

УДК 159.9

*Г.В. Митин***ШКОЛЬНОЕ НАСИЛИЕ: РОЛЬ УЧИТЕЛЯ**

Одна из центральных проблем школы, без решения которой в настоящее время практически невозможно личностно-профессиональное развитие субъектов образования – проблема насилия. Наиболее распространены в современных школах такие формы насилия, как индивидуальная и групповая агрессия, буллинг, моббинг, жестокое обращение с одноклассниками, оскорбления, случаи шантажа, вымогательства, угрозы применения физического насилия и др. В отечественной науке сложились пять подходов к проблеме насилия: первый составляют социально-философские, психологические и педагогические исследования; второй – исследования, посвященные профилактической работе в данной среде; третий – исследования, посвященные изучению и разработке обучающих и социально-педагогических технологий, используемых в коррекционной работе с детьми; четвертый – исследования, анализирующие отдельные причины проявления насилия в образовательном процессе; пятый – работы последних лет, в которых с позиции системного личностно-развивающего подхода изучается воздействие личностных характеристик учителя, способствующих психологическому благополучию учащихся и препятствующих проявлениям школьного насилия. В русле такого подхода разработана и реализована коррекционно-развивающая программа «Профилактика и коррекция профессиональных деформаций учителя». Следствием участия педагогов в этой программе явились статистически значимые положительные сдвиги по различным шкалам самоактуализационного теста (поддержки, ценностных ориентаций, гибкости поведения, спонтанности, самоуважения, контактности, познавательных потребностей) и по шкале интернальности, что является показателем способности педагогов создавать условия психологического благополучия и безопасности учащихся, как средства профилактики и преодоления школьного насилия.

*Ключевые слова:* школьное насилие, профессиональные деформации педагогов, психологическое благополучие, психологическая безопасность, коррекционно-развивающие программы.

Одна из центральных проблем, без решения которой сегодня практически невозможно личностно-профессиональное развитие субъектов школьного образования, является проблема насилия.

Школьное насилие – такой вид агрессии, при котором применяется сила в отношениях между детьми и (или) учителями, по отношению к сверстникам или учениками по отношению к учителю. В современных школах наиболее распространены такие формы насилия, как индивидуальная и групповая агрессии, буллинг, моббинг, жестокое обращение с одноклассниками, случаи шантажа, вымогательства, угрозы применения физического насилия и др. Поведенческие реакции жертвы насилия при этом лежат в широком диапазоне от ответной жестокости до суицидальных попыток. Чувство покинутости и обиды, ощущение беспомощности, безысходности вынуждает детей и учителей идти на крайние меры.

Нарушения, порождаемые насилием, затрагивают все уровни функционирования человека, что приводит к стойким личностным изменениям. Насилие вызывает значительные эмоциональные потрясения, болезненные для всего организма. В науке принято говорить о ближайших и отдаленных последствиях жестокого обращения. К ближайшим – относят: физические травмы, повреждения, а также рвоту, головные боли, потерю сознания, острые психические нарушения, проявляющиеся в виде возбуждения, стремления куда-то бежать, спрятаться, либо в виде глубокой заторможенности и внешнего безразличия. В более старшем возрасте возможно развитие тяжелой депрессии с чувством собственной неполноценности. Среди отдаленных последствий жестокого обращения выделяют нарушения физического и психического развития у взрослых и детей, различные соматические заболевания, личностные и эмоциональные нарушения, социальные последствия.

Помимо непосредственного влияния, пережитое насилие может приводить к долгосрочным последствиям, зачастую влияющим на всю дальнейшую жизнь: формированию специфических семейных отношений, особых жизненных сценариев, виктимизации, жестокости к собственным детям и др.

При этом многие ученые как наиболее яркий индикатор деструктивности рассматривают «обращение» к агрессивным, насильственным формам и способам реагирования. Не справляясь с ситуацией, не владея способами конструктивного реагирования в сложной ситуации, человек (и ребенок, и взрослый) прибегает к одному из самых древних и примитивных способов решения проблем – насилию.

Проблематика насилия вообще – область обширная, разрабатываемая в мировой психологии, педагогике, философии, социологии, культурологии, медицине и других отраслях научного знания. Теория насилия исследуется в трудах Ф. Ницше, З. Фрейда (психоанализ), представителей современного французского постмодернизма (Батай, Делёз, Гватари, Клоссовски, Бланшо, Барт, Фуко и др.).

Наряду с исследованием *насилия*, в последние годы активно исследуется понятие «ненасилие», соответственно появились новые научные направления: педагогика ненасилия (Ситаров, Маралов), психология ненасилия (Маслоу, Роджерс, Перлз, Франкл), философия ненасилия (Абаев, Асперсян, Госс, Гусейнов, Колтыпина, Померанц) и др.

Различные аспекты насилия над детьми затрагиваются в работах Асановой, Гуггенбюль, Догадиной, Прежогина, Ильина, Каган, Орлова и др. Сущность профилактики насилия над детьми и технологии ее осуществления раскрывается в работах Беляевой, Бессоновой, Галагузовой, Латышева, Мардахаева, Черкасовой и др.

О насилии в школе и даже в детских садах известно уже давно: с 1905 г. стали появляться в печати первые работы, посвященные этой проблеме.

Первые систематические исследования проблемы буллинга (школьной травли) принадлежат скандинавским ученым (Д. Олвеус, П.Хайнеманн, А. Пикас, Е. Роланд). Затем интерес возник в Великобритании (Ортоа, Лэйа, Таттуа, Мунте). В США особое внимание к буллингу стали проявлять в начале 1990-х гг.

Школьный буллинг рассматривается в современном мире как серьезная социально-педагогическая проблема. На Западе – это проблема номер один. Во многих странах Европы, США она ассоциируется с государственными интересами. Западными исследователями представлены статистические данные, описаны варианты проявления школьной травли, психологические особенности жертв и зачинщиков, оказание помощи, разработаны многочисленные антибуллинговые компании. Тем не менее, проблема насилия, жестокости в образовательных учреждениях сохраняет свою актуальность. 27 января обозначено в календаре как Международный день борьбы с буллингом (школьной травлей).

В отечественной науке к настоящему времени сложились пять подходов к проблеме насилия. Первую группу составляют социально-философские, психологические и педагогические исследования (Ж.В. Бухарева, А.А. Гусейнов, В.В. Денисов, П.Е. Матвеев и др.), в которых насилие рассматривается как социально-культурный феномен разрушения общепризнанных оснований человеческой общности (традиции, моральные и правовые нормы).

Вторая группа исследований посвящена влиянию социальной среды на развитие ребенка и организации профилактической работы в данной среде (Алексеева, Беличева, Буянов, Макаренко, Шацкий и др.).

Третья группа исследований посвящена изучению и разработке обучающих и социально-педагогических технологий, используемых в коррекционной работе с детьми (Беспалько, Бочарова, Катаева, Кравцов, Кузьмина, Лисовский, Семёнов, Талызина и др.).

Четвертая группа исследований, анализирует отдельные причины проявления в образовательном процессе насилия по отношению друг к другу, связанные с затруднениями в учебной деятельности и школьной дезадаптацией, различными факторами учебно-воспитательного характера, нарушающими процесс социализации (Димов, Невский, Попов, Прозументов и др.).

Пятая группа – исследования последних лет (Митина, 2014; Барцевич, 2012; Митин, Колмакова, 2015 и др.) – с позиции системного личностно-развивающего подхода изучает влияние личностных характеристик учителя, способствующих психологическому благополучию учащихся и препятствующих проявлениям школьного насилия.

Насилие всегда соотносится с чем-то или с кем-то в большей или меньшей степени приближения, сказываясь на ощущении человеком опасности/безопасности. Стремление учителей предотвратить школьное насилие выражается в способности насыщать общение с учениками положительными эмоциями, создавать на уроках творческую атмосферу, поддерживать профессиональную эффективность в условиях воздействия негативных факторов среды.

До недавнего времени проблемы школьного насилия рассматривались преимущественно по отношению к учащимся как субъектам и объектам насилия. Современная практика показывает, что субъекты образовательного процесса (учителя, родители, администрация) все чаще и чаще «срываются», прибегая к насилию. В первую очередь это относится к учителям, личностные и поведенческие особен-

ности которых (профессиональные деформации, девиации, деструкции, жестко-ролевое поведение) подчас становятся факторами, препятствующими личностному и профессиональному развитию учащихся и провоцируют проявления насилия в школьной среде (буллинг, моббинг и т. п.).

В этой связи несомненно актуальны изучение и анализ профессиональных деформаций личности учителя, негативно влияющих на развитие личности учащихся и способствующих формированию у них склонности к асоциальным формам поведения.

Научное изучение проблемы профессиональных деформаций личности началось в 1920-е гг. П.А. Сорокиным, предложившим первое определение («всякий неизбежный отпечаток на личность человека, долгое время занимающегося профессиональным видом труда») и первую программу (социологическую) изучения профессиональных деформаций.

Исследования последних лет были направлены на изучение содержания профессиональных деформаций (Абрамова, Безносков, Бойко, Борисова, Гнездилова, Мардахаев, Менделевич, Осницкий), уровней и форм проявления (Грановская, Зеер, Юрченко); на поиск критериев разграничения, например, профессиональных деформаций и синдрома выгорания (Гришина, Иванова, Орел, др.), а также на определение направлений профилактики и коррекции (Кузина, Юрченко, Москвина, и др.).

Особое внимание уделено исследованиям профессиональных деформаций специалистов профессий типа «человек-человек», а именно сотрудников милиции (Севостьянов, Крапивина, др.), учителей средней школы (Маркова, Митин, Митина, Руденский, Каминская, др.), медицинских работников (Абрамова, Тихонова, др.), руководителей (Подвойский, Сячина, др.), преподавателей вузов (Жалагина, Галина, Козлова).

Вместе с тем работ, исследующих влияние профессиональных деформаций педагогов на склонность учащихся к проявлению школьного насилия, явно недостаточно.

Наше экспериментальное исследование проводилось с участием 57 учителей и 115 учащихся лингвистической гимназии № 1522 (Москва).

Использовался специально разработанный диагностический блок, включающий наблюдение, тесты и авторские анкеты.

Анализ диагностических данных позволил сделать вывод о том, что лишь 21 % учителей (первая группа) реализуют *модель* конструктивного *развития* и *саморазвития* в профессии, не только достигая профессионального мастерства, но и гармонично развивая себя как личность, создавая благоприятную педагогическую среду личностно-профессионального развития учащихся, обеспечивая им психологическую безопасность.

Подавляющее же число педагогов (79 % – вторая группа) – характеризуется проявлением профессиональных деформаций личности, связанных с реализацией *адаптивной* (приспособительной) *модели* поведения. Важно отметить, что профессиональные деформации представляют собой процесс и результат изменения сущностных (интегральных) характеристик личности профессионала, что ведёт к упрощению системы профессиональной деятельности, профессионального общения, образа профессии и себя в ней, упрощая и саму личность, и ту среду, которую она создает вокруг себя.

Психологические особенности профессиональных деформаций личности учителя следующие:

- неструктурированное самосознание личности;
- обыденно-психологическая направленность личности;
- деятельностьная некомпетентность;
- коммуникативная некомпетентность, интолерантность личности;
- личностная некомпетентность в области саморазвития;
- ригидность (эмоциональная, интеллектуальная и поведенческая);
- ограниченный набор профессиональных ролей;
- наличие в ролевом репертуаре деструктивных ролей;
- неэффективные защитные механизмы.

Проведенный нами анализ с помощью параметрического метода сравнения двух независимых выборок *t*-критерия Стьюдента показал наличие статистически значимых различий между ними ( $t = 3,1; p < 0,01$ ). Было выявлено, что у педагогов первой группы, функционирующих в *адаптивной модели*, показатели *психоэмоционального выгорания* более выражены, чем у педагогов *модели развития*, что подтверждается на статистически значимом уровне. У учителей же второй группы (*модели развития*) выражена противоположная характеристика – *психоэмоциональное благополучие*, комплексный личностный показатель, включающий в себя все интегральные характеристики, но прежде

всего – эмоциональную и поведенческую гибкость, обуславливающую внутреннее равновесие и устойчивость деструктивным влияниям внешних условий, активизацию личностных ресурсов и потенциалов педагога, способность оказывать позитивное влияние на учащихся.

Сравнительный анализ результатов обследования учителей и учащихся данной школы позволил сделать вывод, что абсолютное большинство учащихся (76 %) находится в ситуации переживания социального стресса, зависимости от оценки и от мнения окружающих; испытывают затруднения в межличностном взаимодействии, склонны к проявлениям разного рода насильственных действий. Это создает у школьников трудности в поиске оптимальных путей самовыражения, самоутверждения, самореализации. При этом учащиеся испытывают страх перед учителями, что указывает на отсутствие поддержки, сопереживания, сотрудничества со стороны педагогов по отношению к ним и ведет к неудовлетворенности учеников психологическими условиями образовательной среды.

Таким образом, полученные данные позволяют нам утверждать, что проявления профессиональных деформаций педагогов способствуют созданию условий психологической небезопасности учеников и склонности их к проявлениям школьного насилия.

Следующим этапом исследования стал этап создания и реализации Коррекционно-развивающей программы «Профилактика и коррекция профессиональных деформаций учителя» (Г.В. Митин, 2014).

Первая стадия «Подготовка» включала в себя предварительную беседу с целью знакомства педагогов с целями, задачами и содержательной направленностью предстоящей работы. Реализация данной стадии включала в себя также проведение упражнений, направленных на знакомство, снятие психоэмоционального напряжения, установление доверительных отношений и включенность в содержание тренинг-семинара.

На второй стадии «Осознание» происходили главным образом когнитивные изменения: исследование педагогами собственного профессионального выбора; актуализация значимости своевременного определения признаков профессиональных деформаций, стагнаций и эмоционального выгорания; осознание причин их возникновения, особенностей проявления и способов преодоления; получение с помощью аутодиагностики новой информации о себе, собственных способах общения и деятельности; о личностных особенностях. На этой стадии использовались такие методы работы, как мини-лекции, работа в малых группах, дискуссия, брейнсторминг.

Третья стадия «Переоценка» сопровождалась осмыслением педагогами собственного нежелательного поведения, выявлением деформационных тенденций в своей профессиональной деятельности, осознанием достигнутых ступеней своего профессионального развития. В процессе ролевых игр и моделирования профессиональных ситуаций учителя получили возможность оценить своё поведение, свои реакции, и соотнести их с влиянием, которое они оказывают на учащихся. По итогам работы участники выделили наиболее продуктивные модели поведения в ситуациях, которые можно использовать в своей профессиональной деятельности.

На стадии «Действие» педагоги получили возможность закрепить новые модели поведения (новых поведенческих паттернов) в профессиональной деятельности и во взаимодействии с учащимися; коллегами, переориентировки на развивающую модель профессионализации, выявления потенциалов и ресурсов своего профессионального развития; отработки умений самоанализа педагогической деятельности, а также способов высвобождения своего творческого потенциала в интересах учащихся.

В результате участия педагогов в программе произошли статистически значимые положительные сдвиги по различным шкалам самоактуализационного теста (поддержки, ценностных ориентаций, гибкости поведения, спонтанности, самоуважения, контактности, познавательных потребностей) и по шкале интернальности, что и является показателем способности педагогов создавать условия психологического благополучия и безопасности учащихся как средства профилактики и преодоления школьного насилия.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барцевич В.Н. Личностные качества педагогов, влияющие на их способность создавать условия психологической безопасности учащихся. // Российский научный журнал. 2012. № 4 (29).
2. Митин Г.В. Профессиональные деформации, девиации, выгорание педагога: психологическое содержание и средства коррекции // Материалы X Юбилейной междунар. науч.-практ. конф. «Современное образование: роль психологии». М., 2014.

3. Митин, Г.В., Колмакова И.Г. Психологические факторы, способствующие и препятствующие личностно-профессиональному развитию субъектов образования // Теория и практика психолого-педагогической подготовки специалиста в университете: сб. науч. докл. Кн. 1, т. 1. Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2015.
4. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография. М.; СПб: Нестор-История, 2014.

Поступила в редакцию 18.03.16

*G.V. Mitin*

#### **SCHOOL VIOLENCE: THE TEACHER'S ROLE**

One of the central problems of schools, without resolving which personal and professional development of educational subjects is almost impossible at the present time, is the problem of violence. The most common forms of violence in modern schools are considered to be such phenomena as individual and group aggression, bullying, mobbing, mistreatment of classmates, cases of blackmail, extortion, threats of physical abuse, etc. In domestic science there are currently five approaches to the problem of violence: the first group consists of socio-philosophical, psychological and pedagogical research; the second group of studies is devoted to preventive work in this environment; the third group of studies is devoted to the study and development of educational and socio-pedagogical technologies used in correctional work with children; the fourth group consists of studies that analyze individual causes of violence in the educational process; the fifth group is composed of recent studies which in terms of systemic personal-developmental approach investigate the impact of personal characteristics of teachers that contribute to psychological well-being of pupils and preventing manifestations of school violence. Under this approach, a correctional program "Prevention and correction of professional deformation of a teacher" was developed and implemented. As a result of participation in the program among teachers there has been a statistically significant positive shifts on various scales of self-actualization test (support, value orientations, flexibility of behaviour, spontaneity, self-esteem, social skills, cognitive demands) and on a scale of internality, which is an indicator of teachers' ability to create conditions of psychological well-being and safety of students as a means of preventing and addressing school violence.

*Keywords:* school violence, professional deformation of teachers, psychological well-being, psychological safety, correctional and educational programs.

Митин Георгий Валерьевич,  
кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник  
ФГБНУ «Психологический институт  
Российской академии образования»  
125003, Россия, г. Москва, ул. Моховая, 9 (стр. 4)  
E-mail: mitingv@mail.ru

Mitin G.V.,  
Candidate of Psychology, Senior Researcher  
Psychological Institute  
of Russian Academy of Education  
Mokhovaya st. 9/4, Moscow, Russia, 125003  
E-mail: mitingv@mail.ru