

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 37.015.3 (045)

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ДЕФОРМАЦІЯ ПЕДАГОГА: АСПЕКТ АГРЕСИВНОСТІ

Гутник К.Ю.

Київський національний лінгвістичний університет

У статті проаналізовано специфіку прояву агресивних тенденцій у поведінці педагога в межах навчально-виховного процесу. Описано схему безпосередньої взаємодії агресивної особистості з учнями, зосереджено увагу на причинах і наслідках такого роду стосунків. Охарактеризовано механізм професійної деформації педагога та роль індивідуальних особливостей представника професії в процесі його самореалізації. Визначено фактори професійної й особистісної нереалізованості. Розкрито мотив влади як ймовірне підґрунтя гіпертрофування агресивного стилю взаємодії в професійній діяльності педагога. Зосереджено увагу на перспективних шляхах подальшої розробки теми агресивності працівників сфери освіти. Висвітлено основні напрямки, що потребують системних міждисциплінарних досліджень.

Ключові слова: агресія, професійна деформація, особистість педагога, навчально-виховний процес, деструктивний вплив, агресивність.

Постановка проблеми. Згідно чинного законодавства про охорону дитинства державою забезпечується право дитини на вільне висловлювання власної думки та отримання інформації. Статтею 9 захищається право дитини вільно формувати власні погляди, розвивати суспільну активність, отримувати інформацію, що відповідає її віку [1]. Державою також гарантується право дитини на захист від усіх форм насильства, особисту недоторканність та захист гідності; дисципліна і порядок у сім'ї, навчальних та інших дитячих закладах мають забезпечуватися на принципах, що ґрунтуються на взаємоповазі, справедливості, й унеможливають припинення честі та гідності дитини [1].

Держава бере на себе зобов'язання надавати дитині захист від експлуатації, усіх форм фізичного і психічного насильства, образи, недбалого і жорстокого поводження, включаючи сексуальні зловживання, у тому числі з боку батьків або осіб, які їх замінюють (стаття 10 Закону України про охорону дитинства від 2001 р.) [1].

Незважаючи на те, що дотримання закону є обов'язковим і за його порушення передбачена кримінальна відповідальність, в засобах масової інформації (ЗМІ) дедалі частіше висвітлюють випадки некоректного поводження працівників освіти з дітьми. Звичайно такі випадки не б'ють всі рекорди за чисельністю, варто звернути увагу на те, що більшість з них не оприлюднюється. Оскільки механізм фіксації та процедура вирішення подібних конфліктних ситуацій не описані і не викладені в окремому законі, відсутня і офіційна статистика стосовно звернень та чисельності жертв некоректного чи жорстокого поводження педагогів з дітьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри безперечну актуальність цієї проблематики в наукових джерелах можна відшукати лише поодинокі дослідницькі роботи. Значно більше уваги приділяється проблемі конфліктів при взаємодії дитина-колектив, при чому педагоги часто виступають у ролі експертів, а

не учасників подій. Результати окремих досліджень (А.А. Кириленко, 2012 р.) свідчать про те, що більше 80% опитуваних (діти, батьки та педагоги) вважають проблему насильства в сьогоднішньому суспільстві досить актуальною. Близько 40% опитаних педагогів зауважили, що значна кількість дітей, з якими вони працюють, потенційно може зазнавати систематичного або епізодичного насильства від свого оточення [3, с. 54-55]. Результати опитування дітей дають підстави стверджувати, що більше половина з них вважає своїх друзів та знайомих жертвами насильницьких дій. Згідно отриманих показників 37% опитаних дітей зазнають насильства безпосередньо, а не опосередковано (найвищий показник виявлено у хлопців 13-14 років). Беручи до уваги викладене вище, можемо зробити висновок, що близько третини дітей, які навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ), зазнають систематичного насильства, не отримуючи в таких ситуаціях необхідної професійної допомоги [3, с. 55-56].

Без перебільшення показовими можна вважати результати порівняльного аналізу опитувань дітей та педагогів. Більше 80% вчителів та вихователів дотримуються думки, що таким є вулиця. Проте опитування дітей відобразило рівнозначність позицій стосовно «вулиці» та «школи», до того ж школу, як основне зосередження насильства, визнає переважна більшість дітей у віковому проміжку від 12 до 14 років. Подібне розходження в позиціях респондентів слід трактувати як неготовність педагогів критично ставитись до реалій сучасного шкільного життя. Це можна пояснити як віковими особливостями педагогів, так і атавістичними залишками радянської системи у системі навчання та виховання (світогляд та ідеологія педагогічного колективу) [3, с. 57-60]. Переважна більшість педагогів не визнає проблему насильства, особливо, якщо йдеться про особисту педагогічну практику. З цієї причини діти не мають можливості отримати ефективну та вчасну професійну психологічну допомогу.

Варто також акцентувати увагу на результатах науково-психологічного дослідження Є. Дубровської, М. Ясеновської та М. Алексеєнко (2011 р.): 53% респондентів вважають себе жертвами агресивної поведінки педагогічного складу ЗНЗ. 39% респондентів відмітили, що найчастіше джерелом насильства є дорослі, які працюють з дітьми. Опитувані підкреслили, що у більшості випадків насильство проявляється в формі приниження, порівняння, навішування ярликів, ігнорування почуттів та потреб особистості [2, с. 82–83].

Спираючись на викладене, вважаємо доцільним визнати статус дітей, які перебувають тривалий час у деструктивному шкільному середовищі, як статус жертв систематичного насильства (попри заборону фізичного та морального насильства на законодавчому рівні неможливо заперечити його прояви в повсякденному шкільному житті учнів).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Результати вищеприписаних досліджень спонукають нас зробити припущення, що у педагогічному середовищі існує проблема зниження критичності при самоідентифікації вчителів як можливих носіїв насильства. Це припущення дає підстави вивчити агресивність поведінки педагогів по відношенню до дітей, що їм підпорядковуються. Для нас було принциповим дослідити особливості та форми прояву агресивних тенденцій саме шкільних вчителів, а не викладачів вищих навчальних закладів (ВНЗ), оскільки вважаємо, що викладачі, у порівнянні з шкільними вчителями, мають вищий соціально-економічний статус та певні особливості взаємодії з учнями (більша дистанція при взаємодії).

Ми брали до уваги дослідження Л. Я. Зені (2011 р.) щодо особливостей підготовки майбутніх вчителів: його результати свідчать про те, що агресивна поведінка є аспектом професійної деформації майбутнього вчителя. Причому професійна деформація бере свій початок у процесі підготовки студентів до професійної діяльності. Споживацьке ставлення до життя, орієнтація на розваги, нестримність бажань та засобів їх реалізації, життєва короткозорість, висока самооцінка, скептицизм, цинізм, інтелектуальна байдужість – всі вони у сукупності обумовлюють характер професійної та особистісної поведінки майбутнього педагога [4, с. 218–236]. З великою вірогідністю описані особливості в подальшому розподіляються на дві основні сфери: професійної нереалізованості та незадоволеності особистим життям. У цих аспектах ми вбачали головну детермінанту активної агресивної поведінки педагогів.

Ґрунтуючись на викладеному вище, ми висунули наступну гіпотезу: рівень незадоволеності особистим життям та професійна нереалізованість у сумі обумовлюють гіпертрофованість вже наявних агресивних схильностей педагога та спричинюють їх активний прояв у професійно-педагогічній діяльності. **Метою цієї статті** є дослідження та висвітлення залежності особливостей прояву агресії від рівня задоволеності особистим життям та ступеню професійної самореалізації особистості педагога.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до визначеної мети нами було проведено теоретичний аналіз наукової літератури з досліджуваної про-

блеми; здійснено аналіз теоретично-об'єктивної схеми поведінки педагога з учнями; організовано практичне дослідження взаємозв'язку особливостей прояву агресії педагогів з професійною нереалізованістю та незадоволеністю особистим життям; емпірично досліджено особливості схеми агресивної поведінки педагога; проведено порівняльний аналіз теоретично-об'єктивної та практично-дослідницької схеми агресивної поведінки вчителя.

Гіпотеза нашого дослідження полягала в наступному: спираючись на проаналізовані теоретичні джерела з досліджуваної проблеми, практичні результати існуючих досліджень та власні спостереження, ми припустили *наявність значимого взаємозв'язку* між характером прояву агресії у педагогів та рівнем задоволеності особистим життям, а також ступенем професійної самореалізації.

Методологічна база нашого дослідження представлена теоретичними (аналіз, порівняння, синтез) та емпіричними методами. Ми використали метод опитування (комплексне анкетування власної розробки, що містить шість блоків різнотипових завдань), тестові методики (методика «Мотив влади» Є. П. Ільїна, методика «Вивчення задоволеності вчителів власною професією та роботою» М. В. Журіна та Є. П. Ільїна, експрес-методика «Шкала задоволеності життям» Е. Діенер, Р. А. Емонс, Р. Дж. Ларсен та С. Гріфін, «Опитувальник діагностики рівня агресії А. Басса та М. Перрі») та методами статистичної обробки даних (критерій перевірки нормальності розподілу Колмогорова-Смірнова, багатофакторний дисперсійний аналіз ANOVA, кореляційний аналіз з використанням коефіцієнта Спірмена).

Дослідження проводилось одноразово на вибірці у кількості 66 осіб –представників педагогічного складу таких загальноосвітніх навчальних закладів: Кам'янобрідський та Лисянський НВК Черкаської області, спеціалізована школа № 80, міжнародний ліцей «Гранд», ліцей «Інтелект» та російсько-українська гуманітарна гімназія міста Києва, Бучанська спеціалізована школа № 5 та Броварська ЗОШ № 9. Вибірку склали жінки та чоловіки віком від 22 до 75 років, які мають педагогічну освіту та працюють за фахом.

Формуючи вибірку з представників педагогічної професії, ми вважали принциповим диференціювати шкільних вчителів та викладачів ВНЗ. На нашу думку, система міжособистісної взаємодії у шкільних вчителів характеризується специфічними рисами, що якісно відрізняються від тих, які наявні у викладачів ВНЗ. Ключовим для нас був **критерій дистанції** при взаємодії з суб'єктами навчально-виховного процесу: шкільні вчителі мають меншу дистанцію з класом та кожним учнем індивідуально. Викладачі, особливо ті з них, які переважно працюють з великою аудиторією (формат лекцій), не знайомі зі студентами особисто, що не вимагає встановлення близького контакту з кожним студентом індивідуально. Не менш важливими **критеріями** для диференціації шкільних вчителів та викладачів були: оплата праці та рівень професійної зайнятості.

Вагомою перешкодою до шляху до самовдосконалення є *вікова категорія* вчителя. На сьогоднішній день педагогічний склад ЗНЗ представлений переважно старшим поколінням. Більшість су-

часних методик орієнтовані на комп'ютеризацію навчально-виховного процесу. Формування навичок та набуття знань з комп'ютерних технологій викликає у вчителів старшого віку багато труднощів: складність навчання породжує демотивацію. Оскільки більшість інформації щодо саморозвитку та розширення кругозору транслюється саме в інтернет-мережі, то можливості осіб, які не володіють комп'ютером є більш обмеженими. До того ж більш старші вчителі з більшою ймовірністю «переживають» емоційне вигорання, яке залежить від стажу роботи та умов праці; це явище може обумовлювати агресивне ставлення у поведженні з оточенням.

У сучасних умовах стрімкого розвитку освіти та науки шкільні вчителі за рядом критеріїв поступаються гнучкістю та пластичністю взаємодії в межах професійної діяльності викладачам ВНЗ. Виходячи з цього, ми припустили, що *агресивні тенденції більшою мірою (кількісно та якісно) проявляються саме у представників педагогічного складу ЗНЗ.*

Формуючи вибірку, ми орієнтувались саме на шкільних вчителів. У нашому дослідженні взяли участь 66 осіб. До дослідження було залучено педагогічний склад таких ЗНЗ: Кам'янобрідський (16,7%) та Лисянський НВК (6,1%) Черкаської області, спеціалізована школа №80 (25,8%), міжнародний ліцей «Гранд» (4,5%), ліцей «Інтелект» (4,5%), російсько-українська гуманітарна гімназія (4,5%) міста Києва, Бучанська спеціалізована школа №5 (21,2%) та Броварська ЗОШ № 9 (16,7%).

Вибірка характеризується таким співвідношенням досліджуваних за статевою ознакою: чоловіків (28,8%) та жінок (71,2%). Переважну кількість досліджуваних становили жінки. В межах вибірки представлені наступні вікові категорії: юнацька – до 25 років (10,6%), доросла – з 25 до 45 років (47%), зріла – з 45 до 60 років (33,3%) та літня – у віці від 60 до 75 років (9,1%). Найбільш представленою віковою категорією в межах нашої вибірки є дорослі люди віком від 25 до 45 років.

У процесі дослідженнями нами було виявлено, ще одну характерну особливість вибірки вчителів ЗНЗ: *неконтактність*. Респонденти неохоче погоджувались проходити тестування, посилаючись на брак часу, що значно ускладнило набір достатньої кількості досліджуваних. До тестових методик респонденти ставились з пересторогою, негативізмом та надмірною критичністю. Більше половини тестових та анкетних бланків було заповнено фрагментарно, нестаранно та неохайно (деякі були зіпсовані). Більшість респондентів проігнорували завдання, що включало письмове висловлювання. Ми вважаємо це частковим підтвердженням нашого припущення стосовно емоційного вигорання педагогів.

В процесі обробки результатів тестування та анкетування нами було виокремлено *чотири основних фактори та декілька додаткових*. Ми не мали на меті зменшити число даних на виході, тому піддали аналізу всю сукупність виокремлених даних. Першочергово нами був проведений аналіз на нормальність розподілу даних вибірки: виходячи з отриманих результатів, ми виявили, що розподіл суттєво відрізняється від нормального виду. З метою перевірки висунутої нами статистичної гіпотези про наявність значимого

статистичного достовірного зв'язку між агресивністю, рівнем задоволення особистим життям та професійною самореалізацією, ми використали багатofакторний дисперсійний аналіз. Ґрунтуючись на сформульованих нами теоретичних припущеннях про зміну інтенсивності агресивності залежно від рівня задоволеності особистим життям та професійною самореалізацією, ми визначили агресивність як залежну змінну, а рівень задоволеності особистим життям та професійну самореалізацію як незалежні, що впливають на першу. До того ж ми ввели додаткову змінну (до незалежних), яку виявили в процесі обробки даних – рівень мотивації влади як такий, що буде обумовлювати зміну інтенсивності агресивності. Виокремлені змінні ми піддали аналізу, який показав відсутність зв'язку, що припускався. Результати проведеного аналізу не підтвердили висунутої нами статистичну гіпотезу, проте частково підтвердили висунуте нами наукове припущення.

Оскільки значимих взаємозв'язків інтегрального показника агресивності з рівнем задоволеності життям та професійною реалізацією не було виявлено, ми вирішили проаналізувати складові компоненти агресивності (фізична агресія, гнів та ворожість) з метою виявлення значимих впливів. В результаті додаткового застосування багатofакторного дисперсійного аналізу (для кожного компоненту окремо) ми виявили наступне: вплив задоволеності життям, професійної реалізації та мотивації влади на фізичну агресію не підтверджується, їх взаємодія статистично недостовірна ($p > 0,05$); вплив задоволеності життям, професійної реалізації та мотивації влади на гнів підтверджується, їх взаємодія статистично достовірна ($R = 0,630$, $p = 0,022$, $p < 0,05$); вплив задоволеності життям, професійної реалізації та мотивації влади на ворожість не підтверджується, їх взаємодія статистично недостовірна ($p > 0,05$), проте вплив задоволеності життям, професійної реалізації на ворожість підтверджується, їх взаємодія статистично достовірна ($R = 0,512$, $p = 0,006$, $p < 0,05$).

У межах висунутої гіпотези ми припустили, що існує статистично достовірний значимий обернений зв'язок між агресивністю з одної сторони та задоволеністю життя, реалізацією в професії з іншої. Тобто ми припускали, що рівень агресивності буде змінюватися залежно від обставин таким чином: зниження рівня задоволеності життям та професійної реалізації буде супроводжуватися зростанням рівня агресивності. Проте наша гіпотеза не знайшла підтвердження в першопочатковій формі. Натомість ми виявили залежність компонентів агресії від рівня задоволеності життям та професійної реалізації, а також мотивації влади. Визначені фактори впливають на гнів, проте не впливають на фізичну агресію. Задоволеність життям та професійна реалізація впливають на ворожість. Фактично, ми підтвердили залежність афективного та когнітивного компоненту агресії від рівня задоволеності життям та професійної реалізації. Можна вважати, що наша гіпотеза підтвердилась частково. Подібні результати слід пояснити особливостями вибірки, яку в більшості склали жінки-педагоги. Фізична агресія по відношенню до учня в умовах педагогічної взаємодії регламентується моральними та законодавчими нормами. Фізич-

не насильство карається на законодавчому рівні, тому вимагає великої рішучості та індивідуально-специфічної мотивації.

Висновки і пропозиції. Результати тестів не виявили високоагресивних педагогів, які скоріш за все могли б вдаватися до фізичного насильства. Тим більше, що переважна кількість жінок, які склали нашу вибірку в силу статевих особливостей, на нашу думку, менш здатна завдати фізичної шкоди. Натомість вираженість гніву, як афективного компоненту агресії, пов'язана з ширшим діапазоном емоційних проявів, що є властивим саме особам жіночої статі. У цьому випадку ми можемо говорити про тенденцію, коли педагог не отримує достатньо емоцій в межах власного особистого життя (переважно позитивних), тому намагається отримати емоційні переживання шляхом поглинання емоцій учнів. Реакція гніву дозволяє вийти надлишковим негативним емоціям, або спровокувати приймаючу сторону на конфлікт. Обидві ситуації будуть реалізовуватись як механізм емоційного відновлення та обумовлювати покращення самопочуття.

Ворожість являє собою когнітивний компонент агресії, що характеризується фоновим почуттям несправедливості, пригнобленості, незадоволеністю бажань, помірно схильністю до реакцій, що продукують негативні почуття та негативні оцінки. Вороже ставлення до учнів може не спричинити *безпосередніх* очевидних наслідків, проте, як правило, заважає встановленню суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя та учня. Незадоволеність власним життям та професійна нереалізованість обумовлюють фонове переживання негативного характеру, що спрямовується на професійну діяльність, проте ймовірно наявний самоконтроль обмежує гострі емоційні реакції. Ми вважаємо, що в цьому випадку можна говорити про інтелектуалізацію чи раціоналізацію переживань агресивного характеру; може проявитися аутоагресія, якщо умови заважатимуть зовнішньому прояву ворожості. Оскільки проявились саме афективний та когнітивний компоненти агресії, можемо припустити, що значну роль відіграють індивідуальні особливості педагога. Переважання емоційних характеристик особистості з більшою ймовірністю буде спричинювати реакцію гніву, а переважання здатності до самоконтролю – ворожості.

Отримані результати допомогли висвітлити основні сфери для подальшого дослідження. У ході дослідження ми з'ясували, що перспективними сферами вивчення агресивності педагогів є не особисте життя загалом, а конкретні аспекти. Переважною більшістю шкільних вчителів є представниці жіночої статі, отже взаємодія з ними буде характеризуватися більшою емоційністю, аніж з педагогами-чоловіками. Більший спектр емоційних проявів у жінок дозволяє детальніше вивчити природу агресії та розробити методи, що знизять ймовірність її прояву.

Не дивлячись на те, що в межах нашого дослідження ми не виявили високоагресивних педагогів, ми схильні наполягати на тому, що поширеність агресивних тенденцій, які спрямовані на учнівський склад, є в сучасних школах досить великою. Аналізуючи статистичні показники насильства в школах, ми виявили, що до ця сфера

є малодослідженою. Нам видається, що розробка обраної тематики відповідає актуальним вимогам суспільства. Якщо малочислені дослідження агресивності педагогічного складу шкіл на невеликих вибірках зводяться до констатації помірного рівня вираженості характеристики, то в ЗМІ досить часто висвітлюються непоодинокі факти агресивної поведінки шкільних вчителів. Поточне реформування системи освіти передбачає серйозний та ретельний підхід при комплектації педагогічного складу шкіл, проте сукупність соціально-економічних чинників унеможливило забезпечення українських ЗНЗ педагогами-професіоналами. Обговорення проблематики агресії в школах зводиться до теми жорстоких підлітків. Переважна кількість педагогів або замовчує, або активно заперечує факт агресивного поводження з дітьми. Як показало наше дослідження, педагоги, особливо старших вікових категорій, не схильні йти на контакт, що обумовлює складність організації та проведення соціально-психологічних досліджень. Ми вбачаємо три основні перспективні напрямки подальшої розробки даної теми: дослідження *вербальної* та *фізичної агресії*, а також *морального садизму*.

В сучасних умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій велика кількість контенту містить факти та сцени насильства. Інформація негативного, жорстокого характеру широко впроваджується в масову свідомість. Перенасичення високоагресивним контентом спричинює десенсібілізацію (нечутливість до слабких стимулів). Проблема вербальної агресії при педагогічній взаємодії не розробляється на глобальному рівні. На законодавчому рівні відсутні документи, які б регламентували норми поведінки педагога при педагогічній взаємодії. Існують рекомендації щодо особистості вчителя, щомісять список бажаних рис та протипоказань. Проте подібні положення не являються визначальними при відборі педагогів, які влаштовуються на роботу до ЗНЗ.

Вербальна агресія, що може проявлятися в діапазоні від саркастичного вислову на адресу учня до крику, значимо впливає на емоційний стан учня та всього учнівського колективу. Може виникати страх перед вчителем, який ймовірно перенесеться на предмет, що викладається, та спричинювати демотивацію до навчання. Стрес, що ймовірно виникне в учнів, значимо впливатиме на психічну сферу в цілому. Вважаємо необхідним в подальшому досліджувати проблему вербальної агресії педагогів з метою розробки превентивних методів виникнення дитячих, підліткових та юнацьких фобій, а також неврозів.

Дослідження фізичної агресії педагогів мають розроблятися з тією ж самою метою (превентивною), проте вони характеризуються більшою специфічністю. Оскільки педагоги проявляють неконтактність, коли справа стосується дослідження специфічних рис їх особистості, то проведення таких досліджень значно ускладнюється. Проблематичною є також об'єктивність отриманих результатів, адже при заповненні тестових методик може мати місце установка на соціальне схвалення. Проте ретельно сплановані масштабні дослідження схильності педагогів до фізичної агресії могли б допомогти сформувати жорсткі критерії відбору шкільних вчителів для

укомплектування педагогічного складу шкіл. Вилучення високоагресивних педагогів з шкільного життя значно вплинуло б на зниження рівня дитячої, підліткової та юнацької жорстокості, девачі, демотивації навчання тощо.

Найбільш специфічною формою агресії, яка не досліджується в межах навчально-виховного процесу, проте широко обговорюється є моральний садизм. Ми припускаємо, що особистості садистського типу навмисно йдуть працювати до ЗНЗ, аби мати можливість насичуватися емоціями чужого життя, оскільки їх власне таких надати не може. Аби проаналізувати специфіку подібної взаємодії, в теоретичній частині ми приділили цій проблемі достатньо уваги. Хочемо зауважити, що педагоги такого типу, маючи низку серйозних психологічних проблем, через взаємо-

дію з учнями породжують ланцюгову реакцію: дитина, яка страждала від морального садизму педагога, в дорослому віці обирає професію вчителя, щоб мати змогу вимістити власні дитячі образи на таких же беззахисних дітях. На нашу думку, цей феномен широко розповсюджений в сучасній системі шкільної освіти. Загальноосвітні заклади породжують невротичних особистостей, які в дорослому віці входять в суспільство та продукують собі подібних. Напрямок дослідження морального садизму педагогів є найбільш актуальним та необхідним. Практичне значення таких досліджень полягає в отриманні рекомендацій, які могли б лягти в основу реформування системи сучасної освіти в країні, яка має бути спрямованою на всебічний розвиток психічно та фізично здорового покоління дітей.

Список літератури:

1. Закон України про охорону дитинства: станом на 8 жовтня 2016 р. // Голос України. – 2001. – № 98 / Офіційний сайт Верховної Ради України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>.
2. Дубровська С. Насильство в школі: аналіз проблеми та допомога, якої потребують діти та вчителі у її розв'язанні / С. Дубровська, М. Алексеєнко, М. Ясенівська. – Київ : ВГО «Жіночий консорціум України», 2009. – 34 с.
3. Кириленко А. А. Юридико-психологічні детермінанти психологічного насильства в підлітковому середовищі: дис. канд. юр. наук: 12.00.03/ Анна Андріївна Кириленко. – Київ, 2012. – 135 с.
4. Зеня Л. Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи : [монографія] / Любов Яківна Зеня. – Горлівка: Видавництво ГДПШМ, 2011. – 436 с.

Гутник К.Ю.

Київський національний лінгвістический університет

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГА: АСПЕКТ АГРЕССИВНОСТИ

Аннотация

В статье проанализировано специфику проявления агрессивных тенденций в поведении педагога в рамках учебно-воспитательного процесса. Описано схему непосредственного взаимодействия агрессивной личности с учениками, сосредоточено внимание на причинах и последствиях такого рода отношений. Представлено характеристику механизма профессиональной деформации педагога и конкретизировано роль индивидуальных особенностей представителя профессии в процессе его самореализации. Определены факторы профессиональной и личностной нереализованности. Раскрыто мотив власти как вероятный базис для гипертрофирования агрессивного стиля взаимодействия в профессиональной деятельности педагога. Сосредоточено внимание на перспективных путях дальнейшего изучения темы агрессивности работников сферы образования. Очерчены основные направления, требующие системных междисциплинарных исследований.

Ключевые слова: агрессия, профессиональная деформация, личность педагога, учебно-воспитательный процесс, деструктивное влияние, агрессивность

Hutnyk K.Y.

Kyiv National Linguistic University

PERSONALITY PROFESSIONAL DEVIATION OF A TEACHER: AGGRESSIVENESS ASPECT

Summary

The peculiarities of aggressive teacher behavior in classroom management are analyzed. The scheme of interaction between an aggressive personality and pupils as well as its causes and effects are described. Personal peculiarities of a teacher and their role in professional deviation are characterized. Factors of professional and personal failure are identified. Power reason is considered to be the probable cause of aggressive professional interaction. Perspective ways of further systematic interdisciplinary research in the sphere of aggressive classroom management are outlined.

Keywords: aggression, professional deviation, teacher personality, classroom management, destructive influence, aggressiveness.