

УДК 159.922.1+37.015.3

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-109-116

ВОЛОДИМИР ШАХОВ

orcid.org/0000-0003-1535-2802

shahovu2016@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВЛАДИСЛАВ ШАХОВ

orcid.org/0000-0002-1069-929

vshahov75@gmail.com

магістр психології,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ АГРЕСІЇ ЯК ПРОФЕСІЙНО ОБУМОВЛЕНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

У статті з'ясовано, що агресія як професійно обумовлена деформація особистості педагога являє собою деструктивну поведінку, що виражається у порушенні професійно-моральних норм взаємодії педагога та учнів за формальної наявності професійно виправданих дій.

Визначено, що детермінантами агресії як професійно обумовленої деформації особистості педагога виступають три групи факторів:

- 1) суб'єктивні чинники, зумовлені індивідуально-психологічними особливостями особистості педагога;*
- 2) об'єктивні чинники, пов'язані з особливостями соціально-професійного середовища;*
- 3) об'єктивно-суб'єктивні чинники, ініційовані дисбалансом особистісного та професійного розвитку.*

Агресія може мати активний і пасивний характер, тісно пов'язаний з емоційним реагуванням педагога на професійні ситуації, і що виявляється у таких типах: імпульсивні дії, ворожі висловлювання, конфронтація, домінантність, стереотипна диференціація та нетерпимість.

Ключові слова: професійна свідомість педагога, професійно важливі якості, професійний розвиток, професійна самосвідомість педагога, агресія, фактори професійно обумовленої деформації свідомості педагога.

VOLODYMYR SHAKHOV

Doctor of Pedagogical Sciences, professor

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi

State Pedagogical University,

Ostrozhskeho str. 32, Vinnytsia

VLADYSLAV SHAKHOV

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi

State Pedagogical University,

Ostrozhskeho str. 32, Vinnytsia

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF AGGRESSION AS A PROFESSIONALLY DETERMINED PERSONALITY DEFORMATION OF A TEACHER

In pedagogical practice, there are enough situations in which a teacher has to make a difficult moral choice, in which he must be guided by both personal cultural and ethical attitudes and professional and ethical norms of activity. In education, this problem, first of all, affects the quality of training of young teachers, the process of entry into professional activity, adaptation to pedagogical work, ability to take responsibility for choosing a decision in conflictual, emotionally complex situations. Academic teaching, despite its priority, most often instills the future specialist with an ideal image of a teacher. The lack of information about the negative aspects of professional activity deprives a young teacher of the opportunity to assume and take into account the negative consequences of work, to respond adequately to crisis situations, to find out and eliminate the first signs of maladaptation and deformation. Therefore, issues of ethics and moral aspects of a teacher's work should become one of the areas of professional education of future teachers.

The article found out that aggression as a professionally determined deformation of the teacher's personality is a destructive behavior that is expressed in the violation of professional and moral norms of interaction between the teacher and students in the formal presence of professionally justified actions.

It has been proven that three groups of factors act as determinants of aggression as a professionally determined deformation of the teacher's personality:

- 1) subjective factors determined by the individual and psychological characteristics of the teacher's personality;*
- 2) objective factors related to the features of the social and professional environment;*
- 3) objective-subjective factors initiated by the imbalance of personal and professional development.*

Aggression can be active and passive in nature, closely related to the teacher's emotional response to professional situations, and manifested in the following types: impulsive actions, hostile statements, confrontation, dominance, stereotypic differentiation and intolerance.

Key words: professional consciousness of a teacher, professionally important qualities, professional development, professional self-awareness of a teacher, professionally determined deformation of a teacher's personality, factors of professionally determined deformation of a teacher's consciousness.

Вивчення професійних деформацій педагогів неможливе без визначення причин, що сприяють їх формуванню та розвитку. З одного боку, особливості особистості педагога істотно впливають на процес і результати праці, а з іншого – сам процес становлення особистості педагога відбувається в ході професійної педагогічної діяльності та під її впливом. Трудова діяльність сприяє формуванню

одних особистісних якостей і властивостей, блокуючи інші, і створюючи цим своєрідний ансамбль професійно обумовлених якостей особистості [1, с. 234].

Зважаючи на постійну експлуатацію тих самих професійно важливих якостей і властивостей, відбувається їх інтенсифікація та поступове переродження в деформації. А. Н. Сухов у своїй роботі «Соціальна психологія безпеки» зазначає, що «небезпечна поведінка особистості виникає через різні причини. В одному випадку воно пов'язане із впливом різних ситуацій, стрес-факторів, професійних ризиків. У іншому випадку особистість, у силу своїх індивідуально-психологічних та соціально-психологічних властивостей стає небезпечною для інших, зокрема, внаслідок наявності деформації...» [11, с. 230].

Агресія, на наш погляд, є однією з «найскладніших» деформацій особистості педагога, оскільки поєднує в собі два феномени: деформацію особистості та агресію як деструктивну поведінку, пов'язану зі спричиненням психічної або фізичної шкоди в ході професійної діяльності. Обидва феномени наразі не мають однозначного наукового пояснення, концепції, в рамках якої можна було б описати досліджуване явище як єдність двох його складових.

Дослідники агресії, прибічники різних теоретичних концепцій різняться різноманітним підходами щодо визначення причин, що зумовлюють агресію. Більшість західних та вітчизняних науковців пропонують розглядати детермінанти агресії лише в рамках конкретної наукової концепції та відкидають інші.

Усю сукупність факторів, що детермінують агресію як професійно обумовлену деформацію особистості педагога, дещо можна умовно поділити на три групи:

1) суб'єктивні фактори, зумовлені індивідуально-психологічними особливостями особистості фахівця, які проявляються у взаємодії зі змістом, умовами та тривалістю виконання професійної діяльності;

2) об'єктивні фактори, пов'язані з особливостями соціально-професійного середовища, організацією праці педагога, якістю управління, професіоналізмом керівників;

3) об'єктивно-суб'єктивні чинники поєднують причини, викликані дисбалансом особистісного та професійного розвитку.

Виокремлені фактори мають різні механізми формування і відповідно ступінь впливу на особистість у кожному конкретному випадку. Більшість наукових підходів до пояснення агресії є протилежними внаслідок роз'єднаності концепцій соціального та біологічного детермінізму. Цей факт спонукав нас до більш глибокого теоретичного аналізу проблеми.

Метою статті є теоретичний аналіз зазначених психологічних детермінант з метою уточнення їхнього впливу на формування професійної свідомості педагога.

Згідно виконаних психогенетичних досліджень [4;19], значна відмінність людей один від одного за схильністю до агресії як онтогенетично стійкої індивідуальної характеристики детермінована не тільки зовнішніми та внутрішніми умовами розвитку, але й деякими спадковими біологічними задатками. Вітчизняні та зарубіжні дослідження агресії в руслі психогенетики мають суперечливий характер, проте подібні дослідження становлять істотний внесок у розуміння феномена агресії і значно просувають науковий прогрес у розв'язанні проблеми ранньої діагностики та профілактики агресії [19]. При цьому існує проблема роз'єднаності міждисциплінарних наукових досліджень про людину навіть у лоні гуманітарних наук. Так, етико-гуманістичний та еволюційно-генетичний підходи до вивчення детермінізму агресії представляють результати своїх наукових досліджень, як єдино правильні, користуючись часто рівнозначними методами. Таким чином, проблема соціального та біологічного детермінізму отримує нові підстави для подальшого розвитку.

Незважаючи на конкретну спрямованість вивчення агресії як професійно обумовленої деформації особистості педагога, не можна ігнорувати значення деяких індивідуальних властивостей суб'єкта діяльності. Розглянемо суб'єктивні чинники, що детермінують агресію педагога. До них відносяться індивідуальні властивості, а також якості та властивості особистості.

1. Індивідуальні властивості. Біологічно зумовлені детермінанти агресії суб'єкта розглядаються дослідниками у кількох напрямках, ролі генотипу в індивідуальних відмінностях агресивності; вплив хромосомних аномалій; молекулярно-генетичних засад окремих властивостей нервової системи; гормональних особливостей біологічної організації людини. Проте у разі генетичних аномалій статевих хромосом переконливих доказів не отримано. Більшість результатів психогенетичних досліджень, що встановили кореляції агресивності з наявністю зайвої Y-хромосоми, гормональними факторами (рівнем тестостерону), з гіпоглікемією, гіповітамінозом А і С, рівнем серотоніну та іншими молекулярно-генетичними факторами відображають вторинну детермінацію агресивної поведінки, оскільки є залежними змінними, що відображають реакцію організму на вплив середовища (біологічної та соціальної) [18, с. 12].

Беручи до уваги значення індивідуальних властивостей суб'єкта діяльності, Б. А. Климов (1996) пише: «...рухливість нервових процесів, та інші загальнотипологічні властивості є найбільш вагомими чинниками серед тих, які визначають своєрідність діяльності педагога. Об'єктивні вимоги

у цій професії, пов'язані з необхідністю впливати на людей, формувати їх, пред'являються, передусім, до змістовної, а не формально-динамічної сторони особистості» [70, с. 322].

У працях, присвячених вивченню педагогічних здібностей та майстерності (Ф. М. Гоноболін; Н. В. Кузьміна; А. К. Маркова; В. Д. Шадриков та інші), ми бачимо свідчення того, що у роботі видатних педагогів небажані прояви типу нервово-психічної організації бувають добре скомпенсовані, а сприятливі прояви максимально використані. Дане положення справедливе, якщо йдеться про гармонійно розвинену особистість, яка успішно здійснює професійну діяльність, що задовольняє потреби в саморозвитку та самореалізації, і відображає можливості особистості в подоланні деформації.

Психогенетичні чинники, безумовно, роблять свій внесок у індивідуальні відмінності агресії. Проте поведінка, на думку більшості соціальних психологів, є спільною функцією особистості та її оточення. Агресія не виникає в «соціальному вакуумі». Навпаки, найчастіше саме різні аспекти міжособистісних взаємодій призводять до її виникнення та визначають її форми та спрямованість [18, с. 155]. Зважаючи на це положення, зупинимось на аналізі особистісних факторів, що детермінують агресію педагога.

2. Особистісні фактори. Ключова роль особистісних рис у прояві агресії підтверджена численними емпіричними дослідженнями (Bandura, Berkowitz, Burger, Baron, Richardson, Vandenberg & Humphries, Zillmann). Дослідження проблеми агресії в контексті особистісних рис передусім передбачає уточнення, які саме риси та властивості особистості спонукають суб'єкта до агресії. Серед особистісних факторів, що зумовлюють агресію педагога, такі як підозрілість, прагнення домінування, тривожність, емоційна нестійкість, низька толерантність, упереджена атрибуція ворожості тощо.

Розглянемо найбільш значущі. Наукові дослідження, проведені Р. Бероном, дозволили встановити вплив рівня тривожності, пов'язаного з соціальним схваленням своєї поведінки, на ступінь агресивності дій. Чим вищим є занепокоєння соціальною прийнятністю поведінки, тим нижчою є агресія і навпаки [1, с. 195]. Аналізуючи професійну ситуацію діяльності педагога, можна припустити, що соціальне схвалення поведінки меншою мірою турбує педагога, якщо йдеться про звичайні штатні ситуації шкільного життя. На наш погляд, це обумовлено низьким рівнем адміністративного контролю над діями та поведінкою педагога та широкими можливостями для реалізації владних тенденцій. В. Д. Шадриков вказує, що прагнення до самоствердження та домінування, будучи фундаментальною мотивацією, пов'язане з агресивністю індивіда і часто залежить від можливостей реалізації в соціумі [20, с. 47]. Домінування педагога як демонстрація сили та влади, проявляється у маніпулюванні оцінкою навчальних досягнень учнів, прагненні підпорядкувати своїй волі поведінку та діяльність учнів. Перевищуючи рівень професійних повноважень, агресивний педагог відчуває свою безкарність, невразливість, вважаючи свою поведінку цілком доречною та адекватною ситуації, оскільки в учительському середовищі подібні факти рідко знаходять осуд. Навпаки, професійна солідарність дозволяє отримати підкріплення та схвалення агресивної поведінки з боку колег по відношенню до окремих категорій учнів [4;5;10;19].

Одним із детермінуючих факторів агресії педагога є емоційна нестійкість. Л. М. Аболіним (1989) було зроблено спробу розробки цілісної теорії емоційної стійкості. Автор розглядає емоційну стійкість як системну якість особистості, якої набуває індивід і виявляється у нього в напруженій діяльності.

Більшість вітчизняних дослідників [2;3;6] розуміють під емоційною стійкістю інтегративну якість особистості, що характеризується поєднанням емоційних, вольових та інтелектуальних компонентів психічної діяльності, що дозволяє успішно вирішувати поставлені завдання в умовах емоційно напруженої обстановки з мінімальним самопочуття, здоров'я та працездатність людини. Це положення співвідноситься з роботами Н. А. Амінова, 1978; Ф.М. Гоноболіна, 1965; Ю.Н. Кулюткіна, 1983. Значення впливу емоційного впливу педагога на результативність педагогічного процесу не є новим як для вітчизняних, так і зарубіжних психологів. Відображення цієї проблеми ми знаходимо в працях С. Л. Рубінштейна, 1927, Н. Д. Левітова, 1964, Ф. М. Гоноболіна, 1965; К. Роджерса, 1983, які вважали емоційну зрілість особистості невід'ємною якістю педагога.

Професійна діяльність педагога супроводжується різноманітними емоційно складними ситуаціями та відповідною емоційною реакцією. Р. Берон показує, що емоційна нестійкість і дратівливість пов'язані з рівнем агресивності дій суб'єкта, а емоційна реакція суб'єкта на події завжди виявлена в реальному часі [5, с. 199]. Найбільш яскравою ознакою емоційної нестійкості людини є афективні зриви діяльності, внаслідок чого вона починає діяти агресивно, безглуздо і безконтрольно, що посилює стан керованої ним системи [5, с. 56], у разі системи взаємодії «вчитель – учні» чи «вчитель – учень».

Достатньо достовірні результати отримані з вивчення упередженої атрибуції ворожості, яка розглядається, як тенденція приписувати ворожі наміри іншим і, відповідно, передбачає реакцію у відповідь агресії на провокацію (Dodge & Coie, 1987). Механізм захисної агресії в даному випадку пов'язаний з проблемою антиципації загрози, а точніше з помилкою антиципації, оскільки тільки

людині властиво виявляти агресію тоді, коли немає реальної загрози вітальним інтересам, на підставі свого прогнозу в ситуації, що склалася. Приклади упередженої атрибуції ворожості широко поширені в шкільному середовищі, коли педагог приписує тим учням певні поведінкові та особистісні характеристики, які чимось вирізняються з-поміж інших, можливо, тільки на підставі свого власного уявлення як педагога. Особливо це проявляється у навішуванні «ярликів», вербалізації нетерпимого ставлення до «хуліганів», «двієчників», «балакунів». Такі стереотипи по відношенню до учнів часто передаються від одного педагога до іншого, що закріплює за учнем своєрідний симптомокомплекс: «якщо двієчник, значить – погано поводить, б'ється, базікає, заважає всім і вчителю, здатний до провини і так далі», що, безумовно, формує упереджене ставлення та визначає агресивну поведінку педагога. Близькою, по суті, ознакою агресивної особистості є підозрілість (Buss Durkee, 196J), що виявляється як схильність до недовіри та обережного ставлення до людей, заснована на переконанні, що оточуючі мають намір завдати шкоди.

У вітчизняних дослідженнях поширені роботи, присвячені аналізу низької толерантності. Більшість психологів, розуміє під нею нетерпимість до думки, способу життя, поведінки інших людей, що створює передумови для реалізації агресії, як ефективного вираження свого відношення та реакції на навколишнє середовище. Дослідники відзначають, що в сучасній школі відсутні необхідні умови для прояву і закріплення толерантності, як педагогів, так і учнів [11, с. 145]. На наш погляд, це обумовлено якістю управління освітнім процесом, слабкою розробленістю професійно-етичних норм, а також недостатнім правовим регулюванням педагогічної праці. Нетерпимість може виявлятися на різних рівнях соціального взаємодії: расовому, національному, тендерному, релігійному, міжособистісному та інших, основу яких складають забобони, які приписують ворожість об'єктам агресії. Багато з цих забобонів породжуються і схвалюються самим суспільством протягом усього культурно-історичного розвитку.

Терпимість, як фундаментальна властивість особистості, є не тільки протипологом, фактором стримування агресії, а й антиподом агресивності як особистісної готовності до агресії [18, с. 6]. А. А. Реан вказує на відмінність сенсуальної та диспозиційної терпимості особистості. Перша пов'язана зі стійкістю особистості до певних впливів середовища проживання і сприяє зниженню чутливості при дії несприятливого фактору. Це своєрідний блокатор, що перешкоджає впливу аверсивних стимулів, у тому числі і стимулів міжособистісної взаємодії. Часто даний механізм є основою виникнення професійної черствості медичних, соціальних працівників, учителів та інших представників професій соціальної сфери.

В основі диспозиційної толерантності лежить готовність до певної (терпимої) реакції на середовище, яка проявляється на когнітивному (соціально-перцептивному), афективному та поведінковому рівнях реагування [18]. Така готовність закріплена, перш за все, в настановах особистості, в системі її відносин до інших людей, до дійсності, до власної поведінки. Формування таких настанов, вироблення терпимого ставлення та професійної позиції має бути покладено в основу роботи з профілактики та корекції агресії.

У сфері міжособистісних труднощів і конфліктів педагога і учня, що виникають у різноманітних педагогічних ситуаціях, вибір учителем адекватного способу подолання труднощів значною мірою визначає подальшу взаємодію його та учня [12, с. 19]. Г. Б. Заремба (1982) вказує на переважно деструктивний вплив фрустрації педагога на перебіг навчально-виховного процесу. І, навпаки, фрустраційна толерантність, як необхідна особистісна якість педагога, визначає його здатність протистояти різного роду труднощам і конфліктам. Соціальна фрустрованість вважається одним із факторів, що сприяють прояву агресії як реакції на незадоволеність індивіда соціальними досягненнями в основних аспектах життєдіяльності [6].

Прихильники теорії «фрустрації – агресії» (Dollard, Doob, Miller, Berkowitz & Geen) вважають фрустрацію важливою передумовою агресії. Однак емпіричні результати, отримані іншими дослідниками, є досить суперечливими і дозволяють лише припускати, що фрустрація іноді сприяє агресії [1; 6]. У цьому випадку необхідно враховувати низку факторів: 1) рівень фрустрації; 2) наявність схильності до агресії; 3) ступінь непередбачуваності впливу фруструючих факторів; 4) емоційні та когнітивні процеси фрустрованої особистості; 5) адекватність інтерпретації аверсивних стимулів.

На ступінь фрустрації педагога впливає безліч об'єктивних факторів, серед яких соціально-економічна ситуація в країні, реформи в освіті, процедура атестації, професійна невизначеність, які дестабілізують професійну взаємодію, ускладнюють освоєння нових технологій.

Розглянемо об'єктивні чинники, пов'язані з особливостями соціально-професійного середовища, організацією праці педагога, якістю управління, професіоналізмом керівників. Одним з факторів, що детермінують агресію, є емоційна напруженість педагогічної діяльності. Особливості праці педагога пов'язані з високим рівнем соціальної відповідальності, частими психоемоційними навантаженнями, великою кількістю нестандартних, у тому числі конфліктних педагогічних ситуацій, що вимагають негайного реагування та мобілізації внутрішніх резервів особистості.

Здійснення професійної діяльності вимагає від педагога максимальної напруги фізіологічних та психологічних функцій, що часто виходить за межі фізіологічної норми [10; 11;18]. Несприятливі фактори, що підвищують напругу в процесі трудової діяльності, описує Л. А. Власов, серед яких такі, як робота в умовах дефіциту часу, підвищена трудність завдання, підвищена значущість помилкових дій, наявність релевантних перешкод (скупчення людей, шум, задуха), неуспіх внаслідок об'єктивних обставин, конфліктні умови [6, с. 60]. Діяльність педагога супроводжується різними видами напруги, що викликають дезінтеграцію психічної діяльності різної виразності, що, насамперед, веде до зниження індивідуального, властивого людині рівня психічної працездатності, а, отже, й ефективності професійної діяльності. У більш виражених формах психічної напруги втрачаються активність і узгодженість дій, з'являються деструктивні форми поведінки, спотворення мотивації праці, ознаки «емоційного вигорання» та інші явища, що вказують на стагнацію і деформацію особистості, що інтегруються в своєрідний симптомокомплекс професійної втоми [17;18;19].

Емоційну напруженість праці педагога часто пов'язують з характером професійної взаємодії, специфікою найближчого соціального оточення, особливості якого полягають у провокаційній поведінці та діях учнів, що викликають агресію у відповідь. Безсумнівно, ряд спеціалізованих освітніх закладів має складний контингент учнів. Це діти та підлітки з неблагополучних сімей, малолітні злочинці, що вчаться з різними відхиленнями у поведінці та психіці. Робота педагога у такому закладі потребує досвіду та відповідної кваліфікації. Однак і в загальноосвітній школі такі діти не є рідкістю, навпаки, психологи щороку відзначають приріст агресивних, девіантних підлітків, що значно ускладнює роботу педагога, створюючи надмірну емоційну напругу. Слід зазначити, що наукові дослідження, які підтверджують залежність агресії педагога від професійного оточення (агресивних учнів зокрема) або специфіки освітньої установи, наразі практично відсутні.

Особливості управління педагогічним колективом робить свій внесок у детермінацію агресії. Дослідники професійних деформацій виділяють такі причини: рівень здійснення адміністративного управління колективом, відсутність дієвої системи контролю, несприятливий психологічний клімат у колективі [6;8;11]. Порушення норм професійної діяльності та відносин професійної діяльності та трудової етики часто стають причинами численних конфліктів педагогічному колективі. Можна виділити такі організаційні та змістовні витрати управління:

- відсутність (або диференційованість) вимогливості з боку керівника освітньої установи;
- слабкий адміністративний контроль, байдуже ставлення до підлеглих;
- навантаження службовими справами та дорученнями; нерівномірний розподіл обов'язків серед членів колективу;
- неправильна дисциплінарна практика на тлі спотворених міжособистісних взаємин;
- наявність серед співробітників негативних і хибно зрозумілих норм професійної поведінки,
- спотворена мотивація праці співробітників.

Аналізуючи причини професійної деформації, Р. М. Грановська зазначає: «Характер деформації може визначити не тільки професія, а й високе посадове становище. Володіння владою може призводити до деформації, коли відсутні ефективні зворотні зв'язки – громадський контроль, критика...» [8, с. 293]. У педагогічному середовищі агресивна поведінка колег рідко знаходить осуд, а факти застосування різних форм агресії старанно замовчуються. Більшість батьків, чиї діти стали об'єктом агресії педагога, уникають бажання звертатися до адміністрації школи, оскільки побоюються наступних каральних заходів. Батьки та учні, як правило, недостатньо поінформовані про свої права та способи дій у таких ситуаціях. Тому факти агресії педагогів залишаються без уваги з боку керівників освітньої установи. Існують і виправдувальні тенденції, коли фактам агресивної поведінки іншого педагога знаходяться прийнятні аргументи на захист, наприклад, «важкий контингент – з ними так і треба», «вони по-іншому не розуміють», «учні довели» тощо. Таким чином, негативний вплив колег, відсутність постійного адміністративного контролю, внутрішньої позиції по відношенню до норм професійної діяльності породжують ефект безкарності, вседозволеності, реалізації владних тенденцій [4;5;20], що, безсумнівно, сприяє не тільки закріпленню агресії як цілком прийнятного способу професійної поведінки, а й сприяє подальшому розвитку деформації.

Проблема недостатньої наукової розробленості професійно-етичних норм праці педагога відзначається дослідниками деформацій у різних сферах соціальної діяльності: медицини, органів правопорядку, тобто тих, де рівень відповідальності за результати та процес праці є дуже високим [1;9;10;17]. Г.С. Абрамова зазначає, що «практична етика є невід'ємною частиною будь-якої професійної діяльності, яка передбачає безпосередній вплив на психічну реальність людини» [1, с. 13]. По відношенню до професійної діяльності морально-етичні вимоги складаються в уявленні про те, як необхідно чинити в тих чи інших трудових ситуаціях і, безсумнівно, співвідносяться з посадовими обов'язками. Ці вимоги можуть виступати у формі правил, етичних кодексів,

професійних заповідей і стосуються однаково всіх представників професій, об'єктом праці яких є інша людина.

У педагогічній практиці достатньо ситуацій, у яких вчителю доводиться приймати нелегкий моральний вибір, у своїй він має керуватися як особистими культурно-етичними установками, так і професійно-етичними нормами діяльності. В освіті ця проблема, перш за все, позначається на якості підготовки молодих педагогів, процесі входження у професійну діяльність, адаптації до педагогічної праці, вмінні приймати відповідальність за вибір рішення в конфліктних, емоційно складних ситуаціях. Академічне викладання, незважаючи на свою пріоритетність, найчастіше прищеплює майбутньому фахівцю ідеальний образ педагога. Дефіцит інформації про негативні сторони професійної діяльності позбавляє молодого педагога можливості припускати та враховувати негативні наслідки праці, адекватно реагувати на кризові ситуації, дізнаватися та усувати перші ознаки дезадаптації та деформації. Тому питання етики та моральні аспекти праці педагога повинні стати одним із напрямів професійного виховання майбутніх педагогів.

Специфіка психологічних проблем праці педагога визначається також особливостями загальної соціально-економічної ситуацією в країні, регіоні, конкретному населеному пункті. Серед причин соціального дискомфорту вчительства називають незадоволеність якістю життя, заробітною платою, низьким рівнем соціальних гарантій, а також падіння престижу та суспільної значущості професії педагога. Зазначені причини загострюють внутрішньоособистісні протиріччя, згубно відбиваються на мотивації професійної діяльності, зміні ціннісних орієнтації, призводять до розчарування в економічних та соціальних реформах [9;11;14;15].

Професійна невизначеність останніх десятиліть пов'язана із глибокими змінами у сфері освіти. Реформи в освіті, зміна моделі управління, впровадження інноваційних технологій, участь у Болонському процесі призводять до зміни критеріїв якості роботи педагога, підвищення вимог до рівня компетентності та професіоналізму. Аналіз сучасної ситуації в освіті показує, що актуальним вимогам відповідає тільки здатний до саморефлексії, професійного саморозвитку педагог, орієнтований на постійне підвищення кваліфікації, що володіє професійною гнучкістю та мобільністю [9;14;15]. Відповідно педагог, який переживає професійну кризу, перебуває у стані стагнації, професійної апатії або має професійну деформацію, не тільки не докладатиме зусиль для ефективної реалізації реформ в освіті, а й виступатиме своєрідним баластом запровадження нововведень. Для агресивного педагога будь-які перетворення, що вимагають напруги та активізації особистісного потенціалу, будуть черговим стимулом, що викликає агресивні реакції. Дане припущення ґрунтується на думці більшості дослідників агресії, які вважають, що агресивна модель поведінки поширюється на абсолютну більшість життєвих ситуацій суб'єкта, у тому числі й професійних [4;5;10].

Дослідники професійно обумовлених деформацій називають як причину їх утворення тривалість професійної діяльності та вік фахівця Автор ряду робіт, присвячених проблемі безпеки праці, Л. А. Власов, називає стаж і вік працівника, як фактори, що зумовлюють його схильність до психотравм [6, с. 67]. С. В. Кондратьєва вказує, що зі зростанням стажу роботи у деяких педагогів формується зайва узагальненість у сприйнятті учнів. Такі вчителі розглядають конкретного учня лише як типового представника, абстрагуючись від індивідуальних здібностей, що знижує ефективність впливу на нього [12, с. 48-59]. Досліджуючи особистісну ідентичність сучасного педагога, Н. В. Антонова пов'язує зміну її характеристик зі стажем професійної діяльності, позначаючи відмінні риси професійної взаємодії для періодів до 10, 10-20 та понад 20 років стажу [2, с.23]. Л. М. Мітіна, аналізуючи вплив тривалості професійної діяльності на особистість працівника, вказує, що через 10-15 років роботи у представників масових професій (педагогів, лікарів) настає період стагнації, що виражається у професійній апатії [15]. Таким чином, вік фахівця і тривалість професійної діяльності є передумовами утворення деформацій особистості, впливають на ослаблення професійних здібностей, мобільності й адаптації до нових умов праці.

Професійно-деструктивний шлях розвитку відображається в депресивній та афективно-агресивній стратегії поведінки особистості [9, с. 79]. Порушення адекватної взаємодії особистості педагога з умовами, змістом педагогічної діяльності проявляються у неузгодженні мотиваційних, цільових, функціональних та соціальних компонентів професійної діяльності. Дисбаланс особистісного та професійного розвитку пов'язаний із впливом факторів об'єктивно-суб'єктивного характеру. Насамперед, це стосується процесу становлення агресії, який ми відносимо до факторів дисгармонічного розвитку особистості.

Аналізуючи результати вітчизняних (Н. А. Дубінко; Є. А. Донченко, Т. М. Титаренко; Л. М. Семенюк) та зарубіжних досліджень агресії (Bandura, Buss, Berkowitz, Lefkowitz, Olwe; Patterson, Shemmetz), можна виділити основні фактори та механізми засвоєння агресивної поведінки у дітей та підлітків. Так, навчанню та закріпленню агресії сприяє стиль сімейного виховання (попустительський чи авторитарний), характер взаємовідносин між батьками, братами і сестрами є зразками для наслідування. Рання емоційна депривація, жорстокість поводження з дітьми, фізичне насильство, постійні сімейні конфлікти, загальна сімейна неблагополучність, а

також відсутність одного з батьків сприяють в різній мірі агресії дитини, а потім і дорослої людини, що підтверджується численними результатами лонгitudinalних досліджень [3;4;5;8;10].

Агресивність як стійка риса особистості формується в несприятливих умовах психічного розвитку і є показником несформованості в особистості соціальної ідентифікації [11, с. 39]. Несприятливі умови виховання в сім'ї призводять до асоціальних настанов особистості, послаблення соціальних зв'язків і самоконтролю, звуження кола інтересів і ціннісних орієнтацій. Вважається, що деформація особистості, її психологічна дезорганізація має тривалу історію, своїм корінням сягає в дитинство людини [3, с. 246]. Одним з таких факторів є взаємодія з однолітками, що демонструють агресивну поведінку. Діти, схильні до агресії, знаходять друзів серед собі подібних, що сприяє закріпленню такої моделі поведінки на когнітивному та мотиваційно-ціннісному рівні як прийнятною.

Дошкільні заклади та школа роблять свій вплив через особистість вихователя та педагога та його спосіб взаємодії з дітьми. Деструктивна, а нерідко і руйнівна практика виховання і навчання породжує у дітей і підлітків агресивну реакцію, психічну нестійкість і неврози [4].

Дослідники відзначають, що проблеми у поведінці учнів частіше виникають у школах з високою плинністю кадрів і частою зміною складу учнів. Агресивний педагог викликає аналогічні відповідні поведінкові реакції учнів, які можуть мати як захисний несвідомий характер, і приймати форми свідомого мотивованої поведінки. При цьому, не тільки процес навчання та виховання набуває деструктивного характеру, а й учні збагачуються досвідом агресії дорослого, що має бути прикладом, еталоном, носієм норм моральності та моралі, як провідник державної ідеології, культурних та етичних цінностей.

Проаналізовані вище чинники дисбалансу професійного розвитку спотворюють конфігурацію особистісного профілю фахівця, ініціюють виникнення негативної професійної позиції, яка проявляється в інверсії (від латів. *inversion* – перевертання) суб'єктивного сенсу професії.

Проведений аналіз психологічних детермінант агресії педагога дозволив узагальнити та систематизувати наявні дані, але при цьому очевидна необхідність подальшого глибшого аналізу деформації у контексті педагогічної діяльності.

Узагальнюючи теоретичний аналіз, присвячений огляду та аналізу проблеми агресії як професійно обумовленої деформації особистості педагога, можемо зробити такі **висновки**.

Агресія як професійно обумовлена деформація особистості педагога представляє деструктивну поведінку, що виражається у порушенні професійно-моральних норм взаємодії педагога та учнів за формальної наявності професійно виправданих дій.

Детермінантами агресії як професійно обумовленої деформації особистості педагога виступають три групи факторів: 1) суб'єктивні чинники, зумовлені індивідуально-психологічними особливостями особистості педагога; 2) об'єктивні чинники, пов'язані з особливостями соціально-професійного середовища; 3) об'єктивно-суб'єктивні чинники, ініційовані дисбалансом особистісного та професійного розвитку.

Агресія може мати активний і пасивний характер, тісно пов'язаний з емоційним реагуванням педагога на професійні ситуації, і що виявляється у таких типах: імпульсивні дії, ворожі висловлювання, конфронтація, домінантність, стереотипна диференціація та нетерпимість.

Результати теоретичного аналізу свідчать про необхідність комплексного вивчення агресії, виявлення психологічних особливостей деформації на різних етапах професійного становлення педагога, наукового пошуку психолого-педагогічних технологій подолання та профілактики деформації.

Література

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. Екатеринбург: Деловая книга, Москва: Издательский центр «ACADEMIA», 1995. 224с.
2. Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения. *Вопросы психологии*. 1997. № 6. С.23-29.
3. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
4. Берковиц Л. Агрессия: Причины, последствия и контроль. Москва: ОЛМА-пресс, 2002. 510 с.
5. Бэррон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 1997. 352 с.
6. Власов Л. А. Безопасность жизнедеятельности Безопасность технологических процессов и производств (Охрана труда).- 2-е изд., испр. и доп. Москва, 2001. С. 55-81.
7. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 204 с.
8. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. ЛГУ им. А.А.Жданова. 2-е изд., испр. и доп. Л.:ЛГУ, 1988. 564 с.
9. Заремба Г. Б. Фрустрация в профессиональной деятельности учителя начальной школы и условия ее преодоления: автореф. дисс. . канд. психол. наук. Москва, 1982. 16 с.
10. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов ву-зов.-2-е изд., перераб., доп. Москва: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
11. Еникеев М. И. Юридическая психология: Учебник для вузов. Москва: Норма, Инфра-М, 1996. 517 с.

12. Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащегося. *Вопросы психологии*. 1980. № 5. С. 46-59.
13. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва, 1990.
14. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 308 с.
15. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
16. Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. Москва: Смысл, 2004. 448 с.
17. Сухов А. Н. Социальная психология безопасности: Учеб. пособие для студентов вузов. Москва: Академия, 2002. 256 с.
18. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности. *Психологический журнал*. 1996. Том 17 №5. С. 3-17
19. Румянцева Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии. *Вопросы психологии*. 1991. № 1. С. 81-87.
20. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения: Науч. изд. для студентов, обуч. психол. и пед. напр. и спец. Москва: Логос, 2003. 210 с.
21. Шахов В. І., Шахов В. В. Агресія як деформація професійної свідомості педагога на етапі первинної адаптації. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2021. Випуск 69. С. 121-127.

References

1. Abramova G S. Vvedenie v prakticheskuyu psihologiyu [Introduction to practical psychology]. Ekaterinburg: Delovaya kniga, Moskva: Izdatelskij centr «ACADEMIA», 1995. 224s.
2. Antonova N. V. Lichnostnaya identichnost sovremennogo pedagoga i osobennosti ego obsheniya [Personal identity of a modern teacher and features of his communication]. *Voprosy psihologii*. 1997. № 6. S.23-29.
3. Beznosov S. P. Professionalnaya deformaciya lichnosti. [Professional deformation of personality] SPb.: Rech, 2004. 272 s.
4. Berkovic L. Agressiya: Prichiny, posledstviya i kontrol [Aggression: Causes, consequences and control]. Moskva: OLMA-press, 2002. 510 s.
5. Beron R., Richardson D. Agressiya [Aggression]. SPb. Piter, 1997. 352 s.
6. Vlasov L. A. Bezopasnost zhiznedeyatelnosti Bezopasnost tehnologicheskikh processov i proizvodstv (Ohrana truda) [Life safety Safety of technological processes and production (Labor protection)]. 2-e izd., ispr. i dop Moskva, 2001. S. 55-81.
7. Haluziak V.M. Psykholohiia vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk [Psychology of the higher school: study guide]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2017. 204 s.
8. Granovskaya R. M. Elementy prakticheskoy psihologii [Elements of practical psychology]. LGU im. A.A.Zhdanova. 2-e izd., ispr. i dop. L.: LGU, 1988. 564 s.
9. Zarembo G B. Frustraciya v professionalnoj deyatel'nosti uchite-lya nachalnoj shkoly i usloviya ee preodoleniya: avtoref. diss... kand. psihol. nauk [Frustration in the professional activity of an elementary school teacher and the conditions for overcoming it: author. diss. . cand. psychol. sciences]. Moskva, 1982. 16s.
10. Zeer E. F. Psihologiya professij: Ucheb. posobie dlya studentov vu-zov.-2-e izd., pererab., dop. [Psychology of professions: Proc. allowance for university students]. Moskva: Akademicheskij Proekt, Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2003. 336 s.
11. Enikeev M. I. Yuridicheskaya psihologiya: Uchebnik dlya vuzov [Legal psychology: Textbook for universities]. Moskva: Norma, Infra-M, 1996. 517 s.
12. Kondrateva S. V. Ponimanie uchitelem lichnosti uchashegosya [Understanding the student's personality by the teacher]. *Voprosy psihologii*. 1980. № 5. S. 46-59.
13. Kuzmina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya [Professionalism of the personality of the teacher and the master of industrial training]. Moskva, 1990.
14. Markova A. K. Psihologiya professionalizma [Psychology of professionalism]. Moskva: Znanie, 1996. 308 s.
15. Mitina L. M. Psihologiya truda i professionalnogo razvitiya uchitelya: Ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Psychology of work and professional development of the teacher: Proc. allowance for students of higher education]. Moskva: Izdatelskij centr «Akademiya», 2004. 320 s.
16. Psihologiya obrazovaniya: problemy i perspektivy: Materialy Pervoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Psychology of Education: Problems and Prospects: Proceedings of the First International Scientific and Practical Conference]. Moskva: Smysl, 2004. 448 s.
17. Suhov A. N. Socialnaya psihologiya bezopasnosti: Ucheb. posobie dlya studentov vuzov [Social psychology of security: Proc. allowance for university students]. Moskva: Akademiya, 2002. 256 s.
18. Rean A. A. Agressiya i agressivnost lichnosti [Aggression and aggressiveness of personality]. *Psihologicheskij zhurnal*. 1996. Tom 17 №5. S. 3-17
19. Rumyanцева T. G. Ponyatie agressivnosti v sovremennoj zarubezhnoj psihologii [The concept of aggressiveness in modern foreign psychology]. *Voprosy psihologii*. 1991. № 1. S. 81-87.
20. Shadrikov V. D. Vvedenie v psihologiyu: motivaciya povedeniya: Nauch. izd. dlya studentov, obuch. psihol. i ped. napr. i spec. [Introduction to psychology: motivation of behavior: Nauch. ed. for students, training psychol. and ped. e.g. and special] Moskva: Logos, 2003. 210 s.
21. Shahov V. I. , Shahov V. V. Agresiya yak deformaciya profesijnoyi svidomosti pedagoga na etapi pervinnoyi adaptacii [Aggression as a deformation of the teacher's professional consciousness at the stage of primary adaptation]. *Naukovi zapiski Vinnickogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Mihajla Kocyubinskogo. Seriya: Pedagogika i psihologiya*. 2021. Vipusk 69. S. 121-127.