



10. Таньков Н. Н. Выявление профессиональных интересов и склонностей старшеклассников сельской общеобразовательной школы как составляющая профориентационной работы в условиях профильного обучения / Н. Н. Таньков, Е. А. Хомяков, Т. А. Гордеева // Социосфера. – 2015. – № 1. – С. 97–102.

11. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: метод. пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников. – М.: Академия, 2005. – 128 с.



А. Ю. Василенко

УДК 159.99

ПРЕОБЛАДАЮЩИЕ СТРАТЕГИИ ПРИ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ВЫГОРАНИИ И БУЛЛИНГЕ В ШКОЛЕ: СОТРУДНИЧЕСТВО ИЛИ ИЗБЕГАНИЕ?

Обзорно-аналитическое исследование направлено на сопоставление результатов, представленных в наиболее свежих публикациях о стратегиях поведения в конфликте у учителей и у школьников. В статье рассматриваются наиболее распространенные в школе стратегии поведения в контексте острых проблем образования. К ним, несомненно, можно отнести эмоциональное выгорание учителей и школьный буллинг подростков.

Под буллингом будем подразумевать систематическую травлю подростка в школе,

преимущественно сверстниками, с учетом того, что некоторая часть школьников осознает агрессивность учителей, считая их источником психологического насилия в школе.

Эмоциональное выгорание личности учителя как сложный синдром имеет стадии развития и проявляется в редукции профессиональных обязанностей, эмоциональной и личностной отстраненности учителя от коллег и учеников. Для эмоционального выгорания личности характерно хроническое переживание негативных эмоций в отношении других людей и формирование негативной экзистенциальной позиции, а также суждений, оправдывающих педагогическое насилие и безразличие. На уровне физиологии при эмоциональном выгорании появляются соматические проявления хронического стресса, накапливается эмоциональное и интеллектуальное истощение ресурсов личности из-за невозможности ни справиться с многочисленными стрессорами, ни качественно улучшить профессиональную деятельность и отношение к ней.

Актуальность исследования определяется распространенностью проблемы эмоционального выгорания среди учителей, их подверженностью деформирующим факторам профессиональной среды. С другой стороны, многие подростки также не могут противостоять физическому и преобладающему в школе психологическому насилию, систематически подвергаются травле, применяя неэффективные стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

Обзор результатов различных исследований и их теоретический анализ позволит обобщить интересные данные и увидеть новые возможности их применения. Существует практическая польза предпринятого в статье сопоставления неэффективных, но преобладающих у учителей и школьников стратегий в иллюстрации масштабности их применения и их типичных последствий для основных участников образовательного процесса.

Проявления эмоционального выгорания и затяжных конфликтов знакомы многим учителям, которые испытывают затруднения



в применении эффективных стратегий. Если недостаточное применение сотрудничества в школе связано с отсутствием навыков, необходимо грамотно организовать обучение школьников и профессиональную переподготовку учителей. Но, возможно, в формализме и отстраненности учителя, не желающего искать компромисс или основу для сотрудничества, проявляется его эмоциональное выгорание. В этом случае необходима актуализация тенденций личностно-профессионального роста и самосовершенствования.

Проанализировав данные современных исследований, можно сформулировать основные выводы относительно преобладающих стратегий поведения в конфликте как у учителей школы, так и у подростков в контексте проблем эмоционального выгорания и буллинга.

М. В. Науменко и С. В. Жолудева провели исследование корреляционных связей стилей поведения в конфликте и синдрома эмоционального выгорания на выборке из 90 учителей одной из общеобразовательных школ г. Ростов-на-Дону. По полученным результатам лишь 22,5 % учителей школы со стажем свыше 5 лет без синдрома эмоционального выгорания, у остальных присутствует эмоциональное выгорание, в том числе, у 45 % – выраженного характера [8, с. 263]. Исследованием этих авторов доказано наличие у учителей корреляционной связи синдрома эмоционального выгорания со стратегиями поведения в конфликте: уступка и избегание, а также обратная связь синдрома эмоционального выгорания со стратегиями сотрудничества и компромисса на уровне статистической значимости по критерию Спирмена $r=0,005$. Стратегию сотрудничества в той же выборке используют лишь 15 %, а компромисса – 20 % [8, с. 264].

Интерпретируя эти данные, можно предположить, что они свидетельствуют о низком уровне владения конструктивными стратегиями поведения в конфликте учителями школы, в которой проходило исследование или об отсутствии мотивации к их применению. У учителей с эмоциональным выго-

ранием преобладание стилей уступка и избегание свидетельствует о доминировании слабой позиции в ситуации конфликта. Это может быть проявлением характерного для эмоционального выгорания истощения. Но такая позиция исключает возможность что-то изменить, оставляя неизменными те факторы, которые привели выгорающего учителя к истощению. Полный отказ от реализации собственных интересов, уход от подлинного решения конфликтов, уступая и избегая там, где необходимо совмещать интересы, лишь создают видимость бесконфликтности учителя ценой его неудовлетворенности, истощения и в конечном счете озлобленности – типичных проявлений эмоционального выгорания личности.

Те же стратегии, но у школьников и в контексте школьного буллинга изучались В. Н. Бутенко и О. Н. Сидоренко на примере подростков одной из школ г. Красноярска. По результатам опроса подростков в школе психологическое насилие преобладает над физическим насилием [1, с. 143]. По мнению подростков, преобладающими формами насилия, с которыми они сталкиваются в школе, «...являются: унижения, сплетни и интриги, угрозы, исключение из совместной деятельности» [1, с. 142–143].

Унижение – самая распространенная форма, которую отметили 34 % опрошенных В. Н. Бутенко и О. Н. Сидоренко подростков [1, с. 140]. Интересно, что агрессоры – подростки, условно отнесенные авторами к «обидчикам», отметили, что помимо высмеивания (30 %), распространения ложных слухов о «жертвах» (28 %) и исключения их из совместной деятельности (26 %), они прибегают к физическому насилию наравне с насмешками (24 %), порче вещей «жертвы» (12 %) [1, с. 141].

У обидчиков преобладает стратегия преследования, они заручаются поддержкой одноклассников, а жертва не способна оказать противодействие в силу отсутствия навыков, смелости и социальной поддержки. Таким образом, работать нужно не только с явно агрессивными детьми, но и со скрытыми не-



готивными лидерами класса, обучая их социально приемлемым навыкам позитивного лидерства. Особое внимание необходимо уделять психологическому климату всего класса, групповой динамике и проявлениям конформизма. Потенциальных «жертв» важно не только максимально интегрировать в совместную деятельность с активной частью класса, но желательно расширять их поведенческий репертуар, в том числе за счет стратегии противодействия, там, где не получается достигнуть компромисса или выстроить сотрудничество.

Подростки, которые регулярно подвергаются насилию со стороны сверстников в школе, крайне редко прибегают к помощи взрослых. Родителям о травле в школе рассказывают лишь 6 % подростков, а в 10 % случаев рассказывают о проблеме учителю и, вероятно, подвергаются новым нападениям. Обидчики поясняют свою агрессию тем, что жертва рассказала учителю о других учениках (12 %) без оговорки о несправедливости или необоснованности поступка. Возможно, обращение к учителю было необходимо, но оно могло быть проявлением косвенной агрессии. В 7 % ответов обидчики были недовольны подчинением жертвы учителю, а в 5 % случаев было достаточно того, что жертва нравится учителю [1, с. 141].

Получается, что обидчики осознают агрессивность своих действий, но не всегда могут их обосновать, иногда откровенно находят минимальный повод, не опасаясь серьезного вмешательства в конфликт со стороны учителя. Дети, подвергающиеся насилию, не умеют противостоять агрессии и не способны находить эффективную социальную поддержку. Возможно, бездействие учителей усугубляет конфликт подростков и разрушает их веру в помощь взрослых.

Можно предположить, что у жертв насилия в школе присутствует хроническое противоречие переживаний и тех форм внешнего поведения, которые они могут себе позволить. По данным В. Н. Бутенко и О. Н. Сидоренко, 22 % жертв систематического насилия в школе желают ответить своим обидчи-

кам тем же, а 18 % испытывают ненависть и злобу. Получается, что в сумме 40 % жертв живут с подавленной агрессией, т. к. по данным тех же авторов, у жертв школьного буллинга статистически достоверно преобладает пассивная позиция в конфликте и лишь в 6 % случаев предпринимается попытка объясниться с обидчиком. В ситуации хронического конфликта у них преобладают неэффективные стратегии: уклонение, избегание, уступка. По данным В. Н. Бутенко и О. Н. Сидоренко, 16 % жертв стараются сделать вид, что ничего не происходит, 11 % игнорируют обидчиков, но по тем же данным, жертв самих чаще исключают из совместной деятельности (26 %).

Физическое избегание новых конфликтов проявляется в том, что 8–9 % жертв школьного буллинга пропускают школу [1]. Субъективно оправданные для ребенка пропуски школы тем не менее отражаются на его успеваемости, неизбежно запускают виток новых конфликтов – уже с учителями и родителями. Можно предположить, что в безвыходном для ребенка положении происходит соматизация хронического стресса, вероятно развитие субдепрессии и школьных фобий. Если вновь обратиться к статистике тех же авторов, 19 % жертв на момент исследования уже испытывали подавленность, а 13 % – вину и стыд.

Возникает ряд вопросов о воспитательной функции школы, о качестве организации сотрудничества и групповой работы учащихся, о работе по сплочению и развитию ученической группы, о стиле педагогического руководства и о педагогической философии учителя. Почему становится возможным исключение почти в 1/3 случаев одних учеников другими учениками из совместной деятельности, если сотрудничество учащихся необходимо для обеспечения организационного единства класса и решения большинства образовательных задач? Каким образом развивать мотивацию и навыки сотрудничества у школьников, если психологический климат ученической группы и безразличие учителя этого не позволяют?



Сложно обеспечить необходимые условия для сотрудничества, если большая часть учителей применяет другие стратегии, в том числе избегание и уступку. Эти стратегии неэффективны как для подростков – жертв буллинга, так и для самих учителей. Стратегии избегания и уступок, по данным разных авторов, чьи исследования рассматривались в данной статье, достоверно связаны с позицией жертвы школьного буллинга у подростков и с наличием синдрома эмоционального выгорания у учителей. И те и другие испытывают хронический стресс, неудовлетворенность собой и окружением, ощущают противоречивые переживания: злость и подавленность; немотивированны и неэффективны в своей основной деятельности, ощущают себя заложниками жизненных обстоятельств без возможности существенно изменить собственное положение.

Констатация корреляционной связи стратегий сотрудничества и компромисса с отсутствием эмоционального выгорания у учителей не отвечает на вопрос, являются ли эти стратегии факторами коррекции эмоционального выгорания или просто учителя без выгорания дольше сохраняют способность к сотрудничеству и компромиссу? Однако можно обоснованно утверждать, что данные стратегии достоверно чаще присутствуют у учителей без симптомов эмоционального выгорания личности и практически отсутствуют у учителей со сложившимся синдромом. К сожалению, учителей с эмоциональным выгоранием большинство, а стратегии компромисса и тем более сотрудничества не являются преобладающими, но в сумме учителей, способных их применять, в выборке М. В. Науменко и С. В. Жолудевой, оказалось 35 %.

С точки зрения А. К. Марковой, способность к сотрудничеству входит в состав социальной компетентности в структуре профессиональной компетентности специалиста [7]. Многие исследователи соглашаются с необходимостью совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогических кадров на этапе их обучения в вузе.

Е. В. Салимуллина обращает внимание на необходимость вовлечения студентов педагогического направления подготовки в волонтерскую, социально-проектную деятельность и студенческое самоуправление для развития их социальной смелости и активности, профессиональной культуры, лидерских качеств. Тот же автор пишет о значимости расширения представлений студентов о требованиях к личности, необходимости «сопоставить уровень своей готовности к социально значимой деятельности с требованиями, предъявляемыми обществом» [9, с. 192]. Под ожиданиями общества понимается проявление молодыми специалистами активной жизненной позиции, «новые подходы в решении актуальных проблем образовательного процесса в современной школе. От современных выпускников педагогического вуза ждут неординарных, смелых идей, обеспечивающих как развитие образовательной системы в целом, так и личностное развитие школьников» [9, с. 194].

Владение учителем стратегией сотрудничества предполагает искусство совмещения интересов сторон и является сильной позицией личности в ситуации конфликта. Сотрудничество предполагает уверенность, социальную смелость, гибкость и креативность мышления, позитивное отношение к людям, просоциальную направленность личности, развитую культуру общения. Там, где полное совмещение интересов объективно невозможно, приемлема стратегия компромисса, предполагающая частичные и взаимные уступки сторон. Ценно, что стратегии сотрудничества и компромисса не коррелируют ни с позицией жертвы, ни с позицией обидчика.

С одной стороны, для применения стратегии сотрудничества необходим определенный уровень личностной зрелости, но с другой стороны, сам личностный рост невозможен без преодоления субъектом собственной слабости и зависимости через череду нравственных выборов, влекущих за собой социально смелые поступки в различных ситуациях.

Каждый поступок и тем более их система, вошедшая в привычку и ставшая привычной линией просоциального (или асоциаль-



ного) поведения субъекта, имеет ключевое значение для дальнейшего развития (или деградации) личности как подростка, так и взрослого человека, в том числе учителя. Из личностей складываются ученические группы и педагогические коллективы. Согласимся с точно подмеченным В. П. Зинченко аспектом, применив его к педагогической реальности: «О том, что личность – основание коллектива, мало кто вспоминает» [6].

Ни личность ребенка, ни личность учителя как будто неинтересны, так как оба субъекта образовательных отношений зачастую рассматриваются исходя из их функций, обязанностей, недостатков и взаимных претензий. От внимания ускользает потенциал личности, система субъективных смыслов не только учителя, но и его учеников. На наш взгляд, актуализация тенденций личностно-профессионального роста учителя может стать экзистенциальным основанием его сотрудничества с коллегами, учениками и их родителями.

В. П. Зинченко оптимистично пишет, что «...встречаются полноценные личности, обладающие не расчлененным, а цельным Я. И, если земля еще вертится, то исключительно благодаря тому, что они еще есть» [6, с. 44]. Учитывая наличие учителей без эмоционального выгорания (22,5 %), способных к сотрудничеству (15 %) и к компромиссу (20 %) по статистике М. В. Науменко и С. В. Жолудевой, можно надеяться на эволюцию отношений в школе.

Таким образом, по данным авторов, стратегии избегания и уступки преобладают у большинства подростков, подвергающихся школьному буллингу, и у большинства учителей с эмоциональным выгоранием личности.

Стратегии сотрудничества и компромисса у учителей представлены в меньшей степени, но достоверно связаны с отсутствием синдрома эмоционального выгорания личности. Стратегии сотрудничества и компромисса у подростков не имеют значимой статистической связи с ролью жертвы или обидчика в условиях школьного буллинга.

Учителей с синдромом эмоционального выгорания личности и подростков, система-

тически подвергающихся травле в школе, объединяет не только преобладание стратегий избегания и уступки, но и негативные противоречивые эмоциональные переживания с вероятностью последующей соматизации стресса.

Пассивная позиция в ситуации хронического конфликта вступает в противоречие с подавленной агрессией как у подростков, так и у учителей, использующих стратегии уступки и избегания. Неразрешенные конфликты усугубляются новыми противоречиями с окружением, что требует обучения как учителей, так и школьников навыкам противодействия агрессии, реализации интересов через сотрудничество и компромисс, поиску социальной поддержки.

Сильная позиция личности в неоднозначной или конфликтной ситуации складывается через личный опыт социально смелых поступков и сотрудничества. Одно из ключевых условий сотрудничества в школе – личностно-профессиональный рост учителей и бережное развитие лучших сторон индивидуальности учеников, так как из их личностей складываются педагогические и ученические коллективы.

Устойчивые к эмоциональному выгоранию учителя, владеющие стратегиями сотрудничества и компромисса, а также лично-пригодные к педагогической деятельности выпускники вузов и школьники, не поддерживающие травлю одноклассников, нуждаются в дополнительной поддержке общества, т. к. являются основным потенциалом образования «с человеческим лицом».

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы статистические данные и результаты научных исследований, приведенные различными авторами в рецензируемых журналах 2015–2017 годов. Обнаружены совпадения в преобладании стратегий уступки и избегания у большинства учителей с эмоциональным выгоранием и у подростков, неспособных противостоять насилию в школе. Стратегии сотрудничества и компромисса характерны для учителей без эмоционального выгорания и рассматриваются как потенциал эволюции отношений в школе.



Ключевые слова: сотрудничество, компромисс, избегание, уступка, буллинг, эмоциональное выгорание учителя.

SUMMARY

The article analyzes statistical data and research results given by various authors in their publications in peer-reviewed journals 2015-2017. Matches were found in the prevalence of concession strategies and the avoidance of the majority of teachers with emotional burnout and adolescents unable to resist school violence. The strategy of cooperation and compromise characteristic of teachers without burnout and discusses the potential evolution of relationships in the school.

Key words: cooperation, compromise, avoidance, concession, bullying, emotional burnout of teachers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутенко В. Н., Сидоренко О. Н. Буллинг в школьной образовательной среде: опыт исследования психологических особенностей «обидчиков и жертв» // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. Психологические науки. – 2015. – № 3 (33). – С. 138–143.

2. Василенко А. Ю. Личностные факторы профилактики эмоционального выгорания в процессе самоактуализации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск: ДВГУПС, 2008. – 22 с.

3. Василенко А. Ю. Психологические особенности контактности в контексте самоактуализации личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 2. – С. 53–55.

4. Василенко А. Ю. Личностные факторы эмоционального выгорания педагогов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 3. – С. 66–69.

5. Василенко А. Ю. Редукция профессиональных обязанностей и экзистенциальный кризис личности учителя // Образование и наука в современном мире. Инновации. – 2016. – № 3. – С. 70–75.

6. Зинченко В. П. К проблеме Я. Языковые игры: не с нулевой ли суммой? (Из личного архива В. П. Зинченко) // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1 (25). – С. 39–44.

7. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.

8. Науменко М. В., Жолудева С. В. Эмоциональное выгорание учителей с различным стилем поведения в конфликте // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2017. – № 1 (143). – С. 261–265.

9. Салимуллина Е. В. Формирование лидерских качеств будущих педагогов в процессе профессионального становления // Проблемы современного образования. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 54 (7). – С. 189–194.



О. А. Лебеденко

УДК 159.922

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО ШКОЛЫ

Важность исследования социального интеллекта младших школьников как условия социально-психологической адаптации к среднему звену школы, на наш взгляд, не вызывает сомнения, поскольку образовательный стандарт начального общего образования ориентирован на развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости младших школьников, а также