблица результатов опроса  
(по методике Басса – Дарки)  
в 6 классе**

№ п/п уч.	№ утверждения													Сумма баллов
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	8
2	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3
3	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	10
4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	10
6	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	6
7	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	6
8	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	6
9	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	8
10	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	5
11	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	5
12	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	4
13	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3
14	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	8
15	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	7
16	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	4
17	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
18	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	4
19	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	5
20	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	7
21	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	8
22	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	5
23	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	6
24	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	5
25	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	7
<b>Сумма баллов</b>	<b>18</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	

**Инструкция:** Внимательно прочитайте тему сочинения и напишите первые мысли, которые пришли Вам в голову. Объём сочинения - до 10 предложений (не больше). Орфографические и грамматические ошибки учитываться не будут.

### Сочинение

**Тема:** «Как я представляю себе свои права и возможности наказать одноклассника за его неправильные действия, слова и поступки».

Стенограммы аудиозаписей

№ 1: 16.09.2020 г. (6 класс)

**Ученица** (окликнула одноклассника): – Е.! Ты мне вчера плюнул в портфель / я тебе его принесла / держи / стирай! Я / твои харчки / стирать не собираюсь.

**Ученик** (смущённо, тихим голосом): – Нет, не буду. Я не виноват. Это Полина М. мне сказала...

**Ученица** (обрывает раздражённо, повышает голос): – Мне всё равно! Не-е-ет, я не собираюсь твои харчки стирать.

**Ученик** (тихим голосом): – Тогда Полине передай...

**Ученица** (обрывает, переходит на крик): – Стира-а-ай сам! Твои харчки / ты и стирай! Всё!

**Ученик** (тихо, невнятно): – Я думаю / что Полина должна это сделать...

**Ученица** (перебивает раздражённым, но ровным голосом): – Сам не хочешь / значит / пусть твоя мама стирает // Я это стирать не собираюсь // Всё.

**Ученик** (тихим голосом): – Я думаю / что я не должен...

**Ученица** (обрывает раздражённо): – Ой! Это твои проблемы / что ты думаешь // (кричит) Стира-ай!

**Реплика из класса:** – Чё ты врёшь?!

**Ученик:** – Нет.

**Ученица** (кричит): – Да-а!

**Ученик** (сумбурно, невнятно пытается объяснить): – Я не знал / Полина мне сказала...

**Ученица** (перебивает, снова переходя на крик): – Да мне насрать / знал ты или нет!

*В этот момент учитель математики, услышав крик ученицы, делает ей замечание:* – Саша / выйдите в коридор и там / пожалуйста / говорите друг другу свои плохие слова // Ты на весь класс кричишь плохие слова и не замечаешь за собой этого // Почему так происходит?

**Ученица** (раздражённо): – Так он мне сначала плюнул в рюкзак / а потом говорит / что мне Полина сказала // Мне Полина говорит...

**Ученик** (перебивает): – А мне / э-э / Полина сказала...

**Ученица** (перебивает): – Полина тебе сказала / да? Ну-ка пойдём // (настойчиво) Пойдём / пойдём.

**Учитель:** - Идите / э-э / к своему классному руководителю и разбирайтесь со своим классным руководителем.

**Ученица** (обращается к однокласснице): – Полина / это ты сказала ему / чтобы он плюнул? (слышны какие-то комментарии, но разобрать невозможно) Пошли к классному руководителю.

**Реплика из класса** (раздражённым голосом): – Классного руководителя сегодня не-е-ет / в школе-е!

**Учитель** (повышенным тоном): – Нет / нет! Он садится на место // Начинается урок // Разбирайтесь потом с классным руководителем // Заходите в класс! Урок начался // 2 минуты уже урок идёт // (обращается к ученице, оставившей свой портфель на столе одноклассника) Убирайте сейчас же всё с парты // (повышает голос) Убирай быстрее! Иди сюда! Убирай / сказала / с парты всё! М. на своё место садится.

**Реплика из класса:** – Пусть он и убирает (класс смеётся)

**Учитель:** (ровным голосом): – Убери от него этот портфель / пожалуйста

В классе шум, много разных реплик учащихся. Учитель поставила класс и, когда установилась тишина, начала урок.

№ 2: 17.09.2020 г. (6 класс)

**Ученик 1** (окликнул одноклассника): – К.! Ты задолбал / блин!

**Ученик 2** (нарочито равнодушно): – Чё надо? Отвали.

**Ученик 1** (менее уверенно): – Почему опять моя куртка на полу? Я знаю / это ты // Надоел.

**Ученик 2** (также спокойно): – Чего-о? Иди / отдыхай // И вообще отвали / debil.

**Ученик 1** (быстро, невнятно): – Я знаю / ты это сделал // Давай / э-э / не надо здесь // Не ври // Каждый раз она на полу // И опять сегодня.

**Ученик 2** (притворно спокойно): – Мне твоя куртка на фиг не нужна // Отдыхай.

**Ученик 1** (продолжает настаивать): – Я сейчас классному руководителю расскажу // Будешь платить / понял?

**Ученик 2:** (повышая тон) – Ага / щасс! Разбежался // Иди гуляй лесом! (усмехается) К мамочке беги (все смеются)

**Ученик 1** (театрально усмехаясь): – Ага / это ты к своей беги.

**Реплика одноклассника:** – Е. ты сейчас допрыгаешься // Может / вы подерётесь? (смеётся)

**Ученик 1** (отвечает на реплику): – А чего он / мою куртку постоянно на пол бросает? Каждый день / она на полу // Я знаю / это он.

**Реплика другого одноклассника:** – Ну и чё ты ему сделаешь?

**Ученик 2** (напористо): – Я тебе щас в нос дам / debil / придурок!

**Ученик 1** (театрально) – Как страшно-о. (менее уверенно) Напугал // Чтоб больше не трогал.

**Ученик 2:** – А то что?

**Ученик 1** (тихим голосом): – Я сказал (вокруг смеются)

**Реплика одноклассницы:** – Угломонитесь вы / учитель пришёл // Е.  
сядь.

№ 3: 17.09.2020 г. (6 класс)

***В классе шумно.***

**Учитель** (раздражённо, обращаясь ко всему классу): – Ещё кого ждём стоим мы?! (понижив тон) – Хорошо / телефоны все отключили и положили в сумку // (обращается к одной ученице) – Отключай телефон сказала! Вчера ты нагло соврала о том / что не ты звонила // Оказывается всё-таки это ты / звонила // (раздражённо) Я терпеть не люблю трусов // Люди должны отвечать за свои поступки // И поэтому...

**Ученица** (перебивает): - Это я трус?!

**Учитель** (нарочито спокойно): – А уже не надо...

**Ученица** (перебивает): – Это я сейчас должна отвечать / да?!

**Учитель:** (также спокойно): – Уже мы выяснили.

***Ученица демонстративно громко смеётся (несколько человек в классе тоже смеются).***

**Учитель** (говорит на фоне смеха): – Мы выяснили / кто это сделал очень просто / легко и просто это было сделать // Поэтому вот / ниже опустится / уже вот / ну / никак не надо.

**Ученица** (спокойным голосом): – И Вам.

**Учитель** (эмоционально): – В чём я опустилась?! Вот я тебе / например / конкретно говорю о том / что ты опустилась в этом поступке / вот / очень низко.

***Ученица постоянно перебивает, говорит что-то одновременно с учителем (невозможно разобрать)***



**Учитель** (нарочито спокойно): – Если у тебя ко мне претензии / говори / я открыта...

**Ученица** (перебивает): – А Вы знаете / что вы не имели права вчера выгонять Ваню из класса?

**Учитель:** – Какого Ваню?

*В классе становится шумно, многие ученики выкрикивают:* – Вот Ваня!

*Ученица на фоне этого шума продолжает быстро что-то говорить учителю (невозможно разобрать)*

**Учитель** (повышает голос на фоне шума в классе): – Дорогая моя-я / я оч-чень на многое имею право // (ровным голосом, чётко произнося каждое слово) И правом этим я оч-чень редко пользуюсь / Вот вчера / например / я тебя должна была удали-ить / написать докладну-ую / и так далее // Читайте законы // Я тебя чем-то оскорбила?! Я тебя чем-то унизила?! Я тебя не отправила за дверь / а я имею на это право / если ученик мне срывает урок // И ты считаешь / что я в этом опустилась?! Ты считаешь то / что я вот здесь объясняю (подбирает слова) учу / ребят / хочу / чтобы они знали / и помогаю им / э-э / изучать математику / это я в этом опустилась?!

*В классе тишина. Ученица что-то тихо говорит несколько раз, вероятно, соседке по парте.*

**Учитель** (обращается к классу): – Садитесь // Здравствуйте // (снова лично ученице) Ради бога / это твоё мнение / личное // Но моё мнение / э-э / я тоже хочу / чтобы / например / мои ученики меня слышали / я прихожу сюда не играть с Вами в типа игру «Нравится – не нравится» / я прихожу сюда обучать математике / всё / ничего личного // Абсолютно // А то / что ты невоспитанная / я это поняла ещё в прошлом году // А в этом году вот вчера / я говорю / если человек в чём-то совершил проступок какой-то / он

должен за него отвечать // У нас в стране есть законы / и сидят люди в не столь отдалённых местах / и жизнь показывает / что рано или поздно всё равно человеку приходится отвечать за / свои поступки / и вчера / вот это произошло / и проверить очень легко и просто / обратный запрос отправить / откуда это / и высвечивается и фамилия / и / имя / очень просто...

**Ученица 1** (перебивает): – Я Вам про Ваню сказала.

**Учитель** (раздражённо): – Ты мне вчера сорвала урок / ты мне сегодня его срываешь опять // Вот кто (выделяет голосом) **не имел права** / телефоном пользоваться / так это ты вчера / на уроке // А у меня чёткая есть инструкция / что я должна делать и как поступать // А я беседы воспитательные провожу // *Долгая пауза, после которой учитель начинает вести урок.*

### **Список коммуникативно и нравственно ориентированных текстов для использования на уроках русского языка и литературы в основной общеобразовательной школе**

- 1) Андерсен Г.-Х. «Гадкий утёнок» (отношение к утёнку его сородичей, людей – общее понятие о нравственности; проблемы милосердия, терпимости; отношение к животным).
- 2) Драгунский В. «Синий кинжал» (ссора Дениса и Лёвки – понятие ссоры; вежливая и грубая речь; правила общения; способы разрешения конфликтных ситуаций).
- 3) Зощенко М. «Ёлка» (речевое поведение всех героев – Лёли, Миньки, их мамы, гостей – детей, гостей – родителей – вежливая и грубая речь; положительный – отрицательный пример речевого поведения взрослых; этикет поздравления; нравственно-этические проблемы: справедливость, доброта, жадность, умение признавать и исправлять свои ошибки).
- 4) Корчак Я. «Когда я снова стану маленьким» (ссора Юзека с мальчиками (гл. 4 Любовь) – спор и ссора; когда спор переходит в ссору; правила спора; позитивные способы разрешения конфликтных ситуаций).
- 5) Мамин–Сибиряк Д. «Ванькины именины» (спор кукол о том, кто самый красивый – спор и ссора, понятие спора по пустякам, правила спора).
- 6) Михалков С. «Праздник непослушания» (разговор Фантика с Ухогорлоносиками – вежливая и грубая речь; правила речевого общения).
- 7) Носов Н. «Витя Малеев в школе и дома» (ссора Вити с мамой из-за щенка – понятие ссоры; как избежать ссоры с родителями; аргументирующая речь, умение вежливо отстаивать собственную позицию).
- 8) Носов Н. Фантазёры (спор Мишутки, Стасика и Игоря – правила спора; нравственность, доброта, справедливость; истина – ложь – выдумка – фантазия).

- 9) Носов Н. «Незнайка в Цветочном городе» (как Незнайка сочинял стихи – вежливая, корректная речь и грубая, бестактная; правила речевого общения; как Малыши дразнили Незнайку – понятия доброты, отзывчивости, чуткости; правила общения, как не надо общаться).
- 10) Осеева В. «Волшебное слово» (речь Павлика – правила речевого общения, понятие вежливости, речевой этикет).
- 11) Пришвин М. «Кладовая солнца» (спор Митраши и Насти, по какой тропе идти за клюквой – спор и ссора; когда спор переходит в ссору; правила спора).
- 11) Пушкин А.С. «Сказка о рыбаке и рыбке» (речь старика и старухи; общение старика с Золотой рыбкой – вежливая и грубая речь; просить – умолять – кланяться – приказывать).
- 13) Твен М. «Приключения Тома Сойера» (спор Тома и Джо из-за клеща; ссора Тома с незнакомым мальчиком – спор и ссора, правила спора, понятие спора по пустякам).
- 14) Ушинский К. «Сумка почтальона» (разговор богатого и бедного конвертов – вежливая и грубая речь; спор – ссора; речевой этикет).
- 15) Фаллада Г. «История про день, когда всё шло шиворот-навыворот» (спор Ули с мамой из-за яичницы – вежливая просьба – грубое требование; правила общения, речевой этикет).

**Сборник коммуникативно и нравственно ориентированных пословиц  
для использования на уроках русского языка и литературы  
в основной общеобразовательной школе**

**О споре**

*Отрицательные:*

- Говори, но не спорь, а хоть спорь, да не вздорь.
- Согласие к хорошему приводит, а спор противников находит.
- Красен разговор, да не спор.
- О пустяках спорить — дело упустить.
- На вкус, на любовь, на цвет спора нет.
- Против ясности спорить — только вздорить.
- На спор не будь скор.
- Дальше в лес — больше дров; дальше в спор — больше слов.
- Пыль столбом, дым коромыслом.
- Если два спорят, третий лишний.

*Положительные:*

- Воз спорного слова не беседа.
- В споре рождается истина.
- Горшок с горшком в печи и то стыкается.
- Люби спорщика, не люби потаковщика.
- Без спора споро, да не скоро.
- Недруг поддакивает, а друг спорит.
- В спор вступай, а драку разнимай.
- Спорить спорь, а браниться грех.
- Лучше большой спор, чем маленькая ссора.
- Спор дороже денег.

**О ссоре**

### *Отрицательные:*

- От одного слова да навек ссора.
- Где споры, там и ссоры.
- Ссора и вражда не доведут до добра.
- Привычка браниться никуда не годится.
- В ссорах да во вздорах пути не бывает.
- В ссоре оба проигрывают.
- Всякая ссора красна мировую.
- Не страшны ссоры, где мирятся скоро.
- Худой мир лучше доброй ссоры.
- Мир дает хлеб, а ссора — кручину.

### **О крике**

#### *Отрицательные:*

- Звон не молитва, крик не беседа.
- Не тот голова, кто кричит, а тот, кто голову имеет.
- Криком изба не рубится, а шумом дело не спорится.
- Кто не знает дело, тот кричит без дела.
- Кричит смело, как не пришло до него дела.
- Дело делать и за себя не может, а кричит за всех.
- Криком ворон путают, а не дела решают.
- Утро занимается не от крика петуха.
- Каков крик, таково и эхо.
- Кадык не велик, а рёву много.

### **О плохих словах**

- Слово не нож, а до ножа доводит.
- Слово пуще стрелы разит.
- Одним словом можно убить, другим воскресить.
- Недоброе слово больней огня жжёт.
- Слово не камень, а голову пробивает.
- Слово и на гору поднимет, и с горы спустит.

- Доброе слово лечит, а злое калечит.
- За худые слова слетит и голова.
- Худое слово доводит до дела.
- Дурное слово что смола: пристанет - не отлепишь.

### **О добрых словах**

- Хорошим словом мир освещается.
- Доброе слово железные ворота открывает.
- Плохо жить без работы, худо без доброго слова.
- Ласковое слово и буйную голову смиряет.
- Добрым словом и бездомный богат.
- Что силой не сделаешь, то сделаешь словом.
- Доброе слово сказать - посошок в руки дать.
- Ласково слово, что вешний день.
- Доброе слово лечит, а злое калечит.
- Сокровище оценить можно, а слову цены нет.

### **О вежливости**

- Вежливости открываются все двери.
- Спеси боятся, а вежливость чтут.
- Вежливый отказ лучше, чем грубое согласие.
- Всякий человек любит уважение.
- То же слово, да не так бы молвил.
- На добрый привет, добрый и ответ.
- Не мудрён привет, а сердца покоряет.
- Ответили вежливо, отказали грамотно.
- Вежливость ничего не стоит, но приносит много.
- Воспитание и вежливость в лавочке не купишь.

**Перечень тем (с планом) для классного часа  
в основной общеобразовательной школе**

№ п/п	Тема	План
1	«То, что начато во гневе, кончается в стыде» (Л.Н. Толстой)	1. Обсуждение афоризма, высказывание мнений. 2. Поиск ответов на вопросы: – Что такое гнев, агрессия? – Как они могут проявляться в общении? – Какие последствия могут быть у них? – Можем ли мы после агрессивных действий всё восстановить? – Бывало ли, что вы жалели о своих поступках / словах? 3. Примеры из жизни.
2	«Агрессия в общении»	1. Беседа по вопросам: – Что такое агрессия? – Как она может проявляться в общении? – Какие могут быть способы преодоления собственных отрицательных эмоций, состояний? – Применяете ли вы их? 2. Ознакомление с приёмами регуляции психического равновесия. 3. Упражнение «Праздничный пирог» (позволяет определить стратегию поведения в конфликтной ситуации). 4. Обсуждение ситуаций.
3	«Можно ли жить без конфликтов?»	1. Беседа по вопросам: – Можно ли жить без конфликтов? – Выделите положительные и отрицательные стороны конфликта. 2. Сообщение информации: понятие межличностного конфликта, виды конфликтов, «порог конфликтной реакции» 3. Работа в группах: стили разрешения конфликтов (работа с карточками)
4	«Как вести себя в споре?»	1. Поиск ответов на вопросы: – Что такое спор? Часто ли вы спорите? – Какое поведение в споре приносит положительный результат, а какое – отрицательный? – Почему люди переходят на оскорбление в споре? 2. Обсуждение примеров из жизни. 3. Разработка плана разрешения споров.



**Перечень тем (с планом) для психологических занятий  
в основной общеобразовательной школе**

№ п/п	Тема	План
1	«Злость – это нормально!»	<p>1. Вводная часть (приветствие, определение правил работы в группе, создание настроения на совместную работу).</p> <p>2. Упражнение «Я – это ты» (в парах провести беседу, узнать как можно больше о партнёре, презентовать его).</p> <p>3. Упражнение «Неоконченные предложения» (окончить предложения, подводящие к проблеме вербальной агрессии, переживанию негативных эмоций).</p> <p>4. Групповая дискуссия: «Хорошие и плохие эмоции – можно ли их разделять?»</p> <p>5. Мозговой штурм: «Злость – это нормально!» (подростки приводят аргументы «за» и «против»).</p> <p>6. Рефлексивная часть (обсуждение итогов, выводов занятия).</p>
2	«Как совладать с негативными эмоциями»	<p>1. Вводная часть (приветствие, определение правил работы в группе, создание настроения на совместную работу).</p> <p>2. Групповая дискуссия: «Что следует делать с негативными эмоциями?»</p> <p>3. Упражнение «Выражение чувств» (цель: ознакомление с эмоциями, вербальное и невербальное общение с чувствами, отреагирование негативного опыта).</p> <p>4. Упражнение «Выпустить пар» (подросткам по очереди предлагается попробовать сказать остальным участникам группы, на что они сердятся на них или недовольны ими: – Мне обидно, когда..., – Мне не нравится, если...).</p>

		<p>5. Обучение методам саморегуляции и релаксации.</p> <p>6. Рефлексивная часть (обсуждение итогов, выводов занятия).</p>
3	«Как вести себя в конфликте»	<p>1. Вводная часть (приветствие, определение правил работы в группе, создание настроения на совместную работу).</p> <p>2. Упражнение «Руки» (анализ восприятия конфликтной ситуации)</p> <p>3. Упражнение «Конспект» (получение опыта общения в конфликтной ситуации, диагностика стратегии поведения в конфликте, анализ).</p> <p>4. Теоретический блок: Способы поведения в конфликте: эффективные и неэффективные.</p> <p>5. Упражнение «Другими словами» (формирование умения реагировать на неконструктивные установки в общении с другими людьми и их отработка).</p> <p>6. Упражнение «Сглаживание конфликта» (отработка умений и навыков нейтрализовывать конфликты).</p> <p>7. Рефлексивная часть (обсуждение итогов, выводов занятия).</p>
4	«Люби себя, развивай себя»	<p>1. Вводная часть (приветствие, определение правил работы в группе, создание настроения на совместную работу).</p> <p>2. Упражнение «Пять добрых слов» (подростки обводят ладонь, предлагают соседям написать пять положительных качеств, приятных слов в свой адрес).</p> <p>3. Упражнение «Волшебная лавка» (подросткам предлагается обменять свои «негативные» качества на другие – более положительные и предпочтительные).</p> <p>4. Написание эссе «Мой план саморазвития».</p> <p>5. Рефлексивная часть (обсуждение итогов, выводов занятия).</p>

**Психолого-педагогические рекомендации для педагогов  
по работе с проявлением подростками вербальной агрессии**

1. Если Вы явились свидетелем проявления подростком вербальной агрессии (на уроке, перемене и пр.), необходимо его остановить: словом, жестом дать понять недопустимость такого поведения, необходимость его прекратить.

2. Необходимо сохранять спокойствие, выдержку – Ваши крики, осуждение, оскорбления и нагнетание обстановки не помогут вам решить возникшую проблему, напротив, могут её усугубить.

3. Поддержите жертву вербальной агрессии. Скажите, что сожалеете о том, что случившееся произошло на Вашем уроке (если это произошло на уроке), и что Вы сделаете всё, чтобы это не повторилось.

4. Если конфликт произошел во время урока, необходимо снять всеобщее напряжение, поскольку остальные учащиеся также стали пассивными участниками конфликта (наблюдателями). Скажите о том, что Вы обязательно поговорите с обидчиком и во всём разберётесь сразу после урока.

5. Дайте агрессору время, чтобы немного успокоиться и прийти в себя.

6. Предложите варианты действий, которые могут помочь подростку прийти в себя во время сильных переживаний. Например, попить воды, сделать несколько глубоких вдохов. Спросите, есть ли у подростка какие-то уже известные способы успокоения.

7. Предложите вернуться к занятию, когда подросток будет к этому готов. После урока поговорите о том, что произошло, постарайтесь совместно определить истинную причину произошедшего. При этом не используйте упрёки, назидательный тон. Придумайте вместе способы безопасного выражения злости. Поддержите подростка, поскольку обучение новым способам поведения – сложный процесс.

8. Будьте внимательны к ситуациям, которые происходят вне вашего контроля, — многие случаи агрессии у детей возникают импульсивно как следствие причинённой обиды или провокации, которая вам была незаметна.

**Психолого-педагогические рекомендации для родителей  
по профилактике и преодолению вербальной агрессии подростков**

1. Сосредоточьте усилия на формировании желательного поведения (культурная, воспитанная речь подростка), а не на искоренении нежелательного; подавайте детям пример просоциального поведения и общения (Вы – самый главный пример коммуникации и поведения для своего ребёнка); избегайте неоправданного применения вербальной агрессии для контроля поведения детей (злоупотребление такими мерами воздействия на подростков формирует у них аналогичное поведение).

2. Помогите подростку научиться владеть собой, развивайте у него чувство эмоционального контроля. Подростки должны знать о возможных последствиях вербальной агрессии (какие чувства она вызывает у адресата, какие психологические последствия может понести и пр.) и о том, как их действия могут быть восприняты окружающими (осуждение, бойкотирование). Подростки должны знать, что всегда могут обсудить спорные вопросы с родителями и объяснить им причины своих поступков – это способствует развитию чувства ответственности за своё поведение.

3. Обязательно будьте последовательными в своих действиях по отношению к детям: не требуйте от них того, чего не придерживаетесь сами, не предъявляйте разных требований в разное время.

4. Не лишайте детей права выразить свои отрицательные эмоции, но учите делать это конструктивно: вербализация своих чувств социально приемлемым способом (учить подростка говорить о своих переживаниях, называть вещи своими именами: «я разозлился», «я обижен по такой-то причине», «я расстроился» и др.), применение методов саморегуляции и релаксации.