

Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга

А. А. Реан, А. А. Ставцев

Реан Артур Александрович
доктор психологических наук, академик РАО, профессор, заведующий Лабораторией профилактики асоциального поведения Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10.
E-mail: profrean@mail.ru

Ставцев Алексей Андреевич
магистр социальной психологии, психолог-исследователь проекта «Шаги просвещения» Фонда поддержки культурных инициатив «Собрание», Адрес: 119180, Москва, ул. Большая Полянка, 43, стр. 3.
E-mail: stavgsev.alex@yandex.ru

Аннотация. На основании данных, полученных российскими психологами и социологами, обосновывается необходимость применения программ, направленных на улучшение школьного климата и снижение общей агрессивности учащихся. При этом позитивные психологические интервенции как средство обеспечения психологического благополучия школьников

имеют ряд преимуществ перед программами, направленными на сокращение или ликвидацию негативных поведенческих проявлений, такими как антибуллинговые, антитабачные программы, меры противодействия депрессии, программы по снижению общей агрессивности: это универсальность и пластичность применения, широкий охват. Позитивные психологические интервенции формируют такие важные характеристики жизнедеятельности, как позитивные эмоции, вовлеченность в дело, приносящее удовольствие, гармоничные социальные взаимоотношения, адекватная самооценка, чувство собственной значимости. Эффективность позитивных психологических интервенций оценивается исходя из анализа результатов зарубежных исследований в сопоставлении с описательными работами отечественных авторов.

Ключевые слова: позитивные психологические интервенции, психологическое благополучие школьников, школьный буллинг, школьный климат.

DOI: 10.17323/1814-9545-2020-3-37-59

Статья поступила в редакцию в феврале 2020 г.

Буллинг (травля) — широко распространенное социальное явление. Этим термином обозначают систематическое применение физического или психологического насилия по отношению к одному или нескольким членам группы со стороны других индивидов или коллективов, входящих в эту группу.

1. Школьный буллинг в России и мире и способы противодействия ему

Проблематике буллинга посвящено большое количество исследований как в отечественной, так и в зарубежной социологии и психологии. Проявления буллинга многообразны. По виду различают прямой (открытая конфронтация, физическое или психологическое давление и т. д.) и косвенный буллинг (распространение ложной информации, передача личной информации третьим лицам, создание слухов и сплетен, негативно влияющих на репутацию жертвы и т. д.); по форме проявления буллинга выделяют физическую агрессию, вербальную агрессию, социальный буллинг (изоляция), кибербуллинг и т. д. [Бочавер, Хломов, 2014; Волкова, Скитневская, 2016; Солдатова и др., 2013; Солдатова, Рассказова, 2014; Olweus, 1993; Tippett, Wolke, 2015; Underwood, 2003].

В процессе травли происходит распределение ролей — формирование иерархической структуры буллинга, которая включает агрессора, поддерживающих агрессора, жертву, свидетелей и защитников [Rambaran, Dijkstra, Veenstra, 2019; Tani et al., 2003]. Буллинг является специфическим видом агрессии, который характеризуется повторяемостью, неравенством сил и невозможностью для жертвы покинуть ситуацию. Существует большой кластер научной литературы, посвященный негативному влиянию травли на всех участников данного социального взаимодействия [Lovell, Lee, 2011; Navarro et al., 2015; Slee, 1995], а также характеристикам индивидов и социальных групп, которые могут являться предикторами случаев буллинга [Cook et al., 2010].

На основании эмпирических данных, полученных в результате большого количества исследований, были разработаны методики профилактики и противодействия травле [Bradshaw, 2015; Jimenez-Barbero et al., 2016; Olweus, Limber, 2010; Flannery et al., 2016]. Антибуллинговые методики были протестированы на широких выборках и показали свою эффективность, что отражено в метаанализах [Jimenez-Barbero et al., 2016; Flannery et al., 2016]. Наиболее действенными оказались комплексные подходы к решению проблемы травли, сочетающие в себе методики, направленные на разнообразные виды, формы проявления, а также иерархические структуры буллинга. Один из самых объемных и логичных обзоров комплексных школьных антибуллинговых программ основан на ознакомлении с более чем 622 эмпирическими исследованиями по профилактике буллинга и детальном анализе 89 из них — наиболее структурно целостных, эмпирически и статистически значимых [Ttofi, Farrington, 2011]. Установлено, что в среднем после проведения комплексной программы, направленной на предотвращение актов травли, количество случаев буллинга уменьшается на 20–23%, а вероятность стать жертвой для каждого отдельного индивида сокращается на 17–20%. В том же метаанализе исследователи выделили наиболее эффективные направления воздействия, являющиеся структур-

ными частями комплексных школьных антибуллинговых программ: тренинги и просветительское общение с родителями, усиленный контроль за «горячими точками» травли (места, в которых наиболее высок риск буллинга: школьный двор, рекреации, уборные и т. д.), улучшение школьного климата (управление классом, формальные и неформальные школьные правила, взаимодействие «учитель — ученик», психологическая силовая дистанция, организация пространства для социального взаимодействия учащихся, дисциплинарное регулирование, контролируемая организация групповой деятельности, взаимодействие с родительским сообществом и т. д.). Статистически подтверждена прямая корреляция интенсивности и продолжительности школьной антибуллинговой программы с эффективностью снижения распространенности травли.

Проблема школьного буллинга, к сожалению, актуальна и в образовательных учреждениях Российской Федерации. Судя по данным, полученным в 2017–2018 гг. в исследованиях Лаборатории профилактики асоциального поведения НИУ ВШЭ, от трети до половины всех опрошенных учеников 9–10-х классов хотя бы один раз за месяц, предшествовавший опросу, сталкивались со случаями буллинга ($N=890$) [Реан, Новикова, 2019], более половины студентов в школьные годы в том или ином качестве имели дело с вербальным и социальным буллингом, а треть — с проявлениями физической травли ($N=717$) [Реан, Кошелева, неопубликованные данные]. Данные о высокой распространенности буллинга в РФ, полученные отечественными исследователями, согласуются с результатами международного исследования PISA 2018 [OECD, 2019], в котором установлено, что 37% всех опрошенных учащихся в РФ сталкивались с буллингом за месяц, предшествовавший опросу, что выше среднемирового показателя, составляющего 22–23%. Кроме того, российские школьники сталкиваются с буллингом чаще, чем школьники из других европейских стран.

Применение, модернизация и улучшение существующих антибуллинговых программ, а также поиск новых средств предотвращения буллинга необходимы для формирования в образовательных организациях благоприятной среды, способствующей социальной адаптации и воспитанию молодежи.

В данной работе мы обобщили зарубежный опыт антибуллинговых программ, программ по снижению общей агрессивности в школьных коллективах, а также программ, направленных на создание благоприятного школьного климата, который способствует снижению распространенности буллинга [Реан, 2018; Новикова, Реан, 2019]. Основное внимание уделено позитивным психологическим интервенциям (ППИ), в частности школьным ППИ, являющимся практическим применением концепций позитивной психологии [Леонтьев, 2012; Seligman, 2002;

Seligman et al., 2005]. Изучение зарубежного опыта ППИ, а также отечественных и зарубежных программ противодействия буллингу позволит сформировать новые эффективные методы борьбы с школьным буллингом, а также улучшения школьного климата и повышения индивидуального субъективного благополучия учащихся.

Одной из ключевых исходных точек предотвращения подростковой агрессии в целом и буллинга в частности является выявление потенциальных групп риска с целью ведения профилактической работы [Реан, Коновалов, 2019]. Сложность данного подхода заключается в большой ресурсоемкости мер по выявлению агрессивности подростков. ППИ охватывают всю социальную группу, положительно воздействуя на всех участников коллектива, в том числе снижая общую агрессивность [Park, Peterson, 2008]. Поэтому использование ППИ снимает необходимость заблаговременно выявлять группы риска — а значит, уменьшает издержки проведения программ по профилактике и увеличивает охват воздействием. Исследовательский вопрос, на решение которого направлен представленный далее обзор отечественных и зарубежных публикаций, состоит в следующем: возможно ли эффективное применение программ, нацеленных на повышение общего благополучия учащихся, для решения (профилактики, нивелирования последствий) определенных социальных проблем, таких как буллинг?

2. ППИ как механизм положительного воздействия

Позитивные психологические интервенции — это программы, методы психологического воздействия, комплекс тренингов и организованных групповых и индивидуальных активностей, направленных на культивирование положительных эмоций, социально одобряемого поведения, а также оптимистичного и реалистичного восприятия действительности [Sin, Lyubomirsky, 2009].

Большинство антибуллинговых, антитабачных программ, программ по противодействию депрессии, снижению агрессивности и т.п. добиваются улучшения благополучия путем уменьшения или ликвидации негативных факторов: это «анти-программы». Основное отличие ППИ от этих программ состоит в том, что ППИ положительно стимулируют благополучие через воздействие на личностные характеристики индивидов, через формирование позитивных эмоций, вовлеченности в дело, приносящее удовольствие, через построение позитивных социальных взаимоотношений, формирование адекватной самооценки, чувства собственной значимости, смысла жизни и достижения [Seligman, 2012; Waters, 2011]. Воздействие на позитивные стороны личности с целью формирования благополучия индивида столь же значимо, как и устранение или ослабление негативных

факторов, ухудшающих это благополучие, о чем свидетельствует двухфакторная теория благополучия [Keyes, 2002].

Эффективность применения ППИ обусловлена также более широким, чем у «антипрограмм», охватом. При исследовании буллинга может иметь место систематическая «ошибка выжившего» — разновидность ошибки отбора: если в выборке по одной группе кейсов значительно больше данных, чем по другой, умозаключения, касающиеся всей выборки, оказываются предвзятыми в пользу большей группы. Например, по рассказам очевидцев, дельфины невероятно умные и добрые животные, поскольку они «подталкивали» пловцов, заплывших слишком далеко, к берегу. При этом о том, скольких пловцов дельфины «подталкивали» в обратном направлении, просто нет данных [Michaels, 2010]. В рамках «антипрограмм» отдельные группы детей, страдающих от того или иного негативного влияния социальной среды, часто не получают должного внимания по причине недостатка информации об этих группах. Позитивные психологические интервенции направлены на всех членов коллектива, поэтому они положительно влияют на благополучие индивидов, не получивших помощи в виде ликвидации негативных факторов.

Еще одно важное преимущество ППИ — это универсальность и пластичность применения. Элементы, концепции и даже целые методики позитивных психологических интервенций можно внедрять в существующие школьные программы, в том числе и в рамках повседневных занятий, в отличие от «антипрограмм», требующих отдельной проработки. Вместе с тем ППИ не являются абсолютной альтернативой антибуллинговым программам, и при сочетании позитивных психологических интервенций и наиболее эффективных мер программ по профилактике травли и противодействию ей положительное воздействие на психологическое благополучие учащихся мультиплицируется. Интеграцию ППИ и антибуллинговых программ можно рассматривать как логичное эволюционное развитие и модернизацию последних: улучшение школьного климата — важная часть профилактики и предотвращения актов буллинга [Реан, 2018; Новикова, Реан, 2019; Ttofi, Farrington, 2011], а одна из главных задач ППИ состоит в улучшении школьного климата через позитивное стимулирование психологического благополучия индивидов и научение эффективному социальному взаимодействию [Suldo et al., 2015].

Позитивные психологические интервенции — это практическое применение концептов позитивной психологии. Большинство ППИ направлено на культивирование позитивных эмоций, состояний и чувств, таких как реалистично-оптимистичное восприятие будущего (надежда), благодарность, осознанность,

3. Зарубежный опыт применения ППИ

гибкость в восприятии событий внешней среды, а также на понимание и развитие сильных сторон личности как в рамках теории М. Селигмана, одного из основоположников позитивной психологии, так и в рамках концепций ученых, не причисляющих себя к сторонникам позитивной психологии, однако работающих в направлении позитивного развития личности.

Позитивные психологические интервенции могут принимать разные формы и осуществляться разными способами, тем не менее их можно систематизировать в три группы: отдельные упражнения или активности; целостные курсы обучения, внедряемые в программу наравне с академическими дисциплинами; глобальное переориентирование школьной среды, включающее все аспекты обучения, начиная от школьного климата и заканчивая способом преподавания академических дисциплин [Porovic, 2014]. В данной статье мы сосредоточим внимание на зарубежном опыте применения двух первых форм ППИ, поскольку в реалиях общего школьного образования в РФ адаптация и применение именно этих форм ППИ с учетом издержек проведения будет более эффективна в сравнении с глобальной перестройкой школьной среды. В то же время следует отметить высокую эффективность программ ППИ, включающих масштабные изменения процесса обучения в целом [Norrish, Seligman, 2015].

3.1. Позитивные психологические интервенции в форме отдельных упражнений, единичного курса или тренинга

Рассмотрим конкретные примеры организации ППИ и их результаты.

В частной женской школе в Австралии 56 учениц (средний возраст 16 лет) участвовали в исследовании эффективности ППИ [Green, Anthony, Rynsaardt, 2007]. Ученицы были случайным образом разделены на две группы: экспериментальную ($N=28$) и контрольную ($N=28$). Экспериментальная группа в течение двух школьных семестров занималась с преподавателем, проводившим коучинг-сессии, направленные на культивирование надежды на благополучие и реалистично-оптимистичного восприятия будущего (постановка целей, способы переживания трудностей, преодоление и т. д.). Контрольная группа находилась в тех же условиях, что и экспериментальная (академическая нагрузка, волонтерская вовлеченность и т. д.), но в ней не проводились коучинг-сессии. В ходе претестов и посттестов оценивались показатели надежды на благополучие, когнитивной выносливости, депрессии, тревожности и уровня стресса. У участниц экспериментальной группы в ходе посттеста выявлена статистически значимая положительная динамика в уровне надежды на благополучие и когнитивной выносливости, при этом уровень депрессии и тревожности у них оказался статистически значимо ниже, чем в контрольной группе. Показатели общего стресса в экспериментальной и контрольной группах не изменились. Таким образом, при неизменном и одинаково-

вом в экспериментальной и контрольной группах уровне общего стресса ППИ, направленные на формирование реалистично-оптимистичного восприятия будущего, стимулировали надежду на благополучие и когнитивную устойчивость, которые, в свою очередь, нивелировали негативное воздействие стресса и понизили уровень депрессии и тревожности у учениц из экспериментальной группы.

Пятинедельная ППИ была проведена в португальской средней школе ($N=62$; возраст — 12–13 лет) [Marques, Lopez, Pais-Ribeiro, 2011]. Программа была разработана с целью повышения у учащихся реалистично-оптимистичного восприятия будущего, удовлетворенности жизнью, переживания самооценности, психологического благополучия и академических достижений. Школьники были разделены на экспериментальную ($N=31$) и контрольную группы ($N=31$). По результатам претеста экспериментальная и контрольная группы подбирались таким образом, что по среднему возрасту, по соотношению мальчиков и девочек, году обучения, этнической принадлежности детей, а также по показателям уровня надежды на благополучие, психического здоровья, удовлетворенности жизнью, самооценности и академических успехов они были относительно равны. В экспериментальной группе в течение пяти недель было проведено пять 60-минутных сессий: по одной в неделю. Посттест проводился в три этапа: непосредственно после завершения программы, через 6 месяцев и через 18 месяцев. В экспериментальной группе существенно повысился уровень надежды на благополучие, удовлетворенности жизнью и самооценности, статистически значимый эффект сохранился вплоть до посттеста, проведенного через 18 месяцев после ППИ. Значимых различий в академических достижениях между экспериментальной и контрольной группами не выявлено. Авторы пришли к выводу, что короткая интенсивная ППИ позволяет значительно улучшить психологическое благополучие (удовлетворенность жизнью, самооценность) учащихся, более того, этот эффект сохраняется в долгосрочном периоде.

В исследовании, названном «Подсчет хороших вещей» [Froh, Sefick, Emmons, 2008], оценивалось влияние ППИ на учеников средней школы в США ($N=221$; средний возраст — 12–13 лет). Одиннадцать параллелей 6-х и 7-х классов разделили на три группы: группа «благодарности» — четыре класса ($N=76$), группа «раздражения» — четыре класса ($N=80$); контрольная группа — три класса ($N=65$). Ученикам из групп «благодарности» и «раздражения» было дано задание: ежедневно в течение двух недель заполнять журнал, указывая пять вещей, за которые они благодарны (для группы «благодарности»), или пять вещей, которые их раздражают (для группы «раздражения»). Претест включал замеры психологического, физического и социального благополучия, посттест проводился в два этапа, непосред-

ственно после ППИ и через три недели после ее завершения. У учеников из группы «благодарности» выявлен статистически значимо более высокий, чем у учеников из группы «раздражение» и у контрольной группы, уровень благодарности, оптимизма и удовлетворенности жизнью. Позитивные эффекты в группе «благодарности» поступательно увеличивались к концу интервенции, а достигли своего максимума по результатам посттеста через три недели. Таким образом, ППИ, направленные на благодарность, имеют долгосрочный эффект. Участники экспериментальной группы также отмечали более позитивное восприятие пребывания в школе.

«Визит благодарности» — еще одна методика ППИ, которая была применена в приходской школе¹ в США [Froh et al., 2009]. Выборку составили школьники 3-х (32,6%), 8-х (43,8%) и 12-х (23,6%) классов ($N=89$; средний возраст — 12 лет, самому младшему участнику 8 лет, самому старшему — 19 лет). Выборка была разделена на экспериментальную ($N=44$) и контрольную ($N=45$) группы, при этом половой и возрастной состав в группах были уравновешены. Экспериментальной группе было предложено написать письмо в форме обращения, в котором они благодарили кого-либо по своему выбору, после чего необходимо было лично зачитать письмо благодарности человеку, к которому оно обращено. Контрольной группе было предложено описать, чем они занимались в предыдущий день и как они себя чувствовали в этот момент. В качестве претеста и посттеста использовались шкалы для оценки уровня благодарности и позитивных и негативных аффектов (PANAS), посттест проведен в два этапа, непосредственно после ППИ и через 3 месяца. У школьников в экспериментальной группе уровень благодарности увеличился в сравнении с контрольной группой. Кроме того, через 3 месяца после проведения ППИ показатель позитивного аффекта у учеников из экспериментальной группы был выше, чем у школьников из контрольной. Авторы связывают позитивный эмоциональный настрой школьников экспериментальной группы с укреплением социальных отношений, позволяющих получать социальную поддержку, которая позитивно влияет на психологическое благополучие [Froh, Yurkewicz, Kashdan, 2009].

ППИ, связанные с благодарностью, представляются нам универсальными. Методики тренингов просты и понятны на интуитивном уровне, школьный преподаватель без специальной подготовки в состоянии провести данные ППИ. При этом позитивные психологические интервенции, культивирующие благодарность, показывают высокую эффективность в улучшении психологического благополучия.

¹ Школа на базе религиозного учреждения, где академические науки преподаются наравне с богословскими предметами.

Результаты современных исследований показывают, что многие учащиеся не чувствуют себя спокойными и расслабленными в школе. Причины стресса в учебном заведении могут быть разные: начиная от травли со стороны одноклассников, заканчивая снижением самооценности при непонимании содержания какой-либо академической дисциплины [Grannis, 1992]. Одна из методик ППИ называется «осознанная медитация» (*mindfulness meditation*) [Kabat-Zinn, 1994]. Осознанность — это способность воспринимать и отслеживать текущие, происходящие в данный момент времени мысли и эмоции, это состояние субъекта, при котором он фокусируется на настоящем, а не на прошлом или будущем. Осознанная медитация — это состояние, при котором спонтанно возникающие мысли и чувства в текущий момент времени не игнорируются индивидом, а, наоборот, оцениваются, систематизируются и интерпретируются. Данное состояние способствует росту осознанности, спокойствия, уверенности в себе и общего психологического благополучия.

«Осознанная медитация» как позитивная психологическая интервенция была апробирована на воспитанницах женской католической школы в США [Broderick, Metz, 2009]. В школьное расписание для учениц старших классов были включены шесть занятий по программе осознанной медитации ($N=150$; средний возраст — 17 лет). Экспериментальная ($N=120$) и контрольная ($N=30$) группы прошли претест и посттест, который проводился через неделю после ППИ. В посттесте в экспериментальной группе получены статистически значимо более высокие, чем в контрольной группе, показатели спокойствия, расслабленности и самопринятия, а также сниженный по сравнению с контрольной группой уровень негативного аффекта (PANAS). Участницы экспериментальной группы отметили улучшение способности контролировать эмоции и стали меньше жаловаться на соматические симптомы.

Другое исследование осознанной медитации как ППИ было проведено в Англии [Huppert, Johnson, 2010]. В исследовании приняли участие 173 ученика частных мужских школ в возрасте 14–15 лет. Одиннадцать классов были разделены на две группы: экспериментальную составили шесть классов, контрольную — пять классов. Экспериментальная группа учеников прошла курс осознанной медитации в течение четырех недель по часу в неделю. Для контроля эффективности использовался дизайн исследования претест/посттест, включающий измерение осознанности, гибкости в восприятии внешней среды и психологического благополучия, посттест проведен через неделю после завершения ППИ. Значимых различий между экспериментальной и контрольной группами в психологическом благополучии и гибкости в восприятии внешней среды не обнаружено, однако у учеников

из экспериментальной группы возрос общий уровень осознанности. При этом у учеников, практикующих медитацию осознанности, которой они были обучены в ходе интервенции, сверх предлагаемой программы, значительно повысился уровень психологического благополучия. В экспериментальной группе 74% учеников выразили желание продолжать позитивные психологические интервенции в рамках школьной программы.

ППИ, направленные на осознанность, сложны в практическом применении, медитация осознанности — трудная для интуитивного восприятия концепция, и освоение методик, связанных с этой ППИ, занимает много времени, а от специалистов, проводящих данную интервенцию, требуется высокий уровень квалификации.

Эффективность ППИ по программе «Уроки индивидуального благополучия» (*Personal Well-Being Lessons, PWBL*) [Boniwell, Osin, Martinez, 2016] оценивалась на учениках 7-х классов двух школ на юго-востоке Лондона. Ученики одной школы являлись экспериментальной группой ($N=96$; 47 мальчиков, 49 девочек), ученики другой составили контрольную группу ($N=68$; 35 мальчиков, 33 девочки). Школы были сравнимы по социально-экономическому статусу учащихся. Все дети на протяжении 18 недель два раза в неделю посещали занятия: экспериментальная группа — занятия по программе PWBL, контрольная — занятия, посвященные социальным проблемам, а также поддержанию здоровья без концентрации внимания на психологических аспектах, таких как психологическое благополучие. Программой PWBL предусмотрены 18 занятий, рассчитанных на 36 академических часов, обучающиеся получают общее представление о научном подходе к исследованию счастья, концентрируясь на таких аспектах переживания счастья, как положительные эмоции, опыт и позитивные взаимоотношения. Программа включает как теоретические, так и практические занятия, такие как ролевые игры. Эффективность интервенции отслеживалась с помощью претеста и посттеста, в состав которых входили шкалы, измеряющие удовлетворенность жизнью и позитивный/негативный аффект. Претест и посттест проводились с интервалом в 10 месяцев. В результате исследования выявлена косвенная взаимосвязь между ППИ и удовлетворенностью жизнью. У учеников из экспериментальной группы негативная реакция на стресс, связанный с учебной деятельностью, была менее выраженной, чем у учеников из контрольной группы. Некоторые из показателей удовлетворенности жизнью в контрольной группе были ниже, чем в экспериментальной, что свидетельствовало о более выраженной негативной реакции на стресс, связанный с учебной деятельностью.

Особенность данной ППИ — комбинирование разных элементов позитивного воздействия на психологическое благопо-

лучие учащихся. Есть основания считать, что при более продолжительном воздействии данная программа оказала бы еще более значимое влияние на учеников.

Гибкость в восприятии внешней среды — это способность индивида восстанавливаться после негативного воздействия, противодействовать стрессу, а также добиваться поставленных целей и искать новые возможности для самореализации [Reivich, Shatte, 2002].

Одна из наиболее известных методик стимулирования гибкости в восприятии внешней среды — Программа устойчивости Пенна (*The Penn Resiliency Program, PRP*), она является частью школьных программ в США, Великобритании, Австралии, Китае и Португалии. В рамках программы школьники обучаются таким навыкам, как когнитивный рефрейминг (перестройка механизмов восприятия и мышления с целью избавления от дезадаптивных психологических шаблонов), трудолюбие, принятие решений, использование копинговых стратегий, креативного мышления и эффективных методов релаксации. Данные методики применимы к ученикам в возрасте от 8 до 15 лет. Метаанализ результатов 17 исследований, в сумме включающих более 2000 респондентов из экспериментальных и контрольных групп, показал эффективность PRP для снижения уровня депрессии, тревожности и отчаяния. Статистически значимые позитивные эффекты программы PRP, влияющие на психологическое благополучие и оптимизм, оказались долгосрочными: они были зафиксированы на посттесте через 2 года, а также через 31 месяц [Seligman et al., 2009].

Методика *You Can Do It!* (YCDI) как позитивная психологическая интервенция была опробована в Австралии [Bernard, Walton, 2011]. В рамках программы школьники осваивали способы повышения гибкости в реагировании на влияния внешней среды, настойчивости, самоорганизации. Исследователи сравнивали учеников 5-х классов из шести государственных школ, в которых применялась программа YCDI ($N=349$) и учеников 5-х классов из шести государственных школ, где данная программа не применялась ($N=208$). Оценка эффективности программы проводилась с помощью двухэтапного теста: сначала в 5-м классе и через год на тех же респондентах в 6-м классе с помощью методики SASS [Bech, Lunde, Unden, 2002]. В школах, в которых применяют YCDI, за год достигнута значительная положительная динамика таких показателей, как нравственные нормы учащихся, желание обучаться, школьный климат, мотивация учеников, социальные взаимоотношения учащихся, школьная безопасность. У детей из школ, в которых не применяют данную программу, выявлена положительная динамика поведения в классе и уровня школьной безопасности.

3.2. Позитивные психологические интервенции в форме целостного курса

Гибкость в восприятии внешней среды — это, на наш взгляд, индивидуальная характеристика, воздействие на которую является одним из наиболее эффективных направлений положительного влияния на личность школьников. Методики стимулирования гибкости в восприятии имеют обширный теоретический базис, а также применяются на практике во всем мире. Имеются свидетельства положительного влияния данных практик на психологическое благополучие, психологическую устойчивость, самооценку, самоидентификацию, их эффективность в преодолении депрессии и тревожности [Seligman et al., 2009]. Данные методики могут способствовать снижению агрессивности школьников, поскольку направлены на свойства эмоционально-волевой и ценностно-нормативной сфер личности, характерные для людей с высокой частотой агрессивных действий, такие как тревожность, эмоциональная неустойчивость, слабая способность к самоконтролю, конфликтность, враждебность, дефектность ценностной системы (особенно целей и смысла жизни) [Ениколопов, 2011].

В рамках концепции позитивной психологии были выделены 24 сильные стороны личности, их разделили на 6 ключевых категорий — добродетелей [Peterson, Seligman, 2004]. Исследования сильных сторон личности на широких выборках респондентов показывают тесную взаимосвязь определенных личностных качеств с психологическим благополучием, устойчивостью к стрессам, способностью их преодолевать и, что особенно важно, академической успеваемостью. Такие качества, как любовь к учению, надежда на благополучие, любознательность, юмор, энергичность, обнаруживают сильную корреляцию с удовлетворенностью жизнью, психологическим благополучием, субъективно активной и продуктивной социальной жизнью у взрослых людей [Park, Peterson, Seligman, 2004; Peterson et al., 2007]. Также было установлено, что у учеников средней школы такие качества, как трудолюбие, честность, благоразумие и умение любить, негативно коррелируют с агрессией, тревожностью и депрессией, а справедливость, трудолюбие, благодарность, честность, надежда на благополучие и критическое мышление выступают статистически значимыми предикторами высокой академической успеваемости [Park, Peterson, 2008; 2009].

Поскольку определенные сильные стороны личности являются предикторами психологического благополучия и социальной жизненной позиции, применение ППИ в рамках школьной программы может стать серьезным позитивным нововведением в образовательной сфере. Внедрение тестирования учеников на сильные стороны личности с помощью инструментария системы *Values In Action (VIA)* [Peterson, Seligman, 2004] позволяет установить поле деятельности и сформировать стратегию эффективной позитивной психологической интервен-

ции. Объяснение ученикам концепции 24 сильных сторон личности, а также предоставление обратной связи после проведения тестирования способствует появлению дополнительной мотивации к участию в психологических программах, а также улучшению саморегуляции, формированию адекватной самооценки и саморефлексии.

Такие ППИ, как, например, *Strathaven Positive Psychology Program* (S3P), разработанная в США для обучения школьников навыкам понимания, восприятия и последующей генерации позитивных эмоций, включают систему VIA, с помощью которой ученики могут определить свои индивидуальные сильные стороны. S3P проводилась в США на учениках 9-х классов ($N=347$). Экспериментальную группу составили учащиеся школ, в которых S3P включена в программу, контрольную — ученики школ, где S3P в программе нет [Seligman et al., 2009]. Претесты и посттесты включали опросы школьников, родителей и преподавателей, посттест проводился непосредственно после применения ППИ и через два года. Ученики сообщили о большей удовлетворенности обучением и вовлеченности в него в конце проведения интервенции. Учителя отметили, что программа усилила у школьников желание учиться и вовлеченность в школьную жизнь — как академическую, так и внеурочную, что связано с такими сильными сторонами личности [Peterson, Seligman, 2004], как любознательность, любовь к учению и креативность. Также родители и учителя отметили заметный прогресс в развитии социальных навыков у учеников, проходивших S3P. Однако статистически значимых различий в уровне депрессии и тревожности между экспериментальной и контрольной группами не выявлено.

Представленная выборка позитивных психологических интервенций сформирована на основе метаанализов [Waters, 2011; Bolier et al., 2013], а также отдельно отобранных исследований. Описание самих исследований произведено на основе первоисточников. Общая эффективность ППИ детально рассмотрена в метаанализе 38 исследований [Bolier et al., 2013]. Авторы пришли к выводу, что позитивные психологические интервенции оказывают значимое положительное влияние на субъективное психологическое благополучие, общее психологическое благополучие и снижают уровень депрессии. Усредненный показатель положительного влияния проведения ППИ (Cohen's d) на субъективное психологическое благополучие составляет 0,34; на общее психологическое благополучие — 0,20; на уровень депрессии — 0,23. Также было установлено, что эффект от проведения ППИ сохраняется в долгосрочном периоде.

Представленная выборка позитивных психологических интервенций не является исчерпывающей. Такие программы, как *The SPARK Resiliency Programme* [Boniwell, Ryan, 2009] и *Bounce*

Back! [McGrath, Noble, 2003], направленные на развитие гибкости в восприятии внешней среды [Joseph, 2015], узконаправленные профилактические ППИ, в частности стимулирующие позитивные взаимоотношения для предотвращения актов буллинга [Richards, Rivers, Akhurst, 2008; Slee, Skrzypiec, 2016; Varjas et al., 2009], и многие другие ППИ не приведены в данной статье, но также заслуживают внимания.

4. Возможность применения ППИ в РФ

Применение позитивных психологических интервенций в школах — сравнительно новая практика во всем мире, ППИ активно разрабатываются и внедряются последние 15 лет, и их эффективность уже эмпирически доказана многими исследованиями.

Системы школьного образования во всем мире, в том числе и в России, столкнулись в современном обществе с новыми вызовами, традиционные формы общего образования, которые были объективно эффективными на протяжении XX столетия, постепенно теряют свою актуальность. В частности, цифровизация общества требует новых глобальных решений, реформирования способа предоставления информации, гибкости и открытости. Доступ к информации, в том числе для возможностей самообразования, сегодня открыт и эффективен как никогда за все время человеческой истории. Дискуссии о роли школы в воспитании и социализации молодого поколения ведутся до сих пор, однако приходится признать, что с распространением интернета, а также альтернативных способов получения информации значение школы как средства трансляции академических знаний снизилось. Цифровизация реформирует способы социального взаимодействия людей. На наш взгляд, наиболее эффективным способом адаптации системы образования к запросам современного общества будет постепенное смещение внимания с академических дисциплин на обучение социальным навыкам, навыкам развития личности, навыкам использования всего спектра окружающих возможностей для получения знаний. Позитивные психологические интервенции как составная часть позитивного подхода к образованию при продуманном и своевременном внедрении в систему общего образования РФ могут не только выступать средством профилактики школьного неблагополучия, агрессии и буллинга, но и являться «буферной зоной», способом плавного перехода от традиционной системы образования к более современной, отвечающей актуальным запросам как личности, так и общества в целом.

Применение ППИ в школах связано с рядом сложностей: существуют опасения, что включение ППИ в школьную программу понизит качество преподавания академических дисциплин; недостает квалифицированных кадров для внедрения ППИ; затраты на проведение эффективных ППИ-программ слишком вы-

соки, поскольку данные программы предполагают индивидуальный подход к обучению. Кроме того, имеются ограничения, связанные с конкретным типом ППИ. Однако данные сложности не являются непреодолимыми, а изменения в подходах к общему образованию необходимы. Осознать данную необходимость можно через аналогию: давайте сопоставим образование с навыками вождения [Porovic, 2014]. В автошколах дают знания не о конкретном маршруте, а об общих правилах дорожного движения, алгоритме действий во множестве ситуаций, что позволяет ученику автошколы в будущем, используя транспортное средство, построить любой маршрут и прибыть в желаемый пункт назначения. При этом традиционное образование, по своей сути, является набором безусловно важных, но тем не менее ограниченных маршрутов. Действительно, определенное число учеников смогут проложить свои маршруты «по образцу» изученных, однако практика показывает, что это далеко не большинство российских выпускников. А современный мир и условия в нем предполагают такое количество маршрутов, что идти проторенными путями становится затруднительно.

Формирование масштабных образовательных программ, включающих наработки «антипрограмм» и позитивных психологических интервенций, и их внедрение в учебных заведениях может стать важным шагом в реформировании и повышении эффективности системы школьного образования в РФ. Использование таких программ способствует не только решению насущных социальных проблем, таких как агрессия, насилие, буллинг, но и формированию психологически здоровой личности, имеющей навыки грамотного социального взаимодействия.

Первыми шагами в разработке данных программ будет перевод и адаптация существующих международных методик: *Values In Action*, *Strathaven Positive Psychology Program*, *You Can Do It!*, *The Penn Resiliency Program* и т.д. На базе адаптированных международных методик могут быть созданы отечественные ППИ. Разработанные программы следует тестировать в школах разных субъектов РФ, а после получения положительной динамики масштабировать до федерального уровня.

В данной статье представлен зарубежный опыт применения позитивных психологических интервенций, а также обоснована значимость организации и проведения подобных интервенций и исследований в РФ. Программы, нацеленные на повышение общего благополучия учащихся, могут эффективно применяться для решения, а также профилактики и нивелирования последствий определенных социальных проблем, таких как буллинг. Мы надеемся, что дальнейшие исследования в этой области позволят улучшить систему школьного образования в России.

5. Заключение

Позитивные психологические интервенции — сравнительно новый, однако высокоэффективный способ повышения психологического благополучия учащихся. С помощью программ ППИ может быть удовлетворен запрос со стороны образовательных учреждений на инновационные подходы к повышению качества обучения, мотивированию учащихся, улучшению школьного климата, а также решение таких острых социальных проблем, как буллинг. Критериями эффективности школы должны быть не только результаты ЕГЭ, но и школьный климат, психологическое благополучие учащихся, а также воспитательные достижения образовательного учреждения. Комплексные эффективные программы, разработанные на основе ППИ и «антипрограмм», могут стать фундаментом для сбалансированного и отвечающего запросам современного общества воспитания молодого поколения россиян.

Литература

1. Бочавер А. А., Хломов К. Д. (2014) Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 11. № 3. С. 177–191.
2. Волкова Е. Н., Скитневская Л. В. (2016) Анализ современного состояния исследований по проблеме подросткового буллинга // Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика РАО Д. И. Фельдштейна (Нижний Новгород, 30 ноября 2015 г.). Нижний Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. С. 37–40.
3. Ениколопов С. Н. (2011) Методы исследования агрессии в клинической психологии // Н. В. Зверева, И. Ф. Рощина, С. Н. Ениколопов (ред.) Диагностика в медицинской психологии: традиции и перспективы. М.: МГППУ. С. 82–100.
4. Леонтьев Д. А. (2012) Позитивная психология: повестка дня нового столетия // Психология. Журнал высшей школы экономики. Т. 9. № 4. С. 36–58.
5. Новикова М. А., Реан А. А. (2019) Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 78–97. DOI:10.17323/1814-9545-2019-2-78-97.
6. Реан А. А. (2018) Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних // Национальный психологический журнал. № 2 (30). С. 3–12. DOI:10.11621/npj.2018.0201.
7. Реан А. А., Коновалов И. А. (2019). Проявление агрессивности подростков в зависимости от пола и социально-экономического статуса семьи // Национальный психологический журнал. № 1 (33). С. 23–33. DOI:10.11621/npj.2019.0103.
8. Реан А. А., Новикова М. А. (2019) Буллинг в среде старшеклассников Российской Федерации: распространенность и влияние социоэкономических факторов // Мир психологии. № 1 (97). С. 165–177.
9. Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. (2013) Интернет: возможности, компетенции, безопасность. Методическое пособие для работников системы общего образования. Ч. 1. Лекции. М.: Гутенберг. <https://www.ifap.ru/library/book548.pdf>

10. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. (2014) Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. Т. 2. № 14. С. 25–31. DOI:10.11621/npj.2014.0204.
11. Bech P., Lunde M., Uden M. (2002) Social Adaptation Self-Evaluation Scale (SASS): Psychometric Analysis as Outcome Measure in the Treatment of Patients with Major Depression in the Remission Phase // International Journal of Psychiatry in Clinical Practice. Vol. 6. No 3. P. 141–146.
12. Bernard M., Walton K. (2011) The Effect of You Can Do It! Education in Six Schools on Student Perceptions of Wellbeing, Teaching, Learning and Relationships // Journal of Student Wellbeing. Vol. 5. No 1. P. 22–37.
13. Bolier L., Haverman M., Westerhof G. J. et al. (2013) Positive Psychology Interventions: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Studies // BMC Public Health. Vol. 13. Art. No 119. DOI:10.1186/1471-2458-13-119.
14. Boniwell I., Osin E. N., Martinez C. (2016) Teaching Happiness at School: Non-Randomised Controlled Mixed-Methods Feasibility Study on the Effectiveness of Personal Well-Being Lessons // The Journal of Positive Psychology. Vol. 11. No 1. P. 85–98.
15. Boniwell I., Ryan L. (2009) SPARK Resilience: A Teacher's Guide. London: University of East London.
16. Bradshaw C. P. (2015) Translating Research to Practice in Bullying Prevention // American Psychologist. Vol. 70. No 4. P. 322–332.
17. Broderick P., Metz S. (2009) Learning to BREATHE: A Pilot Trial of a Mindfulness Curriculum for Adolescents // Advances in School Mental Health Promotion. Vol. 2. Iss. 1. P. 35–46.
18. Cook C. R., Williams K. R., Guerra N. G., Kim T. E., Sadek S. (2010) Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Investigation // School Psychology Quarterly. Vol. 25. No 2. P. 65–83.
19. Flannery D. J., Todres J., Bradshaw C. et al. (2016) Bullying Prevention: A Summary of the Report of the National Academies of Sciences, Engineering and Medicine // Prevention Science. Vol. 17. No 8. P. 1044–1053.
20. Froh J., Kashdan T., Ozimkowski K., Miller N. (2009) Who Benefits the Most from a Gratitude Intervention in Children and Adolescents? Examining Positive Affect as a Moderator // The Journal of Positive Psychology. Vol. 4. No 5. P. 408–422.
21. Froh J., Sefick W., Emmons R. A. (2008) Counting Blessings in Early Adolescents: An Experimental Study of Gratitude and Subjective Well-Being // Journal of School Psychology. Vol. 46. No 2. P. 213–233.
22. Froh J., Yurkewicz C., Kashdan T. (2009) Gratitude and Subjective Well-Being in Early Adolescence: Examining Mechanisms and Gender Differences // Journal of Adolescence. Vol. 32. No 3. P. 633–650.
23. Grannis J. C. (1992) Students' Stress, Distress, and Achievement in an Urban Intermediate School // The Journal of Early Adolescence. Vol. 72. No 1. P. 4–27.
24. Green S., Anthony T., Rynsaardt J. (2007) Evidence-Based Life Coaching for Senior High School Students: Building Hardiness and Hope // International Coaching Psychology Review. Vol. 2. No 1. P. 24–32.
25. Huppert F. A., Johnson D. M. (2010) A Controlled Trial of Mindfulness Training in Schools: The Importance of Practice for an Impact on Well-Being // The Journal of Positive Psychology. Vol. 5. No 4. P. 264–274.
26. Jimenez-Barbero J. A., Ruiz-Hernandez J. A., Llor-Zaragoza L., Perez-Garcia M., Llor-Esteban B. (2016) Effectiveness of Anti-Bullying School Programs: A Meta-Analysis // Children and Youth Services Review. Vol. 61. December. P. 165–175.

27. Joseph S. (ed.) (2015) *Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
28. Kabat-Zinn J. (1994) *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. New York: Hyperion.
29. Keyes C. (2002) The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing // *Journal of Health and Social Research*. Vol. 43. No 2. P. 207–222.
30. Lovell B. L., Lee R. T. (2011) Impact of Workplace Bullying on Emotional and Physical Well-Being: A Longitudinal Collective Case Study // *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. Vol. 20. No 3. P. 344–357.
31. Marques S., Lopez S., Pais-Ribeiro K. (2011) Building Hope for the Future: A Program to Foster Strengths in Middle-School Students // *Journal of Happiness Studies*. Vol. 12. No 1. P. 139–152.
32. McGrath H., Noble T. (2003) *Bounce Back! Teacher's Handbook*. Sydney: Pearson Education.
33. Michaels R. J. (2010) *Transactions and Strategies: Economics for Management (with InfoApps)*. Toronto: Nelson Education.
34. Navarro R., Ruiz-Oliva R., Larrañaga E., Yubero S. (2015) The Impact of Cyberbullying and Social Bullying on Optimism, Global and School-Related Happiness and Life Satisfaction Among 10–12-year-old Schoolchildren // *Applied Research Quality Life*. Vol. 10. Iss. 1. P. 15–36. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0>
35. Norrish J. M., Seligman M. E. (2015) *Positive Education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford Positive Psychology Series. Oxford: Oxford University.
36. OECD (2019) *PISA 2018 Results*. Vol. III: What School Life Means for Students' Lives. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
37. Olweus D. (1993) *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.
38. Olweus D., Limber S. P. (2010) Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over two Decades // *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/285822219_The_Olweus_Bullying_Prevention_Program_Implementation_and_evaluation_over_two_decades
39. Park N., Peterson C. (2009) Strengths of Character in School // R. Gilman, E. S. Huebner., M. J. Furlong (eds) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge. P. 77–88.
40. Park N., Peterson C. (2008) Positive Psychology and Character Strengths: Application to Strengths Based School Counseling // *Professional School Counseling*. Vol. 12. No 2. P. 85–92.
41. Park N., Peterson C., Seligman M. (2004) Strengths of Character and Well-Being // *Journal of Social and Clinical Psychology*. Vol. 23. No 5. P. 603–619.
42. Peterson C., Ruch W., Beermann U., Park N., Seligman M. E. P. (2007) Strengths of Character, Orientations to Happiness, and Life Satisfaction // *Journal of Positive Psychology*. Vol. 2. No 3. P. 149–156.
43. Peterson C., Seligman M. (2004) *The VIA Classification of Strengths*. Cincinnati: Values in Action Institute.
44. Popovic N. (2014) Should Education Have Happiness Lessons? // S. A. David, I. Boniwell, A. C. Ayers (eds) *The Oxford Handbook of Happiness*. Oxford: Oxford University. P. 551–562.
45. Rambaran J. A., Dijkstra J. K., Veenstra R. (2019) Bullying as a Group Process in Childhood: A Longitudinal Social Network Analysis // *Child Development*. August. DOI:10.1111/cdev.13298.
46. Reivich K., Shatte A. (2002) *The Resilience Factor: 7 Essential Skills for Overcoming Life's Inevitable Obstacles*. New York: Broadway Books.

47. Richards A., Rivers I., Akhurst J. (2008) A Positive Psychology Approach to Tackling Bullying in Secondary Schools: A Comparative Evaluation // *Educational and Child Psychology*. Vol. 25. No 2. P. 72–81.
48. Seligman M. E. (2012) *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York; Toronto: Free Press.
49. Seligman M. E. (2002) Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy // C. R. Snyder, S. J. Lopez (eds) *Handbook of Positive Psychology*. New York, NY: Oxford University. P. 3–7.
50. Seligman M. E., Steen T. A., Park N., Peterson C. (2005) Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions // *American Psychologist*. Vol. 60. No 5. P. 410–421.
51. Seligman M., Ernst R., Gillham J., Reivich K., Linkin M. (2009) Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions // *Oxford Review of Education*. Vol. 35. No 3. P. 293–311.
52. Sin N., Lyubomirsky S. (2009) Enhancing Well-Being and Alleviating Depressive Symptoms with Positive Psychology Interventions: A Practice-Friendly Meta-Analysis // *Journal of Clinical Psychology*. Vol. 65. No 5. P. 467–487.
53. Slee P. (1995) Bullying in the Playground: The Impact of Inter-Personal Violence on Australian Children's Perceptions of Their Play Environment // *Children's Environments*. Vol. 12. No 3. P. 320–327.
54. Slee P. T., Skrzypiec G. (2016) *Well-Being, Positive Peer Relations and Bullying in School Settings*. Dordrecht: Springer.
55. Suldo S. M., Hearon B. V., Bander B. et al. (2015) Increasing Elementary School Students' Subjective Well-Being through a Classwide Positive Psychology Intervention: Results of a Pilot Study // *Contemporary School Psychology*. Vol. 19. No 4. P. 300–311.
56. Tani F., Greenman P. S., Schneider B. H., Fregoso M. (2003) Bullying and the Big Five: A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents // *School Psychology International*. Vol. 24. No 2. P. 131–146.
57. Tippett N., Wolke D. (2015) Aggression between Siblings: Associations with the Home Environment and Peer Bullying // *Aggressive Behavior*. Vol. 41. No 1. P. 14–24.
58. Ttofi M. M., Farrington D. P. (2011) Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying: A Systematic and Meta-Analytic Review // *Journal of Experimental Criminology*. Vol. 7. No 1. P. 27–56.
59. Underwood M. K. (2003) *Social Aggression among Girls*. New York; London: Guilford.
60. Varjas K., Meyers J., Meyers B., Kim S., Henrich C. C., Tenebaum L. S. (2009) Positive Psychology and the Prevention of School-Based Victimization // R. Gilman, E. S. Huebner., M. J. Furlong (eds) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge. P. 323–338.
61. Waters L. (2011) A Review of School-Based Positive Psychology Interventions // *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*. Vol. 28. No 2. Art. No 75. DOI:10.1375/aedp.28.2.75.

Positive Psychological Interventions to Prevent Well-Being Issues, Aggression and Bullying in School Students

Authors Artur Rean

Doctor of Sciences in Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Head of the Laboratory for Prevention of Antisocial Behavior, National Research University Higher School of Economics.

Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Lane, 101000 Moscow, Russian Federation.

E-mail: profrean@mail.ru

Alexey Stavtsev

Master of Social Psychology, Research Psychologist, Enlightenment Steps Program, Sobranie Cultural Initiative Supporting and Preservation Fund.

Address: Bld. 3, 43 Bolshaya Polyanka Str., 119180 Moscow, Russian Federation.

E-mail: stavtsev.alex@yandex.ru

Abstract Data obtained by Russian psychologists and sociologists is used to substantiate the need for school-based interventions to improve school climate and reduce overall peer aggression. Positive psychological interventions (PPIs) for wellbeing have a number of advantages over programs designed to reduce or eliminate negative behavioral manifestations, such as anti-bullying, anti-smoking, depression prevention, or violence prevention programs. In particular, PPIs are universal, flexible, and wide-reaching; they have a strong influence on such important life outcomes as positive emotions, involvement in something that one loves, harmonious social relations, adequate self-esteem, and the feeling of significance. Effectiveness of PPIs is evaluated using international literature as compared with descriptive studies of Russian researchers.

Keywords positive psychology interventions, psychological well-being of school students, school bullying, school climate.

- References**
- Bech P., Lunde M., Uden M. (2002) Social Adaptation Self-Evaluation Scale (SASS): Psychometric Analysis as Outcome Measure in the Treatment of Patients with Major Depression in the Remission Phase. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, vol. 6, no 3, pp. 141–146.
- Bernard M., Walton K. (2011) The Effect of You Can Do It! Education in Six Schools on Student Perceptions of Wellbeing, Teaching, Learning and Relationships. *Journal of Student Wellbeing*, vol. 5, no 1, pp. 22–37.
- Bochaver A., Khlomov K. (2014) Kiberbullying: travlya v prostranstve sovremennykh tekhnologiy [Cyberbullying: Harassment in the Space of Modern Technologies]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 11, no 3, pp. 177–191.
- Bolier L., Haverman M., Westerhof G. J. et al. (2013) Positive Psychology Interventions: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Studies. *BMC Public Health*, vol. 13, art. no 119. DOI:10.1186/1471-2458-13-119.
- Boniwell I., Osin E. N., Martinez C. (2016) Teaching Happiness at School: Non-Randomised Controlled Mixed-Methods Feasibility Study on the Effectiveness of Personal Well-Being Lessons. *The Journal of Positive Psychology*, vol. 11, no 1, pp. 85–98.
- Boniwell I., Ryan L. (2009) *SPARK Resilience: A Teacher's Guide*. London: University of East London.
- Bradshaw C. P. (2015) Translating Research to Practice in Bullying Prevention. *American Psychologist*, vol. 70, no 4, pp. 322–332.

- Broderick P., Metz S. (2009) Learning to BREATHE: A Pilot Trial of a Mindfulness Curriculum for Adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, vol. 2, iss. 1, pp. 35–46.
- Cook C. R., Williams K. R., Guerra N. G., Kim T. E., Sadek S. (2010) Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, vol. 25, no 2, pp. 65–83.
- Enikolopov S. (2011) Metody issledovaniya agressii v klinicheskoy psikhologii [Methods of Aggression Research in Clinical Psychology]. *Diagnostika v meditsinskoj psikhologii: traditsii i perspektivy* [Diagnostics in Medical Psychology: Traditions and Perspectives] (eds N. Zvereva, I. Roshchina, S. Enikolopov), Moscow: MGPPU, pp. 82–100.
- Flannery D. J., Todres J., Bradshaw C. et al. (2016) Bullying Prevention: A Summary of the Report of the National Academies of Sciences, Engineering and Medicine. *Prevention Science*, vol. 17, no 8, pp. 1044–1053.
- Froh J., Kashdan T., Ozimkowski K., Miller N. (2009) Who Benefits the Most from a Gratitude Intervention in Children and Adolescents? Examining Positive Affect as a Moderator. *The Journal of Positive Psychology*, vol. 4, no 5, pp. 408–422.
- Froh J., Sefick W., Emmons R. A. (2008) Counting Blessings in Early Adolescents: An Experimental Study of Gratitude and Subjective Well-Being. *Journal of School Psychology*, vol. 46, no 2, pp. 213–233.
- Froh J., Yurkewicz C., Kashdan T. (2009) Gratitude and Subjective Well-Being in Early Adolescence: Examining Mechanisms and Gender Differences. *Journal of Adolescence*, vol. 32, no 3, pp. 633–650.
- Grannis J. C. (1992) Students' Stress, Distress, and Achievement in an Urban Intermediate School. *The Journal of Early Adolescence*, vol. 72, no 1, pp. 4–27.
- Green S., Anthony T., Rynsaardt J. (2007) Evidence-Based Life Coaching for Senior High School Students: Building Hardiness and Hope. *International Coaching Psychology Review*, vol. 2, no 1, pp. 24–32.
- Huppert F. A., Johnson D. M. (2010) A Controlled Trial of Mindfulness Training in Schools: The Importance of Practice for an Impact on Well-Being. *The Journal of Positive Psychology*, vol. 5, no 4, pp. 264–274.
- Jimenez-Barbero J.A., Ruiz-Hernandez J.A., Llor-Zaragoza L., Perez-Garcia M., Llor-Esteban B. (2016) Effectiveness of Anti-Bullying School Programs: A Meta-Analysis. *Children and Youth Services Review*, vol. 61, December, pp. 165–175.
- Joseph S. (ed.) (2015) *Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Kabat-Zinn J. (1994) *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. New York: Hyperion.
- Keyes C. (2002) The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing. *Journal of Health and Social Research*, vol. 43, no 2, pp. 207–222.
- Leontiev D. (2012) Pozitivnaya psikhologiya: povestka dnya novogo stoletiya [Positive Psychology: An Agenda for the New Century]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 9, no 4, pp. 36–58.
- Lovell B. L., Lee R. T. (2011) Impact of Workplace Bullying on Emotional and Physical Well-Being: A Longitudinal Collective Case Study. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, vol. 20, no 3, pp. 344–357.
- Marques S., Lopez S., Pais-Ribeiro K. (2011) Building Hope for the Future: A Program to Foster Strengths in Middle-School Students. *Journal of Happiness Studies*, vol. 12, no 1, pp. 139–152.
- McGrath H., Noble T. (2003) *Bounce Back! Teacher's Handbook*. Sydney: Pearson Education.
- Michaels R. J. (2010) *Transactions and Strategies: Economics for Management (with InfoApps)*. Toronto: Nelson Education.

- Navarro R., Ruiz-Oliva R., Larrañaga E., Yubero S. (2015) The Impact of Cyberbullying and Social Bullying on Optimism, Global and School-Related Happiness and Life Satisfaction Among 10–12-year-old Schoolchildren. *Applied Research Quality Life*, vol. 10, iss. 1, pp. 15–36. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0>
- Norrish J. M., Seligman M. E. (2015) *Positive Education: The Geelong Grammar School Journey*. *Oxford Positive Psychology Series*. Oxford: Oxford University.
- Novikova M., Rean A. (2019) Vliyaniye shkolnogo klimata na vozniknovenie travi: otechestvennyi i zarubezhnyi opyt issledovaniya [Influence of School Climate on Bullying Prevalence: Russian and International Research Experience]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 78–97. DOI:10.17323/1814-9545-2019-2-78-97.
- OECD (2019) *PISA 2018 Results. Vol. III: What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Olweus D. (1993) *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus D., Limber S. P. (2010) Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over two Decades. Available at: https://www.researchgate.net/publication/285822219_The_Olweus_Bullying_Prevention_Program_Implementation_and_evaluation_over_two_decades (accessed 10 July 2020).
- Park N., Peterson C. (2009) Strengths of Character in School. *Handbook of Positive Psychology in Schools* (eds R. Gilman, E. S. Huebner., M. J. Furlong), New York: Routledge, pp. 77–88.
- Park N., Peterson C. (2008) Positive Psychology and Character Strengths: Application to Strengths Based School Counseling. *Professional School Counseling*, vol. 12, no 2, pp. 85–92.
- Park N., Peterson C., Seligman M. (2004) Strengths of Character and Well-Being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 23, no 5, pp. 603–619.
- Peterson C., Ruch W., Beermann U., Park N., Seligman M. E. P. (2007) Strengths of Character, Orientations to Happiness, and Life Satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, vol. 2, no 3, pp. 149–156.
- Peterson C., Seligman M. (2004) *The VIA Classification of Strengths*. Cincinnati: Values in Action Institute.
- Popovic N. (2014) Should Education Have Happiness Lessons? *The Oxford Handbook of Happiness* (eds S. A. David, I. Boniwell, A. C. Ayers), Oxford: Oxford University, pp. 551–562.
- Rambaran J. A., Dijkstra J. K., Veenstra R. (2019) Bullying as a Group Process in Childhood: A Longitudinal Social Network Analysis. *Child Development*, August. DOI:10.1111/cdev.13298.
- Rean A. (2018) Profilaktika agressii i asocialnosti nesovershennoletnikh [Prevention of Aggression and Antisocial Behavior in Adolescents]. *Natsionalny Psikhologicheskyy Zhurnal/National Psychological Journal*, no 2 (30), pp. 3–12. DOI:10.11621/npj.2018.0201.
- Rean A., Kononov I. (2019) Proyavlenie agressivnosti podrostkov v zavisimosti ot pola i socialno-ekonomicheskogo statusa semji [Manifestation of the Aggression in Adolescents Depending on Gender and Socio-Economic Status of the Family]. *Natsionalny Psikhologicheskyy Zhurnal/National Psychological Journal*, no 1 (33), pp. 23–33. DOI:10.11621/npj.2019.0103.
- Rean A., Novikova M. (2019) Bulling v srede starsheklassnikov Rossijskoj Federatsii: rasprostranennost i vliyaniye socioekonomicheskikh faktorov [Bullying in the Environment of Senior Graduates of the Russian Federation: The Prevalence and Influence of Socio-Economic Factors]. *Mir psikhologii*, no 1 (97), pp. 165–177.
- Reivich K., Shatte A. (2002) *The Resilience Factor: 7 Essential Skills for Overcoming Life's Inevitable Obstacles*. New York: Broadway Books.

- Richards A., Rivers I., Akhurst J. (2008) A Positive Psychology Approach to Tackling Bullying in Secondary Schools: A Comparative Evaluation. *Educational and Child Psychology*, vol. 25, no 2, pp. 72–81.
- Seligman M. E. (2012) *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York; Toronto: Free Press.
- Seligman M. E. (2002) Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. *Handbook of Positive Psychology* (eds C. R. Snyder, S. J. Lopez), New York, NY: Oxford University, pp. 3–7.
- Seligman M. E., Steen T. A., Park N., Peterson C. (2005) Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, vol. 60, no 5, pp. 410–421.
- Seligman M., Ernst R., Gillham J., Reivich K., Linkin M. (2009) Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, vol. 35, no 3, pp. 293–311.
- Sin N., Lyubomirsky S. (2009) Enhancing Well-Being and Alleviating Depressive Symptoms with Positive Psychology Interventions: A Practice-Friendly Meta-Analysis. *Journal of Clinical Psychology*, vol. 65, no 5, pp. 467–487.
- Slee P. (1995) Bullying in the Playground: The Impact of Inter-Personal Violence on Australian Children's Perceptions of Their Play Environment. *Children's Environments*, vol. 12, no 3, pp. 320–327.
- Slee P.T., Skrzypiec G. (2016) *Well-Being, Positive Peer Relations and Bullying in School Settings*. Dordrecht: Springer.
- Soldatova G., Rasskazova E. (2014) Psikhologicheskie modeli tsifrovoy kompetentnosti rossijskikh podrostkov i roditelej [Psychological Models of Digital Competence in Russian Adolescents and Parents]. *Natsionalny Psikhologicheskyy Zhurnal/National Psychological Journal*, vol. 2, no 14, pp. 25–31. DOI:10.11621/npj.2014.0204.
- Soldatova G., Zotova E., Lebesheva M., Shlyapnikov V. (2013) *Internet: vozmozhnosti, kompetentsii, bezopasnost. Metodicheskoe posobie dlya rabotnikov sistemy obshchego obrazovaniya*. [The Internet: Opportunities, Competencies, Safety. Methodological Guide for Employees of the General Education System], part I "Lectures". Moscow: Gutenberg. <https://www.ifap.ru/library/book548.pdf>
- Suldo S. M., Hearon B. V., Bander B. et al. (2015) Increasing Elementary School Students' Subjective Well-Being through a Classwide Positive Psychology Intervention: Results of a Pilot Study. *Contemporary School Psychology*, vol. 19, no 4, pp. 300–311.
- Tani F., Greenman P. S., Schneider B. H., Fregoso M. (2003) Bullying and the Big Five: A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents. *School Psychology International*, vol. 24, no 2, pp. 131–146.
- Tippett N., Wolke D. (2015) Aggression between Siblings: Associations with the Home Environment and Peer Bullying. *Aggressive Behavior*, vol. 41, no 1, pp. 14–24.
- Ttofi M. M., Farrington D. P. (2011) Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying: A Systematic and Meta-Analytic Review. *Journal of Experimental Criminology*, vol. 7, no 1, pp. 27–56.
- Underwood M. K. (2003) *Social Aggression among Girls*. New York; London: Guilford.
- Varjas K., Meyers J., Meyers B., Kim S., Henrich C. C., Tenebaum L. S. (2009) Positive Psychology and the Prevention of School-Based Victimization. *Handbook of Positive Psychology in Schools* (eds R. Gilman, E. S. Huebner, M. J. Furlong), New York: Routledge, pp. 323–338.
- Waters L. (2011) A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, vol. 28, no 2, art. no 75. DOI:10.1375/aedp.28.2.75.