

SECTION: PSYCHOLOGY

АГРЕСІЯ ЯК ВИЯВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ

Яновська Тамара Анатоліївна

к. психол. н., доцент
yanovska71@gmail.com

Гончарова Наталія Олексіївна

к. психол. н., доцент
goncharova.poltava@gmail.com

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

Нестабільна соціально-економічна ситуація в країні накладає свій відбиток в освіті, що в свою чергу відображається в загальному соціально-психологічному дискомфорті вчителів. Це проявляється в їх емоційному вигоранні, втраті професійної ідентичності, відчуженості, агресії та інших деструктивних змінах професійного розвитку особистості.

Деформації розвиваються під впливом умов і характеру професійної діяльності, які здійснюють негативний вплив на розвиток особистості, продуктивність діяльності. Однією з професійно обумовлених деформацій особистості вчителя є агресія, що здійснює найбільш негативні наслідки взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Агресія по відношенню до учасників навчально-виховного процесу останніми роками привертає до себе все більше уваги. У засобах масової інформації періодично з'являються повідомлення про випадки агресивної поведінки, подекуди з дуже негативними наслідками: від психологічної травми до навмисного нанесення шкоди життю і здоров'ю учнів чи вчителів [10, С. 201].

Багаторічні спостереження, підкріплені низкою емпіричних даних вчених з різних сфер наукових досліджень, більшою мірою психології та педагогіки, свідчать, що агресивна поведінка педагога призводить до виникнення конфліктів, знижує ефективність взаємодії з учнями та колегами в професійному середовищі, порушує сам дидактичний процес. Небезпека педагогічної агресії полягає також у тому, що вона може провокувати агресивну реакцію учнів, сприяти закріпленню форм агресивної поведінки, а також нести приховану психологічну загрозу для розвитку особистості вихованців, негативно впливаючи на їх Я-концепцію і навіть на успішність, тож з огляду на це у педагогічній діяльності агресію розглядають як вияв професійної деформації [1, С. 126; 2, С. 244; 4, С. 73; 11, С. 242].

Проблема взаємозв'язку діяльності та особистості відображена в роботах видатних психологів, таких як: Б. Ананьєв, О. Бодальов, В. Зінченко,

О. Леонт'єв, С. Рубінштейн [3, С. 21] та ін., а психолого-педагогічні аспекти позитивного впливу праці на властивості особистості вчителя в конкретних взаємозв'язках та умовах розглянуті в дослідженнях І. Зимньої, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, В. Шадрікова [7, С. 206; 8, С. 84]. Проблемами ж розвитку професійно зумовлених деформацій особистості займалися вчені С. Безносова, Р. Грановська, Е. Зеєр, Н. Кузьміна, О. Маркова, Л. Мітіна та ін [5, С. 30; 9, С. 245].

Однак в психологічній літературі не так багато досліджень, присвячених агресії вчителів, адже подібні емпіричні дослідження не так просто організувати з позиції самих вчителів, які не бажають розголосу про свій психологічний стан, а також з позиції більшої спрямованості системи освіти на профілактику і корекцію агресивної поведінки учнів. У зв'язку з цим вивчення феномену агресії як вияву професійної деформації в педагогічній діяльності, її причин та детермінуючих факторів агресивної поведінки вчителя, її наслідків, надзвичайно важливе з точки зору підвищення ефективності педагогічного процесу.

У дослідженні взяли участь 45 вчителів закладів загальної середньої освіти міста Полтава віком від 30 років і педагогічним стажем мінімум 5 років.

У дослідженні були використані такі методика: «Особистісна агресивність та конфліктність» (за Є. Ільїним та П. Ковальовим), опитувальник «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком), «Діагностика рівня емоційного вигорання» (за В. Бойком). Обрані методики відповідають вимогам стандартизації, валідності, надійності та співвідносяться з метою роботи та завданнями дослідження [6, С. 98, 156, 187].

У результаті дослідження, з метою визначення рівня емоційного вигорання вчителів було виявлено, що у них спостерігається багато сформованих або на стадії формування симптомів емоційного вигорання, переважно у фазах напруження та резистенції. Симптоми фази напруження у 6,7% досліджуваних виявилася не сформованими взагалі, однак сумарний показник сформованості помітно вищий (26,6%). Тобто частина вчителів відчувають емоційне перенасичення, втому, що пов'язано з власною професійною діяльністю, незадоволеністю професією, що зумовлює в сукупності підвищену тривожність та депресивні настрої. З бесід стало відомо, що більшість учителів незадоволені розподілом часу між виконанням своїх професійних обов'язків та особистим життям, сімейними справами, необхідністю «брати роботу додому», недостатнім визнанням з боку керівництва.

Бачимо, що найбільший відсоток виявлено у фазі резистенції (55,5%). Переважно симптоми перебувають на стадії формування у 40% осіб, але в деякого вони вже сформовані (15,5%), у вчителів з великим стажем педагогічної роботи. У цих респондентів спостерігається емоційне виснаження, що провокує виникнення та розвиток у них захисних реакцій, внаслідок чого вчитель як особистість стає емоційно закритим, відстороненим, певною мірою байдужим до своєї діяльності і навколишніх – все це симптоми неадекватного вибіркового емоційного реагування, емоційно-моральної дезорієнтації та розширення сфери економії емоцій. Вчитель нерідко відчуває надмірну перевагу при необхідності комунікації або навіть мінімального емоційного залучення до професійних обов'язків, тому прагне якомога менше часу витратити на їх

виконання (редукція професійних обов'язків на стадії формування у 15,7% та сформована у 8,9% опитаних).

Аналізуючи отримані дані, що стосуються фази виснаження, можемо сказати про її повноцінну сформованість у 8,9% осіб. Переважно це симптоми емоційного дефіциту (2,2%) та психосоматичних і психовегетативних порушень (6,7%). Тобто можемо стверджувати, що незначна частина опитаних вчителів відчуває психофізичну перевтому, тож мінімізує свої емоційні прояви в роботі, виконує професійні справи на автоматизмі, має проблеми з фізичним та психологічним самопочуттям через головні болі, порушення сну, проблеми з артеріальним тиском тощо, що позначається й на особистісному відношенні до роботи з учнями та всередині педагогічного колективу. Помічено, що остання симптоматика притаманна вчителям із достатнім стажем роботи (8-10 років).

Таким чином, встановлено, що домінуючими симптомами емоційного вигорання серед вчителів є: переживання психотравмуючих обставин, тривога і депресія, неадекватне вибіркове емоційне реагування, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків.

Для дослідження критерію нормальності симптомів емоційного вигорання вчителів був використаний критерій Колмогорова-Смірнова. Емпіричні значення за цим критерієм показують відмінність даних від нормального за шкалами: «переживання психотравмуючих обставин» ($Z=0,198$, $p<0,001$), «тривога і депресія» ($Z=0,224$, $p<0,001$), «неадекватне вибіркове емоційне реагування» ($Z=0,111$, $p<0,05$), «розширення сфери економії емоцій» ($Z=0,144$, $p<0,001$), «редукція професійних обов'язків» ($Z=0,264$, $p<0,001$), «психосоматичні та психовегетативні порушення» ($Z=0,111$, $p<0,001$). Решта шкал показують нормальний розподіл даних.

Наступний крок полягав у визначенні уявлення про конфліктність вчителів, а саме їх схильність до безкомпромісності, запальності, уразливості та підозрливості. Встановлено, що за шкалою схильність до безкомпромісності 35,6% респондентів мають підвищені значення, у 15,6% вчителів виявлено високі показники, а середні показники виявлені у 33,3% опитаних. Отримані дані свідчать про вплив професійної деформації на особистість вчителя, що проявляється у своєрідній захисній формі поведінки в ситуації боротьби за власний авторитет, коли особи мають занадто стійкі погляди, принципи й оцінки, не згодні йти на поступки, щоб зменшити напругу у відносинах та взаємно вирішити спірні питання.

Шкала схильність до роздратування визначається переважно середніми (46,7%) та низькими (24,4%) значеннями, тоді як високі показники не виявлені взагалі, підвищені – лише у 13,3% осіб, а знижені – у 15,6%. Прояви роздратування, тобто негативних почуттів при найменшому збудженні у навчальному процесі найчастіше мають форму вербальної агресії, через яку демонструється гнів, роздратування, наприклад, критика учнівських відповідей на питання у грубій словесній формі.

У ході дослідження зафіксована схильність до уразливості у значної частини опитаних вчителів (37,8%), тобто такі досліджувані можуть відчувати заздрість чи ненависть до колег чи учнів за дійсні і вигадані дії.

Досліджуючи схильність вчителів до підозрливості (від недовіри і обережності по відношенню до людей до впевненості в тому, що інші люди планують і приносять шкоду своїми діями, вчинками), виявлено відсутність високих значень та домінування у більшості респондентів нижче середнього (зниженого) і середнього показників – 31,1% і 37,8% відповідно, однак у 24,4% опитаних встановлено підвищені значення (низький показник мають 6,7%). Такі результати, можливо, пов'язані з конкуренцією в рамках робочого процесу з педагогічним колективом, із великим навантаженням (підготовка уроків, пошук необхідних матеріалів, спілкування з учнями та батьками, перевірка учнівських робіт, підготовка календарних планувань, проходження курсів тощо), постійному перебуванні внаслідок цього в стресовому стані.

Аналіз емпіричних результатів показав наявність у більшості частини респондентів-вчителів середніх і знижених значень за шкалами «нетерпимість» та «мстивість», що формують уявлення про стан негативної агресії (високих не встановлено). Так, нетерпимість до думки інших має переважно середній показник прояву – 37,8%, менший відсоток бачимо на рівні знижених значень – 33,3%, а на рівні низьких це виявлено у 26,7% (підвищені – 6,7%). Мстивість як особистісна риса знаходиться переважно на середніх значеннях (35,6%) та знижених значень (33,3%), помітно менше – на рівні низьких (24,4%) (підвищені – 6,7%).

Таким чином, можемо стверджувати, що вчителі переважно не ігнорують думки інших, зважають на поради й критику оточення (колег, учнів), що, звісно, важливо в педагогічній діяльності; значно менша частина схильна подекуди приймати самостійні рішення і виявляється нетерпимою до правильності думок і дій інших. Проте, навіть знаходячись у ситуації несправедливості, відчуваючи образи, вчителі у більшості випадків не схильні до такого ж взаємного реагування у супроводі агресивних, руйнівних почуттів і прагненням покарати винного (на їхню думку) за будь-яку ціну.

Аналіз таких шкал, як: 1) наполегливість та 2) непоступливість показує стійке домінування знижених значень більше, ніж у третини опитаних, та низьких значень у значної кількості осіб: 1) 37,8% та 20%; 2) 33,3% та 26,7% відповідно. Середні значення наполегливості і непоступливості зафіксовані у 28,9% вчителів в обох випадках (підвищені: 1) 13,3%; 2) 11,1%; високі – відсутні). Описані шкали дають уявлення про позитивну агресію, тож можемо говорити про слабкий рівень прагнення вчителів брати ініціативу на себе у спілкуванні з колегами та учнями, при виконанні професійних обов'язків, вони не надто активно відстоюють свої інтереси і переконання, не достатньо виражена наполегливість у переконанні інших щодо правильності своїх думок, не зважаючи на аргументи суперника, так само, як і категоричність власної позиції (можуть іти на поступки).

Отже, проаналізувавши отримані дані, можемо зробити висновок, що домінування за шкалами знижених (нижче середнього) та середніх значень агресії і

конфліктності відповідають гуманістичному характеру професії вчителя, схильність до конфліктної поведінки у вчителів сильніша, ніж схильність до агресії.

Наступний крок полягав у визначенні показників деяких неадаптивних емоційних станів вчителів, таких як тривога, фрустрація, агресія, а також відповідних їм властивостей особистості – тривожності, фрустрованості, агресивності та ригідності. У результаті аналізу отриманих результатів можна сказати, що показники тривожності у вчителів виявилися переважно на середньому рівні – 46,7% осіб. Це свідчить про їх здатність адекватно сприймати навколишній світ, доволі позитивні можливості в налагодженні соціальних контактів. Відчуття тривоги в певних ситуаціях життя не заважає якості їхньої професійної діяльності. Немало вчителів отримали низькі результати (33,3% респондентів), які сприймають світ як той, в якому немає для них ніякої загрози. Можна вважати, що вони впевнені у своїх силах і можливостях, а це забезпечує ефективність їхньої професійної діяльності та дидактичного процесу, організованого ними. Високий рівень виявлено у 20% вчителів, які, скоріше за все, мають підвищене відчуття відповідальності, відчувають тривогу у багатьох ситуаціях, в тому числі і пов'язаних з дидактичним процесом у школі.

У ході дослідження встановлено домінування низького рівня агресивності у 44,4% вчителів, однак 37,8% респондентів мають середній рівень агресивності. Можливі прояви гніву і роздратування пов'язуємо зі стресовими переживаннями від психологічного навантаження в рамках дидактичного процесу, непорозуміннями в середині педагогічного колективу та в системі взаємовідносин «вчитель-учень», випадками професійного недооцінення і як наслідок – наполегливого прагнення проявити себе як конкурентоспроможного спеціаліста. Агресивність підкріплюється домінуючим середнім рівнем фрустрації – 37,8% осіб, хоча немало тих, у кого це явище відсутнє – низький рівень мають 40% осіб. Аналіз отриманих даних показав переважно низькі показники ригідності – 46,6% осіб, що свідчить про високу гнучкість вчителів при необхідності працювати з використанням нових методів роботи, в позапланових ситуаціях, при організації командної діяльності, це показує адекватність самооцінки, здатність адаптуватися до мінливості обставин, коригуючи і свої думки, і емоції, і мотиви. Середній рівень ригідності виявлено у 35,6% осіб – це вчителі, яких характеризують незмінність інтересів і установок, що спрямовані на активність у відстоюванні власної позиції і думок. Вони вірні своїм принципам, акуратні, практичні, а тому виявляються стійкими до змін середовища і стресів. Решта осіб, з високим рівнем ригідності, можуть бути досить конфліктними, оскільки змінити власні погляди на життя і адаптуватися до будь-яких нових умов чи співпраці з людьми, що мають відмінну від їхньої думку, для них виявляється дуже складним завданням, в першу чергу таким, до якого немає прагнення.

Оцінюючи отримані результати з опорою на попередні дані, виявлено, що більшість опитаних з домінуванням середнього рівня тривожності та агресивності мають симптоми емоційного вигорання (фази напруження та резистенції). Констатуємо, що про повну сформованість агресії як професійної

деформації на момент обстеження не йдеться, і хоч отримані середні значення не критично впливають на особистість вчителів, але наразі повинні б привернути увагу їх самих та керівництва з метою усунення чи зменшення дії чинників, які зумовлюватимуть подальший розвиток тривожності та агресивності.

Результати проведеного дослідження засвідчили необхідність проведення у педагогічному середовищі корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на зниження у вчителів симптомів емоційного вигорання, показників конфліктності, тривожності, фрустрованості, агресивності, регідності. Це й буде перспективою подальших досліджень даної проблеми.

Список використаних джерел

1. Бохонкова Ю. О., Бочелюк В. Й. Психологія особистості на сучасному ринку праці : монографія. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2020. 380 с.
2. Гончарова Н. О. Творчо-гуманістична спрямованість кар'єрного проектування майбутніх учителів. Психологія і особистість. 2017. №2 (12). С. 241-249.
3. Горват О. П. Теоретичний аналіз проблеми агресивної поведінки у взаєминах особистості. Вісник наукової думки студентів факультету суспільних наук Ужгородського національного університету. Ужгород. 2021. Вип. № 10. С. 20-22.
4. Гутник К. Ю. Особистісно-професійна деформація педагога: аспект агресивності. Психологічні науки. Київ. Молодий вчений, лютий, 2017. № 2 (42). С. 72-76.
5. Івасюк Т. К., Єгорова І. В. Професійна деформація викладача ЗВО як психолого-педагогічна проблема. Інформаційний бюлетень кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика. Івано-Франківськ. 2021. № 36. С. 27-32.
6. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К. : Педагогічна думка. 2016. 219 с.
7. Калюжна Є. М., Омельчук В. В. Психологічна профілактика явища прокрастинації в ситуації невизначеності. Соціально-психологічний супровід у роботі фахівців служби зайнятості : монографія. Київ : ПК ДСЗУ, 2020. С. 202-210.
8. Кас'янова С. Б. Особливості впливу емоційного інтелекту на особистісні ресурси подолання складних життєвих ситуацій. Вісник Одеського національного університету. Психологія. Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. 2018. Вип. 2 (48). Т. 23. С. 83-90.
9. Пріб Г. А., Лапинська Т. В. Подолання розладів адаптації як чинник успішного професійного розвитку та кар'єрного зростання в осіб, які працюють в умовах підвищеної стресогенності: Психологічний часопис : збір. наук. праць Інститут 363 Список опублікованих праць психології імені Г. С. Костюка. НАПНУ. 2019. Вип. 5. № 11. С. 237-252.
10. Смазнова І. С. Агресія і толерантність: філософсько-правовий дискурс : монографія. Одеса : Фенікс. 2019. 378 с.
11. Яновська Т. А. Особливості професійної спрямованості майбутніх педагогів. Психологія і особистість. Київ-Полтава. 2021. № 1 (19). С. 238-255.